

**Onderwijsconcepten en professionele
ontwikkeling van leraren vanuit
praktijktheoretisch perspectief**

Yvonne de Vries

Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren
vanuit praktijktheoretisch perspectief

Yvonne de Vries

Promotor: Prof. dr. M. Mulder
Hoogleraar Onderwijskunde, Wageningen Universiteit

Copromotor: Dr. D. Beijaard,
Universitair Hoofddocent, Universiteit Leiden

Promotiecommissie:

Prof. dr. J.J. Peters, Rijksuniversiteit Groningen
Prof. dr. H. Hulshof, Universiteit Leiden
Prof. dr. M.J.J.A.A. Korthals, Wageningen Universiteit
Dr. H.J.M. van Oers, Vrije Universiteit Amsterdam
Dr. J. H. van Driel, Universiteit Leiden

Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren
vanuit praktijktheoretisch perspectief

Yvonne de Vries

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor

op gezag van de rector magnificus

van Wageningen Universiteit,

Prof. dr.ir. L. Speelman,

in het openbaar te verdedigen

op vrijdag 20 februari 2004

des namiddags te half twee in de Aula.

ISBN 90-5808-957-6

VOORWOORD

Toen ik na mijn studie Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam naar Wageningen verhuisde om aan de toenmalige Landbouwwuniversiteit aan een promotie-onderzoek te werken, luidde dat het begin in van een geheel nieuwe fase in mijn leven. Deze periode was heel spannend: weg van veel zekerheden het onbekende tegemoet. Dit nieuwe leven werd echter zeer snel weer een normaal leven dat andere zekerheden (en onzekerheden) opleverde. Een belangrijke rol daarin vormde Bert, die ik al snel leerde kennen en met wie ik ging samenwonen.

Wat ik toen nog niet wist, is dat in een periode van enkele jaren heel veel zou gebeuren in de leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde, waarvan ik toen deel uitmaakte. Deze gebeurtenissen hebben ook zijn weerslag gehad op mijn werk: een medewerker (mijn dagelijkse begeleider) die naar een andere universiteit vertrok; een hoogleraar (mijn promotor) die met emeritaat ging en naar de andere kant van het land verhuisde; een hoogleraar (degene die mijn nieuwe promotor ging worden) die geen herbenoeming kreeg en de universiteit verliet; het dieptepunt vormde wel het bericht dat vanwege bezuinigingen de gehele leerstoelgroep zou worden opgeheven.

Deze gebeurtenissen hebben veel twijfel bij mij teweeg gebracht. Eén persoon echter, die vanaf het eerste uur bij de totstandkoming van mijn onderzoek betrokken is geweest, heeft ondanks dit alles een rotsvast vertrouwen gehad in de goede afloop ervan. Ik wil Douwe Beijaard dan ook heel hartelijk bedanken voor dit vertrouwen en alle steun die hij heeft gegeven. Het samen praten en werken aan de keukentafel in Heesum is inderdaad tot een goed einde gekomen.

Verder is natuurlijk ook een woord van dank op zijn plaats voor de huidige leerstoelgroep Onderwijskunde van Wageningen Universiteit waar ik uiteindelijk toch mijn onderzoek kon afronden, alle toenmalige collega's in Wageningen en mijn huidige collega's in Tilburg voor hun betrokkenheid. Tenslotte wil ik de scholen en leraren danken die aan mijn onderzoek hebben meegewerkt. Ik kan ze hier helaas niet bij naam noemen, omdat hen anonimiteit is beloofd. Hun openhartigheid heb ik zeer op prijs gesteld. Het heeft bovendien een schat aan empirisch materiaal opgeleverd. Zonder dit materiaal was dit proefschrift er niet gekomen.

INHOUD

| | |
|---|----|
| 1. Inleiding | 13 |
| 1.1 Aanleiding tot de studie | 13 |
| 1.2 Het hoofdonderzoek: de onderwijsconcepten van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief | 14 |
| 1.2.1. Probleemstelling en onderzoeksvragen | 14 |
| 1.2.2. Doelstelling en relevantie | 15 |
| 1.2.3. Aard van het onderzoek | 16 |
| 1.3 Het aanvullend onderzoek: onderzoek naar de verandering of ontwikkeling van praktijktheorieën van leraren | 17 |
| 1.4 Overzicht van de inhoud van het proefschrift | 18 |
| 2. Opvattingen over goed onderwijs | 21 |
| 2.1 Effectief onderwijzen | 21 |
| 2.2 Het onderwijzen door expert-leraren | 24 |
| 2.3 Kennisbasis van het onderwijzen | 27 |
| 2.3.1 Onderdelen van de kennisbasis | 27 |
| 2.3.2 Waarom moeten leraren beschikken over een wetenschappelijke kennisbasis? | 31 |
| 2.4 Samenvatting en perspectieven | 34 |
| 3. Praktijkkennis, praktijktheorie en onderwijsconcepten van leraren | 37 |
| 3.1 Praktijkkennis – praktijktheorie | 37 |
| 3.1.1 Omschrijving van het begrip praktijkkennis | 37 |
| 3.1.2 Relevantie van het doen van onderzoek naar praktijkkennis | 39 |
| 3.1.3 Praktijktheorie in plaats van praktijkkennis | 41 |
| 3.2 Tussenbalans: naar een definitie van goed onderwijzen | 42 |
| 3.3 Onderwijsconcepten | 44 |
| 3.3.1 Doel van het onderwijs | 45 |
| 3.3.2 Inhoud van het onderwijs | 47 |
| 3.3.3 Rol van de leraar en rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces | 49 |
| 3.3.4 Samenvattend overzicht | 50 |

| | |
|---|-----|
| 4. Opzet en uitvoering van het hoofdonderzoek | 53 |
| 4.1 Selectie van scholen en deelnemers aan het onderzoek | 53 |
| 4.2 Verzameling van gegevens | 54 |
| 4.3 Verwerking van de gegevens | 61 |
| 4.4 Kwaliteitsaspecten | 65 |
| 4.4.1 Betrouwbaarheid | 65 |
| 4.4.2 Validiteit | 67 |
| 4.4.3 Rol van de onderzoeker | 69 |
| 5. Onderzoeksresultaten: leraarportretten | 71 |
| 5.1 Bas | 71 |
| 5.2 Rob | 76 |
| 5.3 Fred | 81 |
| 5.4 André | 87 |
| 5.5 Kees | 93 |
| 5.6 Tom | 99 |
| 5.7 Peter | 103 |
| 5.8 Martin | 109 |
| 6. Integrale analyse en aanvullende beschrijving van resultaten | 113 |
| 6.1 Integrale analyse van aspecten van het onderwijsconcept | 113 |
| 6.1.1 Doel van het onderwijs | 113 |
| 6.1.2 Inhoud van het onderwijs | 115 |
| 6.1.3 Rol van de leraar en rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces | 118 |
| 6.2 Biografische gegevens | 121 |
| 6.2.1 Jeugdperiode van de leraren | 122 |
| 6.2.2 Opleiding van de leraren | 122 |
| 6.2.3 Leraarschap | 124 |
| 6.3 De contexten | 127 |
| 6.3.1 Leerlingen | 127 |
| 6.3.2 De school(organisatie) | 128 |
| 6.3.3 Vak waarin men lesgeeft | 132 |
| 6.3.4 Schooloverstijgende/maatschappelijke ontwikkelingen | 133 |

| | |
|---|-----|
| 7. Het aanvullend onderzoek: onderzoek naar de verandering of ontwikkeling van praktijktheorieën van leraren | 137 |
| 7.1 Inleiding | 137 |
| 7.2 Theoretische achtergronden | 138 |
| 7.3 Methode | 139 |
| 7.4 Resultaten | 140 |
| 7.4.1 De kernopvattingen van de leraren over het leren door leerlingen | 140 |
| 7.4.2 Beschrijving per gespreksonderwerp | 140 |
| 7.4.3 Patronen in de ontwikkeling of verandering van opvattingen | 147 |
| 7.5 Conclusie en discussie | 148 |
| 8. Conclusies, discussie en suggesties voor vervolgonderzoek | 151 |
| 8.1 Conclusies | 151 |
| 8.1.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen uit het hoofdonderzoek | 151 |
| 8.1.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen uit het aanvullend onderzoek | 154 |
| 8.2. Discussie | 155 |
| 8.2.1 Onderwijsconcepten vanuit praktijktheoretisch perspectief | 155 |
| 8.2.2 Leren en ontwikkeling van praktijktheorie | 157 |
| 8.2.3 Gehanteerde methodologie | 160 |
| 8.3 Implicaties voor de praktijk | 160 |
| 8.4 Suggesties voor vervolgonderzoek | 162 |
| Literatuur | 163 |
| Samenvatting | 169 |
| Summary | 177 |
| Curriculum vitae | 184 |

1 INLEIDING

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek onder leraren met betrekking tot de vraag naar goed onderwijzen. Dit onderzoek bestaat uit twee delen. Het eerste deel betreft het hoofdonderzoek waarin praktijktheorieën van leraren met betrekking tot verschillende aspecten van een onderwijsconcept centraal staan. Het tweede deel is een aanvullend onderzoek waarin de ontwikkeling en verandering van praktijktheorieën van leraren met betrekking tot het leren van leerlingen worden besproken. In dit inleidende hoofdstuk wordt in paragraaf 1.1 de aanleiding tot de studie uiteengezet. Paragraaf 1.2 gaat dieper in op het hoofdonderzoek. Hierin komen de probleemstelling en doelstelling aan de orde en worden de onderzoeksvragen en de aard van het onderzoek beschreven. Paragraaf 1.3 zal ingaan op het aanvullend onderzoek. Paragraaf 1.4 geeft een overzicht van de inhoud van dit proefschrift.

1.1 Aanleiding tot de studie

De vraag waardoor goed onderwijs en goed onderwijzen zich kenmerken, is waarschijnlijk zo oud als het onderwijs zelf. Zowel wetenschappers als niet-wetenschappers hebben zeer uiteenlopende antwoorden gegeven op deze vragen. Deze antwoorden roepen samen veel discussie op. In dit proefschrift wordt een bijdrage geleverd aan deze discussie over goed onderwijs en goed onderwijzen. Gekozen is voor een invalshoek waarin de cognities van leraren centraal staan en niet het gedrag van leraren, zoals traditioneel in de onderwijswetenschappen het geval was (zie bijv. Rosenshine & Stevens, 1986). Daarbij wordt de nadruk gelegd op hun praktijkkennis. Deze studie kan dan ook geplaatst worden binnen het onderzoek naar de praktijkkennis van leraren (vgl. Carter, 1990; Meijer, 1999; Verloop, 1992; Zanting, 2001).

Praktijkkennis van leraren betreft situatiespecifieke of gecontextualiseerde kennis van leraren die ontstaat door interactie van persoonlijke ervaringen van leraren, praktijkervaringen, theorie en de context waarin men zich bevindt (zie bijv. Johnston, 1992; Meijer, 1999). De gedachten, theorieën en kennis die leraren zelf hebben, worden in het onderzoek naar praktijkkennis in beschouwing genomen in relatie tot de context waarin leraren zich bevinden. Voor het ontstaan van praktijkkennis is deze context van belang en voorts speelt praktijkkennis een rol bij het handelen in deze context (Carter, 1990). Het gaat met andere woorden om datgene wat daadwerkelijk betekenis heeft voor leraren en vaak zo persoonlijk is dat algemene wetmatigheden daarin van ondergeschikt belang zijn (Elbaz, 1983; Connelly & Clandinin, 1986). In het onderzoek naar praktijkkennis van leraren is een centrale rol weggelegd voor datgene wat zich daadwerkelijk in de onderwijspraktijk afspeelt. Daarmee wordt veel meer inzicht gekregen in reële onderwijssituaties en het leraarsberoep en biedt het meer perspectieven op verbetering van de onderwijspraktijk dan traditioneel het geval was (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Meijer, 1999; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). In deze studie wordt gekozen voor hantering van het begrip praktijktheorie in plaats van het begrip praktijkkennis om te vermijden dat deze kennis volledig tegengesteld wordt gezien aan theo-

retische kennis. Zoals gezegd maakt immers theoretische kennis, weliswaar aangepast aan de eigen situatie, deel uit van de praktijkkennis van leraren. Bovendien wordt met het begrip praktijktheorie aangegeven dat de kennis van leraren over hun eigen onderwijspraktijk niet inferieur is aan kennis gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Dit zou getuigen van een contraproductieve manier van denken over kennis die de kloof tussen theorie en praktijk van het onderwijzen in stand houdt en versterkt (zie ook Meijer, 1999).

In deze studie zal de vraag naar goed onderwijs en goed onderwijzen dus vanuit het perspectief van praktijktheorieën van leraren aan de orde worden gesteld. Daaraan voorafgaand worden ook enkele meer traditionelere benaderingen besproken om daarmee aan te geven welke tekortkomingen zij in het kader van onderhavige studie bevatten. Eerst wordt ingegaan op onderzoek naar effectief onderwijzen dat nauw gerelateerd is aan proces-product onderzoek. Daarin wordt onderzocht welke leraargedragingen bijdragen tot leerwinst bij leerlingen (bijv. Creemers 1991 en 1994; Rosenshine & Stevens, 1986; zie ook Lowyck, 1994). Ook wordt een benadering besproken waarin goed onderwijzen in verband wordt gebracht met het onderwijzen dat door expert-leraren wordt gedaan en het bredere expert-novice onderzoek dat daaraan ten grondslag ligt (bijv. Berliner, 1992; Bromme, 1992). Hierin wordt gezocht naar verschillen tussen beginnende en ervaren leraren. Tenslotte komt een benadering aan de orde waarin de (wetenschappelijke) kennisbasis van het onderwijzen centraal staat (bijv. Reynolds, 1989; Lowyck & Verloop, 1995).

Praktijktheorieën van leraren kunnen betrekking hebben op allerlei aspecten van het onderwijs, maar in deze studie worden deze beperkt tot het onderwijsconcept van leraren. Een onderwijsconcept kan worden gezien als de kern in het denken over onderwijs. Daarin komt tot uitdrukking hoe men het onderwijs beschouwt en welke kenmerken men verbindt aan goed onderwijs en goed onderwijzen. In onderwijsconcepten komt met name tot uitdrukking welk doel het onderwijs heeft, welke inhoud centraal moet staan en welke rol de leraar en leerlingen in het onderwijs hebben (zie bijv. Eisner, 1985; Fenstermacher & Soltis, 1992; Jackson, 1986; Kremer-Hayon, 1993; Roegholt, 1995; Wardekker, 1985). Onderzoek naar de praktijktheorieën van leraren, zo wordt verondersteld, draagt ertoe bij dat een meer realistische, op het werkelijk functioneren van docenten gerichte, kennisbasis tot stand komt met betrekking tot het onderwijzen.

1.2 Het hoofdonderzoek: de onderwijsconcepten van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief¹

1.2.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

In het hoofdonderzoek worden vanuit een praktijktheoretische invalshoek de onderwijsconcepten van leraren bestudeerd. In de wetenschappelijke discussie over (goed) onderwijzen

¹Over dit onderzoek is de volgende publicatie verschenen: De Vries, Y. & Beijaard, D. (1999a). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30, 371-397.

zijn verschillende opvattingen aanwezig die elk een aantal tekortkomingen vertonen en daardoor onvolledig zijn of onjuistheden bevatten. Een belangrijke tekortkoming is dat de onderwijspraktijk op een tamelijk reductionistische wijze wordt beschouwd waardoor de complexiteit en contextualiteit van het onderwijzen uit het oog worden verloren. Bovendien wordt teveel gelet op 'goed' als product van het onderwijzen en te weinig op het leerproces van leraren zelf in relatie tot het leren door leerlingen. Juist deze zaken zijn van wezenlijk belang voor het begrijpen van de onderwijspraktijk en het handelen in deze praktijk. Goed onderwijzen moet dan ook in het kader van deze complexiteit en contextualiteit worden gezien. Verder moet onderwijzen worden gezien als handelen waarbij uiterlijk waarneembare en cognitieve of mentale aspecten zijn betrokken. Praktijktheorieën van leraren bevatten waardevolle informatie over de inhoud van goed onderwijzen, omdat ze bestaan uit kennis die voor een belangrijk deel is verworven door ervaring in de complexe en contextuele onderwijspraktijk. Deze praktijktheorieën staan niet op zich, maar worden in relatie gezien tot het onderwijsconcept dat leraren hebben.

In het onderzoek staan de praktijktheorieën die leraren hebben over goed onderwijzen en deel uitmaken van hun onderwijsconcept centraal. Het gaat dus niet om praktijktheorieën van leraren in het algemeen. Die kunnen op allerlei gebieden van de onderwijspraktijk betrekking hebben en dat zou betekenen dat het onderzoek een zeer open en exploratief karakter zou krijgen, waarbij in principe alles voor bestudering in aanmerking komt en pas gaandeweg het onderzoek bepaalde thema's zich uitkristalliseren. Door de keuze te maken praktijktheorieën van leraren op een bepaald gebied te bestuderen (onderwijsconcept en daarbinnen goed onderwijzen), wordt het onderzoek overzichtelijker en wordt meer sturing gegeven aan de verzameling en analyse van gegevens in de vorm van een theoretisch kader dat daaraan ten grondslag ligt (zoeklichtfunctie van theorie; vgl. Baarda, de Goede en Teunissen, 1995; Beijaard, 1990).

Bovenstaande probleemstelling valt uiteen in de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Waaruit bestaat de praktijktheorie van ervaren leraren ten aanzien van de onderscheiden aspecten van hun onderwijsconcept?
- 2a Welke patronen zijn zichtbaar binnen de aspecten van een onderwijsconcept: welke theorieën worden voor elk van de afzonderlijke aspecten door leraren gehanteerd?
- 2b Welke patronen zijn zichtbaar ten aanzien van het onderwijsconcept van individuele leraren: is het onderwijsconcept van individuele leraren een consistent geheel?
- 3 Welke persoonlijke factoren en contextfactoren hebben een rol gespeeld bij het tot stand komen van de onderwijsconcepten van leraren?

1.2.2 Doelstelling en relevantie

Het doel dat met het onderzoek wordt beoogd is tweeledig. Enerzijds is er een wetenschappelijk doel. Het beantwoorden van de vraag naar onderdelen van de inhoud van goed onderwijzen levert een bijdrage aan de wetenschappelijke discussie rondom goed onderwijzen. Er komt nieuwe kennis beschikbaar over goed onderwijzen in de vorm van praktijktheorieën van

leraren. In dat opzicht wordt de huidige theoretische onderwijskundige kennisbasis aangevuld met nieuwe theorie (zie Verloop, 1992). Anderzijds is er een, misschien wat verder weg liggend doel, waarin de relevantie van het onderzoek voor de initiële en verdere scholing van leraren centraal staat en daarmee de verbetering van de onderwijspraktijk. De met praktijktheorie aangevulde theoretische kennisbasis van het onderwijzen zou op de lange duur (aanstaande) leraren aangeboden kunnen worden als deel van de theoretische oriëntatie op het leraarsberoep. Mogelijkerwijs kan deze nieuwe kennisbasis een herkenbaarder zicht op en inzicht in de onderwijspraktijk geven, waardoor studenten beter worden voorbereid op het handelen in die praktijk. In dat opzicht levert het onderzoek een bijdrage aan de overbrugging van de kloof tussen theorie en praktijk. Wellicht kunnen inzichten met betrekking tot de inhoud (en ontwikkeling) van praktijktheorie van leraren aanleiding geven tot een andere vormgeving van de lerarenopleiding. Verder zou inzicht in praktijktheorieën van leraren van belang kunnen zijn voor de invoering van vernieuwingen in het onderwijs en de communicatie daarover tussen daarbij betrokken actoren (zie bijv. Van Oers, Carpay & Wardekker, 1992; Roegholt, 1995). Als nevendoeel geldt dat de professionaliteit van leraren wordt erkend door hun kennis serieus te nemen (Verloop, 1992).

Dit onderzoek naar praktijkkennis heeft zowel wetenschappelijke als praktische relevantie. In wetenschappelijk opzicht is het belangrijk dat onderzoek naar praktijkkennis wordt gedaan, omdat deze kennis nog weinig of geen deel uitmaakt van de wetenschappelijke kennisbasis van het onderwijzen (Verloop, 1992) en dus onvolledig is. In deze studie wordt op een wetenschappelijke manier onderzoek gedaan naar de inhoud, vorm en ontwikkeling van praktijkkennis en daardoor levert het een bijdrage aan het completeren van de kennisbasis van het onderwijzen. Een belangrijk kenmerk van praktijkkennis is het contextuele karakter van praktijkkennis. Inzicht daarin biedt dan ook een beter inzicht in de complexiteit van het onderwijzen.

In praktisch opzicht is het onderzoek relevant, omdat de cognities van leraren en hun handelen centraal staan in relatie tot de context waarin zij werken. Deze cognities worden beschouwd als essentiële onderdelen van hun professionaliteit. Inzicht in de onderliggende kennis van leraren geeft aan dat kennis een belangrijk element is in hun handelen en daarmee wordt het professionele karakter van het leraarsberoep zichtbaar. Hoyle & John (1995) geven immers aan dat een gemeenschappelijke kennisbasis een belangrijk kenmerk van een professie is. Een (wetenschappelijke) kennisbasis van praktijktheorieën kan een rol gaan spelen in de opleiding van nieuwe leraren: men hoeft geen jarenlange ervaring te hebben om bepaalde inzichten uit de praktijk te verkrijgen, maar kan er al mee kennismaken tijdens de opleiding. Het biedt een theoretische oriëntatie op het leraarsberoep: het verschaft inzicht en men krijgt een begrippenkader aangereikt om aspecten uit de praktijk te duiden.

1.2.3 Aard van het onderzoek

Gegeven de stand van zaken in het internationale onderzoek naar de praktijkkennis van leraren is gekozen voor een kwalitatieve, kleinschalige dieptestudie. Sinds afstand is genomen van het behaviourisme, is het meeste onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen kwalita-

tief van aard (vgl. Erickson, 1986). Richardson & Placier (2001, p. 914) schrijven in dit verband: ‘Qualitative approaches allow researchers to move more deeply and hermeneutically into the thinking processes of preservice and inservice teachers, and account more fully for context’. In veel onderzoeken over praktijkkennis worden de betrokkenen zelf aan het woord gelaten. In de onderhavige studie wordt deze lijn van denken voortgezet. Het onderzoek kan geplaatst worden binnen de interpretatieve onderzoekstraditie.

1.3 Het aanvullend onderzoek: onderzoek naar de verandering of ontwikkeling van praktijktheorieën van leraren²

In het aanvullend onderzoek is bestudeerd of en in welke mate de praktijktheorieën van leraren in de loop van de tijd zich hebben ontwikkeld of zijn veranderd. Literatuur over de opvattingen van leraren (bijv. Kagan, 1992; Pajares, 1992) geeft vaak aan dat leraren niet geneigd zijn hun opvattingen verder te ontwikkelen of te veranderen en dat ze conservatief reageren op nieuwe informatie. Daarentegen spreken Bereiter & Scardamalia (1993) over ‘progressive problem solving’ bij sommige leraren. In haar overzichtsstudie geeft Richardson (1996) aan dat resultaten van onderzoek naar verandering van opvattingen bij leraren in twee groepen uiteen vallen: studies waarin wordt geconcludeerd dat opvattingen moeilijk of misschien zelfs onmogelijk zijn te veranderen en studies waarin wordt gesteld dat ze wel kunnen veranderen en dat dit afhangt van de aard en inhoud van de invloeden waarmee leraren te maken hebben.

In het kader van bovenstaande discussie is het hoofdonderzoek verder uitgebreid. Uit de onderwijsconcepten van de leraren in het hoofdonderzoek zijn opvattingen over leren gedestilleerd en door middel van nieuwe interviews is nagegaan hoe deze opvattingen in de loop van de carrière bij de leraren tot stand zijn gekomen, aan veranderingen onderhevig zijn geweest en wellicht in de toekomst verder zullen veranderen of ontwikkelen. Dat velen denken dat opvattingen van leraren niet of weinig veranderen tijdens hun loopbaan hangt samen met de rol van ervaringen. Leren van ervaringen is niet altijd bewust leren en leidt vaak tot veranderingen in ‘tacit knowledge’, die echter wel door middel van interviews zichtbaar gemaakt kan worden (Richardson & Placier, 2001). Het doel van dit aanvullend onderzoek is meer inzicht te verkrijgen in mogelijke patronen van verandering en ontwikkeling van opvattingen van leraren en in de factoren die daarop van invloed kunnen zijn.

De onderzoeksvragen in dit aanvullend onderzoek luiden als volgt:

- 1 In hoeverre heeft bij de leraren verandering of ontwikkeling in hun opvattingen over leren plaatsgevonden?

²Over dit onderzoek zijn de volgende publicaties verschenen:

- Beijaard, D. & Vries, Y. de (1997). Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Vries, Y. de & Beijaard, D. (1999b). The development of teacher beliefs about student learning. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bunder (Eds.), *Changing schools/ changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp 201-208). Louvain: Garant.

- 2 Indien er sprake is van verandering of ontwikkeling, welke patronen zijn daarin te onderscheiden en welke factoren hebben invloed (gehad) op deze verandering of ontwikkeling?

Richardson & Placier (2001) maken een onderscheid tussen onderzoek gericht op individuele leraren en factoren die bijdragen aan veranderingen bij deze leraren en onderzoek gericht op organisatorische en structurele factoren die veranderingen bij leraren bewerkstelligen. Het aanvullend onderzoek past binnen de eerste categorie onderzoek. Binnen deze categorie worden door Richardson & Placier (2001) drie subcategorieën onderscheiden, waarvan één betrekking heeft op vrijwillige en natuurlijke of spontane veranderingen bij leraren. Daarbij gaat het om veranderingen gerelateerd aan biografie, persoon en ervaringen en om verschillen tussen leraren in manieren waarop zij veranderen. Met name binnen dit kader past het aanvullend onderzoek.

1.4 Overzicht van de inhoud van het proefschrift

De hoofdstukken 2 tot en met 6 van deze dissertatie gaan over het hoofdonderzoek. In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van diverse wetenschappelijke benaderingen over goed onderwijzen en wordt nagegaan welke antwoorden zij geven op de vraag waardoor goed onderwijzen wordt gekenmerkt. Aan de orde komen het proces-product onderzoek (onderzoek naar effectief onderwijzen), expert-novice onderzoek en onderzoek naar de kennisbasis van het onderwijzen. Aangegeven wordt welke resultaten dit onderzoek heeft opgeleverd en waarom in deze studie een geheel andere benadering wordt gekozen om goed onderwijzen te bestuderen.

In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op de begrippen die centraal staan in het hoofdonderzoek, namelijk praktijkkennis, praktijktheorie en onderwijsconcept. Er worden omschrijvingen gegeven van praktijkkennis en praktijktheorie en verder wordt uiteengezet wat een onderwijsconcept is en welke aspecten daarvan deel uitmaken. Deze aspecten worden vervolgens uitgebreid beschreven.

In hoofdstuk 4 worden methodologische aspecten van het hoofdonderzoek aan de orde gesteld. Aangegeven wordt hoe de deelnemers aan het onderzoek en de scholen waarin zij werken zijn geselecteerd, hoe de gegevensverzameling heeft plaatsgevonden en hoe de gegevens vervolgens zijn verwerkt. Ook wordt ingegaan op kwaliteitsaspecten van het onderzoek, met name de betrouwbaarheid en validiteit. Daarbij wordt bovendien ingegaan op de rol van de onderzoekster zelf in het onderzoek.

In hoofdstuk 5 worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd. Dat wordt gedaan in de vorm van leraarportretten. Van iedere leraar die aan het onderzoek heeft deelgenomen is een portret opgenomen waarin achtergrondinformatie staat genoemd en het onderwijsconcept wordt beschreven in termen van het doel en de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijs.

In hoofdstuk 6 wordt op deze onderzoeksresultaten voortgebouwd en worden ze verder geanalyseerd. Per aspect van een onderwijsconcept wordt aangegeven hoe de leraren daarover denken en hoe dit zich verhoudt tot de extreme posities die binnen ieder aspect van een onderwijsconcept te vinden zijn. Verder worden aanvullende onderzoeksresultaten beschreven in de vorm van biografische gegevens van de leraren en contextuele factoren waarmee de leraren te maken hebben. Deze worden vervolgens besproken in relatie tot de onderwijsconcepten van de leraren.

In hoofdstuk 7 wordt het aanvullende onderzoek over de verandering en ontwikkeling van de praktijkkennis van de leraren aan de orde gesteld. Dit hoofdstuk bevat enkele theoretische achtergronden over dit onderwerp, methodologische aspecten en de beschrijving van de resultaten.

In hoofdstuk 8, tenslotte, worden de conclusies uit beide onderzoeken samengevat en vindt een discussie plaats over enkele belangrijke aspecten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Dit hoofdstuk besluit met een aantal implicaties voor de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding en in de praktijk en met enkele suggesties voor verder onderzoek.

2 OPVATTINGEN OVER GOED ONDERWIJZEN

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van een aantal wetenschappelijke opvattingen over goed onderwijs en worden enkele kritische opmerkingen gemaakt ten aanzien van deze opvattingen. Daarbij zal worden gekeken in hoeverre deze opvattingen daadwerkelijk antwoord kunnen geven op de vraag wat goed onderwijs kenmerkt. In paragraaf 2.1 wordt een opvatting over goed onderwijs besproken die nauw gerelateerd is aan het zogenaamde proces-product onderzoek. In dit onderzoek wordt bestudeerd welke leraarsgedragingen leiden tot leerprestaties van leerlingen. In paragraaf 2.2 wordt goed onderwijs in verband gebracht met het onderwijs zoals dat door expert-leraren wordt gedaan en wordt gekeken welke resultaten het 'expert-novice' onderzoek bij leraren heeft opgeleverd. In paragraaf 2.3 staat de (wetenschappelijke) kennisbasis van het onderwijs centraal. Over het algemeen wordt verondersteld dat leraren goed onderwijs wanneer zij beschikken over de kennis uit deze theoretische kennisbasis. Aangegeven wordt waaruit deze kennisbasis van het onderwijs bestaat en welke veronderstellingen ten grondslag liggen aan het idee dat leraren daarover zouden moeten beschikken. In paragraaf 2.4 worden evaluerende opmerkingen gemaakt over de behandelde opvattingen en wordt een door handelingstheoretische inzichten geïnspireerde opvatting van het onderwijs geïntroduceerd. Ook wordt in deze paragraaf een aanzet gegeven voor het empirische deel van zowel het hoofdonderzoek als het aanvullend onderzoek waarvan in dit proefschrift verslag wordt gedaan.

2.1 Effectief onderwijs

Opvattingen over effectief onderwijs vinden hun oorsprong in het zogenaamde proces-product onderzoek. Het criterium op basis waarvan het onderwijs effectief wordt bevonden is in dit onderzoek heel duidelijk: leerprestaties van leerlingen. Gezocht wordt naar waarneembare leraarsgedragingen die zorgen voor leerwinst bij leerlingen. Overzichten van onderzoeken naar effectief leraarsgedrag en de resultaten die daaruit zijn voortgekomen zijn te vinden in onder andere Beijaard (1990), Brophy & Good (1986), Creemers (1991 en 1994), Gage (1978), Lowyck (1994), Rosenshine & Stevens (1986), Shulman (1986) en Veenman (1992).

Het onderzoek wordt uitgevoerd in klassensituaties onder natuurlijke omstandigheden. Methode van onderzoek is in het algemeen het observeren van het gedrag van leraren en het meten van leerlingresultaten via toetsen waarin cognitieve kennis centraal staat. Leraarsgedrag en leerlingresultaten worden met elkaar gecorreleerd en op basis daarvan worden effectieve leraarsgedragingen gepresenteerd. Verondersteld wordt dat kennis van de relatie tussen gedrag van de leraar en leerprestaties van de leerlingen tot verbeterde instructie kan leiden. De resultaten uit het onderzoek moeten gebruikt worden om programma's te ontwerpen die bij de scholing van leraren een rol spelen: leraren moeten uiteindelijk effectief gebleken gedragingen in hun eigen onderwijspraktijk gaan uitvoeren. Creemers (1994) geeft aan dat

afzonderlijke leraarsgedragingen niet zozeer een bijdrage leveren aan leerprestaties van leerlingen, maar dat combinaties van bepaalde leraarsgedragingen grotere invloed uitoefenen op leerlingprestaties.

In de literatuur (onder andere Creemers, 1991; Lowyck, 1994) wordt vaak verwezen naar een overzichtartikel van Rosenshine & Furst uit 1973 waarin een aantal variabelen wordt genoemd voor effectief onderwijzen. Deze betreffen: helderheid van presentatie, enthousiasme van de leraar, variatie in activiteiten tijdens de les, taakgeoriënteerd gedrag in de klas, de hoeveelheid leerstof, het leveren van kritiek, structurerende opmerkingen bij de start van en gedurende de les, het gebruik van een grote variëteit aan typen vragen en het sturen van antwoorden van de leerlingen. Op basis van recenter onderzoek noemt Creemers (1991 en 1994) de volgende leerkrachtgedragingen die belangrijk zijn voor effectieve instructie:

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

Hierbij moet worden opgemerkt dat volgens Creemers deze leerkrachtgedragingen in combinatie gezien moeten worden met andere componenten die bij effectieve instructie onderscheiden kunnen worden, namelijk effectieve groeperingsvormen en curricula. Pas in onderlinge samenwerking kunnen ze een echt effectieve werking hebben.

Veenman (1992) behandelt het onderwerp effectieve instructie in het perspectief van het directe instructiemodel dat plaatsvindt in een directe leer- en instructieomgeving. Daarin 'geeft de leraar expliciet onderricht in leerinhouden die voor het onderwijs op school van belang zijn' (Veenman, 1992, 243). Hij onderscheidt twee modellen van directe instructie. Eén model is directe instructie voor uitvoerend handelen dat gericht is op de overdracht van goed gestructureerde kennis en vaardigheden. In het andere model wordt volgens Veenman uitgegaan van een cognitief georiënteerde visie op leren en instructie die gericht is op het strategisch handelen: het geven van informatie omtrent strategieën die zich niet makkelijk laten structureren. Voor beide vormen van het directe instructiemodel geeft hij effectieve leraarsgedragingen. Merkwaardig hierbij is dat volgens Creemers bepaalde leraarsgedragingen die bijeengevoegd zijn onder de noemer directe instructie samen als effectief worden beschouwd, terwijl Veenman binnen een model als directe instructie (dat volgens Creemers al als een effectief model wordt beschouwd) gaat zoeken naar effectieve gedragingen.

Met betrekking tot de toepassing van kenmerken van directe instructie zoals die uit onderzoek naar voren zijn gekomen in de onderwijspraktijk is Veenman tamelijk optimistisch. Hij geeft in zijn artikel aan dat 'directe instructie kan bogen op vele succesvolle beproevingen' (Veenman, 1992, 265). Creemers (1994) vermeldt echter dat directe instructie nog niet erg ver ontwikkeld en getoetst is. Verloop (1992, 411) merkt met betrekking tot de toepassing van de verkregen resultaten uit het onderzoek naar effectief leraarsgedrag het volgende op: 'Hoewel het hier zeker gaat om een veelbelovende (zij het op een beperkt deel van de kennisbasis betrekking hebbende) ontwikkeling, moet geconstateerd worden dat op dit moment zeker nog geen sprake is van een grootschalige toepassing van inzichten uit het onderzoek naar effectieve instructievariabelen, noch in het onderwijs, noch in de opleiding van leraren.'

Hoewel in de literatuur in het algemeen wel wordt onderkend dat het gedrag van leraren invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen, worden er ook verschillende beperkingen genoemd ten aanzien van het proces-product onderzoek of effectiviteitsonderzoek. Hieronder wordt een aantal van deze beperkingen beknopt weergegeven:

- 1) Causale relaties tussen leraarsgedrag en leerprestaties van leerlingen zijn niet altijd even duidelijk en zelfs wanneer ze dat wel zijn, zijn ze niet direct te vertalen in voorschriften voor de leraarspraktijk (Beijaard, 1990; Brophy & Good, 1986; Reynolds, 1992). Het lijkt of er uitgegaan wordt van een mechanistisch mensbeeld waarin leraren simpelweg doen wat ze gezegd wordt (Van den Berg & Vandenberghe, 1995).
- 2) De nadruk ligt op het pragmatisch aspect: er wordt gekeken naar wat effectief is in plaats van dat onderzocht wordt waarom iets effectief is. Het onderzoek is daarom wel eens gekwalificeerd als 'non-theoretical' (Shulman, 1986).
- 3) Het gaat in dit onderzoek om uiterlijk waarneembaar gedrag van de leraar (Beijaard, 1990; Lowyck, 1994; Verloop, 1989). Mentale processen en contextuele aspecten worden er niet in opgenomen, de complexiteit van de onderwijspraktijk wordt buiten beschouwing gelaten (Van den Berg & Vandenberghe, 1995).
- 4) Generalisatie is waarschijnlijk beperkt tot leersituaties waarin sterk docent-gecentreerd wordt gewerkt (Brophy & Good, 1986). Individueel werk of groepswork door leerlingen wordt niet in het onderzoek betrokken (Lowyck, 1994).
- 5) Het is onwaarschijnlijk dat hetzelfde leraarsgedrag bij kan dragen aan leerwinst voor leerlingen van verschillende sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond, in alle klassen en voor alle vakken (Lowyck, 1994).

Verder zijn de volgende aanvullende beperkingen te noemen. In de eerste plaats wordt de uniciteit van de individuele leraar niet in het onderzoek betrokken. In de tweede plaats kan getwijfeld worden aan het criterium op basis waarvan onderzocht wordt of leraarsgedrag effectief is. Er wordt voornamelijk gekeken naar die leerprestaties van leerlingen die te maken hebben met cognitieve leerdoelen die van tevoren vastgesteld zijn en gemeten kunnen worden met toetsen. Het gaat dus om een bepaald soort leerprestatie. Pearson (1989, 95) zegt hierover: 'If one does not accept the definition of successful teaching as being represented by the scores students earn on achievement tests, little point would be seen in this line of

research. If one defines successful teaching differently though, there will be another kind of product for which one can conduct research to determine which processes are likely to bring about the desired product.' Het is opvallend dat het onderzoek betrekking heeft op de cognitieve leerwinst van leerlingen, terwijl andere soorten prestaties van leerlingen, zoals bijvoorbeeld op het affectieve gebied, niet aan de orde worden gesteld. Het onderzoek is dan op z'n minst eenzijdig. Het lijkt zo alsof cognitieve prestaties van leerlingen in het onderwijs het meest belangrijk zijn. De nadruk die in onderzoek wordt gelegd op cognitieve prestaties van leerlingen, heeft volgens Reynolds (1992) te maken met het feit dat het onderzoekers zijn die bepalen wat wordt onderzocht en niet leraren zelf. In de derde plaats, tenslotte, lijkt het alsof in het onderzoek alleen gekeken wordt naar die onderwijssituaties waarin een sterk sturende rol voor de leraar is weggelegd en onderwijzen in meer of mindere mate wordt gezien als uitleggen. Ook hier lijkt een zekere bias te liggen. Hoewel Veenman (1992) bijvoorbeeld wel verschillende leer- en instructieomgevingen noemt (uiteenlopend van zelfontdekkend leren tot 'reciprocal learning'; zie ook Veenman, 1998), behandelt hij effectieve instructie expliciet binnen het model van directe instructie. Onduidelijk blijft waarom hij deze keuze heeft gemaakt en geen andere keuze en waarom hij verder niets zegt over effectiviteit binnen andere instructieomgevingen.

2.2 Het onderwijzen door expert-leraren

Een ander thema waarbij verwacht kan worden dat er iets wordt gezegd over goed onderwijzen is het onderwijzen door expert-leraren. Overzichten van onderzoek naar expert-leraren, of liever gezegd naar de verschillen tussen ervaren en beginnende leraren, worden onder andere gegeven in Berliner (1992 en 1995), Boei & Kieviet (1989), Bromme (1992), Carter (1990) en Verloop (1992). Bromme (1992, 8) geeft aan dat er twee betekenissen aan het begrip expert kunnen worden gegeven, maar dat er één in de literatuur dominant is: 'Zum einen wird damit der Unterschied zum Laien und Anfänger hervorgehoben. Zum anderen wird damit das besondere Können und Wissen bezeichnet, das Experten von anderen - ebenfalls berufserfahrenen - Mitgliedern der Berufsgruppe unterscheidet. In den meisten Studien werden aber Experten mit Anfängern verglichen und nicht mit Kollegen gleicher Berufserfahrung.' Boei & Kieviet (1989) geven ook aan dat in het onderzoek dat zich op dit probleemgebied richt expert-leraren altijd leraren zijn die meer ervaring hebben dan leraren met wie ze worden vergeleken. Dit betekent dat de groepen leraren die met elkaar worden vergeleken niet gelijkwaardig zijn. De minder ervaren leraren hebben een zekere 'achterstand' en het is dan ook niet verwonderlijk dat de resultaten van deze leraren in het onderzoek minder goed zijn dan die van ervaren leraren. In het kader van het thema goed onderwijzen is het jammer dat de rol van ervaring in het onderzoek naar expert-leraren zo'n grote rol speelt. Het zou interessanter zijn om te onderzoeken waarin een expert zich van een niet-expert onderscheidt (dus de tweede omschrijving van Bromme; zie ook Bromme & Tillema, 1995) onder het constant houden van de factor ervaring. Dit is ook één van de aanbevelingen die Boei en Kieviet doen in hun overzichtsartikel. Op die manier zouden misschien meer aanwijzingen gevonden kunnen worden voor goed onderwijzen.

Het onderzoek naar expertise bij leraren, waarbij cognities van leraren centraal staan, is ontstaan als gevolg van de cognitieve wending binnen de onderwijspsychologie in de jaren zestig (Boei & Kieviet, 1989; Bromme, 1992; Calderhead, 1996; Carter, 1990), de beperking van het proces-product onderzoek waarin uitsluitend gekeken werd naar uiterlijk waarneembaar leraarsgedrag (Bromme, 1992) en de ontwikkelingen binnen kwalitatieve onderzoeksmethoden (Carter, 1990; Lowyck, 1994). Het onderzoek kan aan de ene kant gezien worden als een inhoudelijk thema binnen het onderzoek naar expertise in het algemeen (Glaser & Chi, 1988) en aan de andere kant als een thema binnen 'teacher thinking' onderzoek (Grossman, 1995). Het onderzoek richt zich vooral op het denken van leraren bij de taken die voor de uitoefening van hun beroep relevant zijn.

Het algemene expert-onderzoek heeft een aantal bevindingen opgeleverd met betrekking tot het functioneren van experts vergeleken met dat van beginners. Glaser & Chi (1988) geven het volgende overzicht:

- experts blinken op een bepaald gebied uit (dit betekent dat ze veel domeinspecifieke kennis hebben);
- experts nemen op een bepaald gebied grote betekenisvolle patronen waar (dit wijst op een organisatie van de kennis waar ze over beschikken);
- experts zijn snel, ze voeren taken op hun gebied sneller uit dan beginners en ze lossen problemen op met weinig fouten (dit wijst op de vele ervaring die experts hebben en de alsdan patronen die in hun hoofd opgeslagen zijn);
- experts hebben een superieur korte en lange termijn geheugen (vanwege het onderbrengen van bepaalde zaken binnen categorieën);
- experts zien en representeren een probleem op een bepaald gebied op een dieper niveau dan beginners, beginners hebben de neiging een probleem oppervlakkig te beschouwen;
- experts besteden een groot deel van de tijd aan het kwalitatief analyseren van een probleem (ze proberen een mentale representatie van het probleem te maken);
- experts hebben goede zelfregulerende vaardigheden.

Het onderzoek naar verschillen tussen expert-leraren en beginnende leraren toont resultaten die grotendeels overeenkomen met die uit het algemene expert-onderzoek. Carter (1990) noemt de volgende resultaten:

- de kennis van expert-leraren is gespecialiseerd en domeinspecifiek (heeft bijvoorbeeld betrekking op leerlingen, klasroutines en het curriculum);
- de kennis van expert-leraren is georganiseerd in omvattende kennisgehelen die in de vorm van illustraties, metaforen en beelden van de taaksituatie voorkomen;
- veel van wat expert-leraren weten is impliciet.

Op basis van empirisch psychologisch onderzoek komen Sternberg & Horvath (1995) tot de volgende kenmerken van het prototype van de expert-leraar:

- een expert-leraar heeft veel en uitgebreide kennis die is georganiseerd rondom zaken die bij het onderwijzen een rol spelen;

- vanwege de grote ervaring is een expert-leraar in staat om met weinig of geen cognitieve inspanning veel van de activiteiten uit te voeren die bij onderwijzen horen (cognitieve inspanning kan dan ingezet worden voor nieuwe problemen);
- een expert-leraar heeft een diep inzicht in problemen met betrekking tot het onderwijzen en komt daardoor tot ingenieuze oplossingen van problemen; dit inzicht blijkt uit de volgende activiteiten:
 - een expert-leraar kan informatie die voor de oplossing van een probleem relevant is onderscheiden van informatie die daarvoor niet relevant is ('selective encoding');
 - een expert-leraar kan verschillende soorten informatie, die weinig relevant lijken wanneer ze afzonderlijk worden beschouwd, op zodanige manier combineren dat een probleem kan worden opgelost ('selective combination');
 - een expert-leraar kan informatie die in een bepaalde context is verworven toepassen op een probleem in andere contexten ('selective comparison').

In het onderzoek naar expert-leraren ligt de nadruk meer op de vorm van cognities in termen van structuren en organisatie dan op inhouden van cognities (Carter, 1990). Bovendien wordt de relatie van cognitieve processen met het uitvoerend handelen niet duidelijk (Desforges, 1995). Het gegeven dat in deze onderzoeken veel resultaten terug te voeren zijn op de factor ervaring zegt in feite nog niets over de kwaliteit van het onderwijzen, tenzij ervan uitgegaan wordt dat ervaren leraren altijd beter lesgeven dan beginnende leraren. Er wordt echter weinig gezegd over criteria voor goed onderwijzen, dus de relatie met goed onderwijzen is ook niet duidelijk. Ericsson & Charness (1994) geven weliswaar aan dat veel ervaring (opgedaan door 'long deliberate practice') leidt tot betere prestaties, maar daarbij geven ze geen voorbeelden uit het domein van het onderwijzen. De domeinen die zij aan de orde stellen zijn schaken, musiceren en sport. Dit zijn echter domeinen waarin duidelijk is wanneer mensen excelleren. Zij zeggen echter niets over het domein van het onderwijzen en daarom zou men zich kunnen afvragen in hoeverre hun bevindingen ook van toepassing zijn voor het onderwijzen. Leinhardt (1988) geeft aan dat het expertisebegrip niet verwijst naar het op een juiste of geprefereerde manier van handelen, maar dat het een technische term is die verwijst naar snel, vloeiend, flexibel en situatiespecifiek handelen. Een andere beperking van het onderzoek naar expert-leraren is dat het veelal in gecontroleerde laboratoriumachtige situaties is uitgevoerd. In hoeverre deze situaties de daadwerkelijke onderwijspraktijk weerspiegelen is nog maar de vraag. In de onderwijspraktijk worden immers van leraren onmiddellijke reacties vereist, vinden veel gebeurtenissen simultaan plaats en heerst voortdurende onzekerheid over het juiste handelen (Doyle, 1986). Bereiter & Scardamalia (1993) geven aan dat in expertonderzoeken een statisch beeld van expertise wordt verkregen; de resultaten van dat onderzoek zeggen niets over de ontwikkeling van expertise. Ook geven zij aan dat de experts in deze studies altijd taken moeten uitvoeren die voor hen eenvoudig zijn. Bereiter & Scardamalia (1993) vinden het interessant om experts moeilijke taken te laten uitvoeren om zicht te krijgen op datgene wat experts doen 'at the edge of their competence'. Welker (1992) ervaart het als een omissie dat in het concept van de leraar als expert de nadruk wordt gelegd op technisch-rationele expertise en dat geen uitspraken worden gedaan over zaken als morele en sociale competentie.

2.3 Kennisbasis van het onderwijzen

In deze paragraaf staat de (wetenschappelijke) kennisbasis van het onderwijzen centraal. Verondersteld wordt dat leraren goed onderwijzen wanneer zij beschikken over de kennis uit deze kennisbasis. In paragraaf 2.3.1 wordt een aantal publicaties besproken waarin onderdelen van een kennisbasis van het onderwijzen worden uiteengezet. In paragraaf 2.3.2 wordt aangegeven op welke veronderstelling de stelling berust dat leraren moeten beschikken over deze kennisbasis en wordt kritiek geleverd op deze veronderstellingen.

2.3.1 Onderdelen van de kennisbasis

Het onderwerp ‘kennisbasis van het onderwijzen’ is relevant in verband met de vraag hoe het onderwijzen als professie en als activiteit kan worden verbeterd (Calderhead, 1991). Eén van de kenmerken van een professie is het beschikken over een gecodificeerde kennisbasis voor het betreffende vakgebied (Eraut, 1994; Hoyle & John, 1995). Om het leraarsberoep een professionele status te geven zou ook dit beroep moeten beschikken over zo’n kennisbasis. Individuele leraren zouden daaraan ook hun functioneren kunnen toetsen. Hargreaves & Goodson (1996) geven aan dat professionaliteit in dit geval in de klassieke vorm wordt opgevat. Zij onderscheiden echter ook andere vormen van professionaliteit waarin andere accenten worden gelegd.

Publicaties als van Reynolds (1989) en Lowyck & Verloop (1995) wijzen erop dat een wetenschappelijke kennisbasis voor leraren aanwezig is. De vraag naar de verbetering van het onderwijzen als activiteit wordt ook vaak beantwoord door te verwijzen naar het beschikken over kennis door leraren. Hierin ligt de veronderstelling besloten dat uitvoerend handelen berust op kennis en dat het beschikken over deze kennis direct (verandering van gedrag van de (aanstaande) leraar) of indirect (verandering van de perceptie van de (aanstaande) leraar) tot beter onderwijzen leidt. Ook in de zojuist genoemde publicaties van Reynolds (1989) en Lowyck & Verloop (1995) wordt van deze veronderstelling uitgegaan. In beide publicaties wordt aangegeven dat de gepresenteerde informatie de huidige wetenschappelijke stand van zaken weerspiegelt van algemene aspecten die relevant zijn voor het onderwijzen.

De publicatie van Reynolds (1989) is tot stand gekomen vanuit het idee dat de opleiding van leraren te lang een normatieve aangelegenheid is geweest, gebaseerd op ‘common sense’ opvattingen en dat deze inhoudelijk weloverwogen en rationeel moet worden. Hoewel de hoofdstukken in het boek diverse onderwerpen behandelen die niet eenvoudig met elkaar in verband kunnen worden gebracht, kunnen ze ruwweg gegroepeerd worden rondom de volgende thema’s:

- (visies op) onderwijzen, het leraarsberoep;
- leren en (ontwikkeling van) leerlingen;
- begeleiding van leerlingen;
- organisatie en management van de klas;
- curriculum;
- kenmerken van vakinhouden;

- (vak)didactische aspecten;
- algemene kennis van de basisvakken (lezen, schrijven en rekenen);
- school en onderwijs in de sociale, sociologische en politieke context.

In de publicatie van Lowyck & Verloop (1995) is getracht zoveel mogelijk vanuit het perspectief van de leraar een overzicht te geven van de huidige stand van zaken met betrekking tot de resultaten van wetenschappelijk onderzoek omtrent onderwijzen en leren die relevant zijn voor (aanstaande) leraren. Daarbij komen de volgende onderwerpen aan bod:

- gegevens waar de leraar mee in aanraking komt:
 - leerlingkenmerken die van invloed kunnen zijn op het leerproces en leerresultaten;
 - de school- en klasorganisatie;
 - maatschappelijke ontwikkelingen en de invloed daarvan op de school en het onderwijzen;
- de leraar als factor in het onderwijsleerproces;
- gebieden waarop de leraar kan ingrijpen om leerprocessen te optimaliseren:
 - beïnvloeding van leerprocessen;
 - het curriculum en de rol van de leraar daarin;
 - didactische werkvormen;
 - didactische evaluatie;
- kwaliteitszorg.

Het betreft hier dus zowel micro-, meso- als macro-aspecten van het onderwijs.

Hoewel in beide publicaties wordt aangegeven dat ze recente wetenschappelijke inzichten bevatten omtrent leraren en onderwijzen, is duidelijk dat ze zijn geschreven vanuit een bepaalde invalshoek en dat er dus keuzes zijn gemaakt ten aanzien van de wetenschappelijke kennis die deel uitmaakt van de kennisbasis van het onderwijzen. Opvallend is bijvoorbeeld dat vooral cognitief-constructivistische leertheorieën centraal staan, terwijl andere leertheorieën niet of nauwelijks worden besproken. Het lijkt op deze manier of de niet besproken theorieën niet in de wetenschappelijke kennisbasis thuishoren. Natuurlijk is de huidige kennisbasis een momentopname die aan verandering onderhevig is, maar zelfs de huidige kennisbasis kan meer omvatten en andere gezichtspunten laten zien dan die nu in beide publicaties worden neergezet.

Ook in andere publicaties (onder andere Jackson, 1986; Pearson, 1989; Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987) wordt de kennisbasis van het onderwijzen aan de orde gesteld. Het gaat daarbij meestal om onderdelen van de kennisbasis (en niet de kennisbasis als geheel) die verder niet inhoudelijk worden ingevuld. Daarbij blijft het enigszins onduidelijk of het in deze publicaties gaat over de wetenschappelijke kennisbasis waar leraren over zouden moeten beschikken of over de kennisbasis waar leraren al over beschikken.

Pearson (1989) beschouwt het onderwijzen als een activiteit en een praktijk. De activiteit onderwijzen kenmerkt zich volgens hem door intentionaliteit en complexiteit. Intentionaliteit betekent volgens hem dat iemand die onderwijst de intentie heeft om een ander iets te laten leren. Onderwijzen moet worden gezien als een aantal samenhangende activiteiten die eerder be-

trekking hebben op intenties dan op gedrag. Complexiteit betekent volgens Pearson dat situaties op een zodanige manier invloed uitoefenen op het onderwijzen, dat de oorspronkelijke intenties van een leraar moeten worden gewijzigd. De situatie vraagt dus om aanpassing van intenties. De praktijk onderwijzen 'has internal goods and it involves standards of excellence and obedience to rules' (Pearson, 1989, 93). Het eerste kenmerk van een praktijk, 'internal goods', betekent dat het bij onderwijzen gaat om het tot stand brengen van leren bij een ander. Pearson doet daarbij geen uitspraken over welke leerresultaten wenselijk zijn. Dat hangt volgens hem af van wat in een bepaalde maatschappij of door bepaalde leraren belangrijk wordt gevonden. Het tweede kenmerk, 'standards of excellence', heeft te maken met succesvol onderwijzen. Wat men daar onder kan verstaan kan ook variëren en is afhankelijk van wat als gewenst leerresultaat wordt beschouwd. Datzelfde geldt voor het derde kenmerk, 'obedience to rules'.

Op basis van bovenstaande kenmerken van onderwijzen als activiteit en als praktijk komt Pearson (1989) tot de conclusie dat men over kennis dient te beschikken om te onderwijzen. Hij onderscheidt hiervoor de volgende soorten kennis:

- causale kennis: kennis van bepaalde leraarhandelingen die leiden tot goede leerresultaten van leerlingen; de bron daarvan wordt gevormd door het onderzoek van onderwijzen, leerpsychologische bevindingen, kennis van sociale achtergronden van leerlingen enz.;
- normatieve kennis: waarden en normen die een leraar meebrengt in de onderwijssituatie; de bronnen daarvan zijn enerzijds de eigen achtergrond, opleiding en ervaring van de leraar en anderzijds schooldocumenten, vastgestelde curricula, schoolwerkplannen enz.;
- ervaringskennis: de kennis die de leraar in de praktijk van het lesgeven heeft verworven;
- vakinhoudelijke kennis waarvan de bron ligt in formele scholing;
- algemene kennis als gevolg van deelname aan het maatschappelijk leven.

Pearson (1989) is van mening dat in een lerarenopleiding de volgende onderdelen een belangrijke component van het curriculum moeten zijn:

- vakinhoudelijke kennis; dit betreft zowel declaratieve kennis als kennis over de manieren waarop declaratieve kennisinhouden aan elkaar zijn gerelateerd;
- professionele kennis; dit betreft zowel kennis over het tot stand brengen van leren als kennis die betrekking heeft op de plaats van het onderwijs en onderwijzen in de maatschappelijke context;
- reflectieve praktijkcomponent; Pearson vindt dat aanstaande leraren niet alleen kennis over het onderwijzen moeten krijgen, maar deze kennis ook gaan gebruiken, zodat het belangrijk is dat studenten ook praktijkervaring opdoen in de opleiding; hij is bovendien van mening dat deze praktijkcomponent een reflectief karakter moet hebben. Volgens hem moeten leraren leren zich aan te passen aan verschillende contexten. Door te reflecteren op een bepaalde praktijkervaring uit een bepaalde context leren aanstaande leraren hoe ze opvattingen die ze voor een andere context belangrijk vonden kunnen bijstellen.

Op basis van empirisch onderzoek naar het leren onderwijzen door nieuwe leraren en deelname aan een organisatie voor het samenstellen van beoordelingscriteria voor (aanstaande)

leraren zijn Shulman (1987) en Wilson, Shulman en Richert (1987) van mening dat leraren de beschikking (moeten) hebben over de volgende soorten kennis:

- vakinhoudelijke kennis: niet alleen feitenkennis, maar ook kennis van diverse soorten structuren van het vak;
- kennis van onderwijsdoelen;
- kennis van andere inhouden dan alleen die van het vak;
- algemeen pedagogisch-didactische kennis;
- kennis van leerlingen, inclusief leerlingkenmerken, cognities, motivationele en ontwikkelingsaspecten van het leren van leerlingen;
- kennis van het curriculum: kennis van programma's en onderwijsleermateriaal;
- vakspecifieke pedagogisch-didactische kennis.

Shulman (1987) verwijst voor het verwerven van deze onderdelen van de kennisbasis naar vier verschillende bronnen:

- scholing in een bepaalde vakdiscipline;
- materiaal als curricula en tekstboeken, de schoolorganisatie en de structuur van het leraarsberoep;
- onderwijskundige scholing in de resultaten van onderwijskundig onderzoek;
- de 'wisdom of practice'.

Jackson (1986) probeert aan te tonen dat het beeld dat veel mensen van onderwijzen hebben berust op een misvatting. Dit beeld van onderwijzen, als een eenvoudige, weinig gecompliceerde activiteit waarvoor het genoeg is om over 'common sense' te beschikken en die verder weinig of geen studie vereist, probeert Jackson bij te stellen. Daarbij echter wordt niet ontkend dat 'common sense' een belangrijke rol kan spelen. Op grond van zijn karakterisering van de onderwijspraktijk moeten leraren volgens Jackson naast 'common sense' beschikken over de volgende soorten kennis:

- vakinhoudelijke kennis: feiten, relaties tussen begrippen en de organisatie van vakinhouden;
- kennis over het transformeren van vakinhoudelijke kennis voor onderwijsdoelinden ((vak)didactiek);
- kennis van leerlingen.

Jackson vult deze vormen van kennis niet verder inhoudelijk in. Bronnen kunnen zowel praktische ervaring, 'common sense' als formele opleiding zijn. Met betrekking tot het gebruik van bovenstaande soorten kennis geeft hij aan dat het niet zijn bedoeling is (aanstaande) leraren voor te schrijven hoe zij zouden moeten denken of hoe zij zich zouden moeten gedragen. Wel hoopt hij dat het beschikken over kennis een aanzet kan geven tot een kritische discussie over onderwijzen en dat leraren op basis daarvan goede keuzes kunnen maken voor hun onderwijsactiviteit. Hij zegt over cursussen waarin deze kennis wordt aangeboden: 'the fact that such courses could be useful does not make them so. In the final analysis, teachers themselves must judge' (Jackson, 1986, 30).

2.3.2 *Waarom moeten leraren beschikken over een wetenschappelijke kennisbasis?*

Er zijn diverse veronderstellingen die ten grondslag liggen aan de stelling dat leraren moeten beschikken over een wetenschappelijke kennisbasis. Hieronder worden drie van deze veronderstellingen nader belicht.

Handelen berust op kennis

De eerste veronderstelling is dat handelen op kennis berust en dat het beschikken over theoretische kennis nodig is voor succesvol onderwijzen. De besproken publicaties in de vorige subparagraaf gaan daar ook steeds van uit, maar meer dan de algemene opmerking dat de aan de theorie ontleende kennisbasis een informatiebron is en dat het beschikken over kennis ertoe leidt dat leraren een beter begrip krijgen van de onderwijsleersituatie wordt er niet over gezegd. Roegholt (1995) stelt dat de theorie in de kennisbasis weliswaar niet pretendeert voor te schrijven hoe de kennis moet worden toegepast, maar wel als cognitief instrumentarium is bedoeld voor het interpreteren van de klassensituatie. Volgens haar blijft dit een vorm van toepassingsdenken. In de meeste publicaties blijft onduidelijk hoe kennis de perceptie van leraren beïnvloedt en hoe vervolgens het uitvoerend handelen wordt beïnvloed (zie ook Tom & Valli, 1990). Veel zal daarbij waarschijnlijk afhangen van de manier waarop (aanstaande) leraren met de kennis in aanraking komen (bijvoorbeeld via hoorcolleges, discussiegroepen of door reflectie op praktijkervaringen), de vorm waarin hen de kennis wordt aangeboden (bijvoorbeeld als abstracte theorie of als videomateriaal waarin bepaalde theorieën zijn verwerkt) en het doel dat met de kennis wordt beoogd (bijvoorbeeld reproductie of gebruik ervan maken in de praktijk). Ook is belangrijk te weten in hoeverre eigen theorieën van leraren een rol spelen bij het kennisverwervingsproces. De suggestie lijkt echter steeds te zijn dat leraren die in de opleiding met bepaalde kennis in aanraking zijn gekomen ook na hun leerproces over deze kennis zullen beschikken. Verder kan men zich afvragen in hoeverre het beschikken over kennis garanties biedt voor het voorkomen van problemen in de praktijk of het oplossen van problemen. Buchmann (1986) en Verloop (1992) stellen dat problemen niet primair ontstaan door gebrek aan kennis, maar vanwege morele aspecten die ingebed zijn in de professionele onderwijspraktijk en voor spanning kunnen zorgen. Ook is het mogelijk dat contextuele aspecten (zoals de persoon van de leraar, de schoolcultuur, de leerlingen) tot problemen kunnen leiden.

Aan de wetenschap ontleende kennis is betere kennis dan kennis die uit andere bronnen afkomstig is

Met betrekking tot de eigen theorieën van (aanstaande) leraren kan de aandacht worden gericht op een andere veronderstelling die aan het thema 'kennisbasis' ten grondslag ligt. Dit betreft de veronderstelling dat wetenschappelijke kennis (soms ook wel objectieve kennis of 'formal knowledge' (Fenstermacher, 1994) genoemd) beter is dan de kennis (opvattingen, beliefs, theorieën, werktheorieën, subjectieve theorieën) waar (aanstaande) leraren al zelf over beschikken. Zoals duidelijk naar voren komt in de inleidende hoofdstukken van Reynolds (1989) en Lowyck & Verloop (1995) bestaat de kennisbasis van het onderwijzen uit kennis die afkomstig is uit wetenschappelijk onderzoek. In Reynolds (1989), bijvoorbeeld, wordt

duidelijk aangegeven dat de opleiding van leraren lange tijd een normatieve aangelegenheid is geweest en dat daar een einde aan moet komen. In andere publicaties (bijvoorbeeld Knol & Tillema, 1994) komt ook impliciet naar voren dat subjectieve theorieën minder goed zijn en vervangen moeten worden door objectieve kennis. Jackson (1986), Shulman (1987), Pearson (1989) en Tom & Valli (1990) noemen ook andere bronnen dan de wetenschap, zoals ‘common sense’, praktijkervaring en ‘craft knowledge’.

De rol van subjectieve theorieën bij het verwerven van objectieve kennis wordt niet altijd duidelijk aangegeven. Knol & Tillema (1994) vinden het belangrijk dat subjectieve theorieën daarbij wel een duidelijke rol spelen en hebben daarvoor een opleidingsdidactische methode ontworpen. Ook Borko & Putnam (1995) gaan uit van het standpunt dat het heel belangrijk is niet voorbij te gaan aan de kennis en opvattingen van leraren bij het verwerven van nieuwe kennis die leraren in scholingsprogramma’s wordt aangeboden. In andere publicaties wordt de rol van subjectieve theorieën voor de verwerving van objectieve theorie niet altijd geëxpliciteerd.

Bij opleidingsprincipes waarin objectieve kennis wordt aangeboden wordt veelal van een deficietmodel van subjectieve kennis uitgegaan (Carter & Doyle, 1996): subjectieve kennis is ontstaan door deelname aan de praktijk, is onvolledig, bevat onjuiste elementen, is eenzijdig, handhaaft de status quo, is prescriptief, niet getoetst en niet flexibel (onder andere Borko & Putnam 1995 en 1996; Buchmann, 1989; Calderhead, 1991; Corporaal, 1988; Pajares, 1992). Objectieve kennis zou deze kenmerken niet bevatten en lijkt daarom beter te zijn. Men vraagt zich echter nauwelijks af in welk opzicht subjectieve theorieën waardevol kunnen zijn en welke tekortkoming wetenschappelijke kennis zou kunnen hebben. Tom & Valli (1990) wijzen er in dit kader op dat onderwijskundige kennis afkomstig kan zijn uit verschillende wetenschappelijke tradities en daardoor in vorm en inhoud kan verschillen. Na zijn beschrijving van argumenten tegen een in-service opleiding voor leraren (imitatieleren, gebrekkig conceptueel niveau, beperkte leerinhouden en een onveilige en te complexe leersituatie) vraagt Buitink (1994) zich af of in het alternatief, de huidige inrichting van de lerarenopleiding met een nadruk op de kennisbasis, studenten wel zo goed worden opgeleid (zie ook Buitink, 1998). Binnen deze opleiding is immers een gebrekkige transfer van theoretische kennis naar handelen in de praktijk. Impliciet lijkt hij zich hier af te vragen wat het nut is van deze kennis voor leraren. Verloop (1992) geeft aan dat de huidige onderwijskundige kennisbasis niet volledig is en zou moeten worden aangevuld met kennis die verkregen wordt uit wetenschappelijk onderzoek naar praktijkkennis van leraren. Ook hier echter kan men zich nog steeds afvragen hoeveel subjectieve theorie van aanstaande leraren is ‘toegestaan’. Elmore (1993) vraagt zich af wie bepaalt wat wel en niet deel uitmaakt van de kennisbasis. Als reactie op een overzichtsartikel van Wang, Haertel & Walberg (1993) met betrekking tot de invloed van onderwijs-, psychologische en sociale factoren op leren aan de hand waarvan een kennisbasis met betrekking tot leren wordt gepresenteerd, stelt hij dat het onderzoekers en beleidsmakers zijn die dat bepalen en niet de mensen die in de praktijk werkzaam zijn. Ook zijn het de onderzoekers die bepalen welke zaken onderzocht moeten worden. Een onderwijskundige kennisbasis is in zijn ogen ‘a set of empirical findings about schools on which

researchers agree' (p. 315) en hij heeft bedenkingen bij het idee dat degenen die in de onderwijspraktijk werkzaam zijn min of meer verplicht zijn kennis te nemen van deze onderzoeksresultaten vanwege het gegeven dat onderzoekers vinden dat die kennis deel moet uitmaken van de kennisbasis.

De in de opleiding aangeboden wetenschappelijke kennisbasis wordt door leraren geïnternaliseerd

Een derde veronderstelling is dat het kennisverwervingsproces van de (aanstaande) leraar goed zal verlopen, dat wil zeggen dat de aangeboden kennisbasis ook geïnternaliseerd wordt door de leraar. Daarbij kan men zich afvragen in hoeverre dat daadwerkelijk het geval zal zijn gezien de kenmerken van beliefs, subjectieve theorieën en dergelijke die ervoor zorgen dat eigen opvattingen heel moeilijk te veranderen zijn en een filterend effect hebben bij het verwerven van nieuwe kennis (Borko & Putnam, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996). De kennis uit de aangeboden onderwijskundige kennisbasis zou aan heel veel kenmerken moeten voldoen om als 'overwinnaar' uit de bus te komen (Chinn & Brewer, 1993). Op dit moment kan de huidige kennisbasis daar niet aan voldoen en wordt volstaan met een toebedeling van een 'voorzichtiger' rol van de kennisbasis, namelijk als informatiebron die kan worden gebruikt. Tickle (2000) wijst op de noodzaak te komen tot een beschrijving van wetenschappelijke kennis die daadwerkelijk gezien kan worden als kennis die de kern van het beroep raakt. Het gaat nu om uiteenlopende classificaties van kennis, die het geheel aan beschikbare kennis erg onduidelijk maken en waarvan het bovendien onduidelijk is hoe je daarmee precies moet omgaan.

In het voorgaande is het uitgangspunt de aangeboden kennis geweest en het idee dat leraren daarover moeten beschikken. Aansluitend kan men zich afvragen over welke (wetenschappelijke) kennis leraren daadwerkelijk beschikken en in het verlengde daarvan de vraag stellen naar het gebruik van kennis bij het onderwijzen, dus het functioneren van kennis (Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Pearson (1989) is van mening dat dit gebruik van kennis van het onderwijzen belangrijker is dan het alleen maar beschikken over deze kennis. Vaak wordt in dit verband opgemerkt dat wetenschappelijke kennis in lerarenopleidingen irrelevant is voor het onderwijzen en leren (Kagan, 1992; Munby, Russell & Martin, 2001). Feiman-Nemser & Remillard (1996) geven aan dat er een groot onderscheid is tussen wetenschappelijke kennis over bepaalde onderwerpen en 'the knowledge in use'. Zij stellen dat (aanstaande) leraren praktijkkennis moeten ontwikkelen. Het is niet onmiddellijk duidelijk hoe wetenschappelijke kennis rond een bepaald onderwerp daarbij een rol kan spelen.

Carter (1990) onderscheidt in haar overzichtsartikel naar de kennis van leraren drie soorten onderzoeken die zich daar mee bezig houden: informatieverwerkingsstudies, studies naar de praktijkkennis van leraren en studies naar vakinhoudelijke en -didactische kennis. Als algemene conclusie wordt gesteld dat er meer bekend is over de kenmerken van de kennis van leraren ('experiential, procedural, situational and particularistic') dan over inhouden van deze kennis. Verloop (1992) en Verloop en Wubbels (1994) geven aan dat onderzoek naar praktijkkennis van leraren vaak dubieus onderzoek is dat unieke situaties beschrijft, maar tot nu

toe geen algemene conclusies heeft opgeleverd. Het is dus heel moeilijk om boven het situationele en persoonlijke uit te stijgen en generaliserende conclusies te trekken en het is de vraag of de onderzoekers in deze onderzoeksbenadering dat ook wel willen. Darling-Hammond (1996) is echter minder somber en geeft aan dat in de resultaten van onderzoek naar praktijkkennis van leraren wel gemeenschappelijke patronen aanwezig zijn. Als echter aangenomen wordt dat één van de doelen van de onderwijswetenschappen is een bijdrage te leveren aan het verbeteren van onderwijs, ziet het ernaar uit dat dit soort onderzoek daar nog niet toe heeft geleid.

2.4 Samenvatting en perspectieven

In de vorige paragrafen zijn verschillende invalshoeken aan de orde gesteld met betrekking tot het onderzoek van het onderwijzen. Daarbij wordt duidelijk dat er verschillende accenten in het onderzoek worden gelegd. Enerzijds is er onderzoek waarin het gedrag van leraren wordt bestudeerd in relatie tot leerresultaten van leerlingen. Anderzijds is er onderzoek waarin cognities van leraren worden bestudeerd. Binnen dit cognitieve-onderzoek worden ook verschillende aspecten benadrukt. Er is onderzoek waarin de nadruk wordt gelegd op de vorm van cognities in termen van structuren en organisatie en er is ook onderzoek waarin de inhoud van cognities wordt bestudeerd. Met betrekking tot die inhoud wordt enerzijds het accent gelegd op theoretische kennis en anderzijds op persoonlijke kennis en praktijkkennis van leraren. De betekenis die leraren zelf geven aan hun eigen praktijksituatie speelt bij onderzoek naar persoonlijke kennis en praktijkkennis een belangrijke rol.

Het bovenstaande impliceert niet dat de ene onderzoeksbenadering wordt vervangen door de ander. Ze blijven naast elkaar staan, maar er is wel enige chronologische volgorde zichtbaar. Duidelijk wordt echter dat in elk van de onderzoeksbenaderingen het onderwijzen op een reductionistische manier wordt beschouwd. Het gaat òf om gedragsaspecten òf om cognitieve aspecten en meestal worden deze niet expliciet aan elkaar gerelateerd. De theorie-praktijk relatie blijft problematisch, net zoals het antwoord op de vraag wat goed onderwijzen inhoudt of kenmerkt binnen elke invalshoek.

Het proces-product onderzoek lijkt hier het meest duidelijke antwoord te geven, maar heeft ook nogal wat kritiek over zich heen gekregen, waardoor men zich kan afvragen hoeveel waarde het antwoord heeft. Het onderzoek naar expert-leraren lijkt qua onderwerp veelbelovend, maar richt zich zozeer op cognitieve processen en structuren dat het uitvoerend handelen uit het zicht wordt verloren of niet meer wordt geproblematiseerd. Doordat in dit type onderzoek bovendien het ervaringsaspect zo'n grote rol lijkt te spelen en ervaren experts vrijwel nooit worden vergeleken met ervaren niet-experts komt het aspect 'goed' niet echt tot z'n recht. Onderzoek naar de inhoud van cognities heeft in de benaming niet eens meer een verwijzing naar kwaliteit. De theoretische kennisbasis die voornamelijk op grond van wetenschappelijk onderzoek is ontwikkeld en waarvan aangenomen wordt dat leraren daarover moeten gaan beschikken, biedt, zo wordt verondersteld, garanties voor goed handelen in de

praktijk, waarbij ‘goed’ niet meer wordt gerelateerd aan de keuze van de theorie waarover leraren moeten beschikken. Het onderzoek naar persoonlijke kennis en praktijkkennis van leraren biedt rijke informatie over de onderwijspraktijk, de manier waarop leraren die ervaren en allerlei spanningen die zich daarin voordoen, maar heeft tot nu toe weinig eenduidige resultaten opgeleverd.

Recente publicaties rondom leraren en onderwijzen lijken uit te gaan van een bredere opvatting van het onderwijzen dan zienswijzen die in de vorige paragrafen zijn besproken. Sleutelwoorden daarin zijn context, cultuur en sociale invloeden. Engeström (1994) geeft aan dat in de diverse vormen van ‘teacher thinking’ onderzoek een individualistische of Cartesiaanse bias aanwezig is. De leraar wordt daarin voorgesteld als een individuele denker en actor. Denken wordt dus gezien als een proces dat een privé-aangelegenheid is van een individuele leraar. Het Vygotskiaanse idee dat het denken van een individu mede beïnvloed wordt door extern, praktisch en inter-individueel handelen en daarom een interactief (dat wil zeggen dialogisch en argumentatief) karakter heeft, wordt buiten beschouwing gelaten. Wardekker & Roegholt (1992) zijn een soortgelijke mening toegedaan en pleiten er dan ook voor dat in het onderzoek naar het didactisch denken en handelen van leraren expliciet aandacht wordt geschonken aan het institutionele en culturele kader waarin dit denken en handelen plaatsvindt. Van belang daarbij is de genese van dit didactisch denken en handelen binnen de institutionele en culturele context. Marton (1994) heeft kritiek op het overheersende cognitivistische beeld van het onderwijzen van diverse benaderingen binnen ‘teacher thinking’ onderzoek. Deze auteur geeft aan dat het functioneren van leraren niet een interne zaak is en zich afspeelt binnen de leraar, maar dat leraren betrokken zijn in activiteiten en dus naar buiten gericht zijn: mensen en dingen in de omgeving en niet louter mentale representaties daarvan. Om het onderwijzen en leraren beter te begrijpen zou volgens hem het vertrekpunt van onderzoek de relatie tussen het subject en het object moeten zijn, dat wil zeggen de relatie tussen de leraar en datgene of diegene waarop de leraar zich richt in het handelen. Deze relatie is een intentionele relatie en de intentiona- liteit (objectgerichtheid) van de leraar zou in onderzoek dus centraal moeten staan. Reynolds (1996) ziet de identiteit van de leraar in relatie tot de context waarin het lesgeven zich afspeelt (‘workplace landscape’) en de bredere culturele context waarin bepaalde scripts voor handelen aanwezig zijn. Zij pleit voor het ter discussie stellen van bepaalde vanzelfsprekendheden die daarin een grote rol spelen en van invloed zijn op het functioneren van leraren. Ook Wardekker (1989) en Wardekker & Roegholt (1992) spreken over scripts en verhalen die in de cultuur aanwezig zijn en de leraar beïnvloeden.

Een alternatieve benadering van het onderzoek van het onderwijzen waarin de hierboven genoemde aspecten in beschouwing worden genomen, zou de volgende elementen kunnen bevatten (zie ook Beijgaard, 1990):

- het gaat bij onderwijzen niet alleen om de leraar, maar om de gerichtheid van de leraar op de omgeving waarin het onderwijzen plaatsvindt; deze gerichtheid bevat zowel cognitieve als uitvoeringsaspecten en de omgeving bevat zowel personen als dingen;
- de leraar oefent niet alleen invloed uit op de omgeving, maar wordt zelf ook door die om-

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

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

Een dergelijke bestudering van het onderwijzen heeft ook methodologische consequenties. Het onderzoek van het onderwijzen moet zich niet beperken tot slechts één aspect, omdat daarmee geen inzicht wordt verkregen in de complexiteit van het onderwijzen. Het is juist van belang allerlei soorten wederzijdse beïnvloeding aan het licht te brengen. Daarom moet aan alle aspecten van het onderwijzen aandacht worden besteed. Dat betekent een holistische en integratieve benadering waarin zowel het denken van de leraar, het uitvoerend handelen, contextuele en meer bredere culturele aspecten in beschouwing worden genomen en in onderlinge samenhang worden gezien. Dit maakt het onderzoeksdesign natuurlijk ook complex, maar alleen op die manier wordt de complexiteit van het onderwijzen zichtbaar. In het onderzoek waarvan in dit proefschrift verslag wordt gedaan zal een poging worden gedaan meer inzicht te verkrijgen in deze complexiteit. Er is voor gekozen vanuit praktijktheoretische invalshoek de onderwijsconcepten van leraren en hun opvattingen over goed onderwijzen te bestuderen. Verondersteld wordt dat opvattingen van een leraar over goed onderwijzen gerelateerd zijn aan het onderwijsconcept van een leraar. Een onderwijsconcept wordt hier gezien als een geheel van ideeën van een leraar over het doel en de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijsleerproces dat mede tot stand gekomen is door de context waarbinnen de leraar werkzaam is en de persoonlijke biografie van de leraar. Verder wordt een onderwijsconcept opgevat als de kern van het leraarsberoep in de micro-situatie. In het empirische deel van het hoofdonderzoek uit dit proefschrift worden de onderwijsconcepten van ervaren leraren onderzocht. In het aanvullend onderzoek wordt nagegaan welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan bij deze leraren ten aanzien van hun praktijktheorie over het leren door leerlingen. In het nu volgende hoofdstuk worden de begrippen praktijktheorie en onderwijsconcept verder uitgewerkt.

3 PRAKTIJKKENNIS, PRAKTIJKTHEORIE EN ONDERWIJSCONCEPTEN VAN LERAREN

In het vorige hoofdstuk werden verschillende opvattingen over goed onderwijzen besproken. Aangegeven werd dat in onderhavig onderzoek naar opvattingen van leraren over goed onderwijzen eerst de onderwijsconcepten van leraren zullen worden onderzocht. Ook werd vermeld dat het onderzoek vanuit praktijktheoretische invalshoek wordt uitgevoerd. In dit hoofdstuk worden enkele begrippen besproken die in het empirisch deel van het hoofdonderzoek centraal staan. Het betreft 'praktijkkennis', 'praktijktheorie' en 'onderwijsconcept'.

In paragraaf 3.1 worden de begrippen 'praktijkkennis' en 'praktijktheorie' behandeld. Er wordt een definitie gegeven van praktijkkennis, er wordt vermeld waarom het belangrijk is onderzoek te doen naar praktijkkennis en ook wordt aangegeven waarom beter gesproken kan worden van praktijktheorie dan van praktijkkennis. Praktijkkennis blijkt een nogal diffuus begrip te zijn, maar duidelijk wordt in ieder geval dat het gaat om kennis van leraren die sterk betrokken is op de praktijk en in de praktijk ook daadwerkelijk gebruikt wordt. Praktijkervaring blijkt een belangrijke rol te spelen bij het ontstaan ervan. In paragraaf 3.2 wordt een tussenbalans opgemaakt van datgene wat in hoofdstuk 2 en paragraaf 3.1 naar voren is gebracht en wordt een definitie van goed onderwijzen opgesteld. Goed onderwijzen wordt in deze definitie gezien vanuit een invalshoek waarin het proces belangrijker wordt gevonden dan de 'performance'. In paragraaf 3.3 wordt het begrip 'onderwijsconcept' aan de orde gesteld. Er worden vier aspecten binnen dit begrip weergegeven. Er kan op contrasterende manieren over deze aspecten worden gedacht en telkens worden twee extreme posities besproken. De opvattingen die leraren over deze aspecten hebben, kunnen bij hen tot spanningen leiden. Ze kunnen zich bij leraren voordoen als dilemma's waarvan leraren het gevoel hebben dat daaruit een keuze moet worden gemaakt.

3.1 Praktijkkennis – praktijktheorie

In deze paragraaf wordt het begrip praktijkkennis aan de orde gesteld. Eerst wordt kort ingegaan op de kenmerken van praktijkkennis. Daarna wordt de noodzaak voor het doen van onderzoek naar praktijkkennis aangegeven. Tenslotte wordt voorgesteld het begrip praktijktheorie in plaats van praktijkkennis te gebruiken.

3.1.1 Omschrijving van het begrip praktijkkennis

Opvallend in het onderzoek naar praktijkkennis van leraren is de diversiteit aan termen die voor dit begrip wordt gebruikt. De volgende termen worden onder andere en met name in Engels-talige literatuur genoemd: 'personal practical knowledge' (Clandinin, 1986), 'beliefs' en 'implicit theories' (Clark & Peterson, 1986), 'practical knowledge' (Elbaz, 1983), 'knowing in action' (Schön, 1983), 'the wisdom of practice' (Shulman, 1987), 'situated knowledge' (Leinhardt, 1988) en 'craft knowledge' (Brown & McIntyre, 1993; Grimmett & MacKinnon, 1992).

Deze diversiteit aan termen en verschillende definities worden in deze paragraaf echter niet geïmpliciteerd, maar de gemeenschappelijke elementen worden hier benadrukt. Johnston (1992, 124) geeft aan dat het kennis is ‘inherent in intelligent action, which guides practice.’ Verder noemt zij als gemeenschappelijke elementen dat ‘this type of knowledge is built from personal and professional experience, is not readily articulated by the teacher and is used in complex ways during the process of planning for and executing teaching activities, as well as in making sense of decisions already made’ (Johnston, 1992, 125). Al eerder gaf Carter (1990, 307) aan dat de kennis van leraren niet abstract en propositioneel is, maar ‘experiential, procedural, situational and particularistic.’ Doyle (1990, 13) noemt soortgelijke kenmerken: ‘Practitioner knowledge, it is argued, is highly tentative, situational, idiosyncratic, intuitive, and embedded in the particulars of practice.’ Sternberg e.a. (1995, 916) spreken over ‘action-oriented knowledge, acquired without direct help from others, that allows individuals to achieve goals they personally value.’ Verloop (1995, 140) zegt dat het bij praktijkkennis gaat om ‘de kennis die practici gaandeweg door ervaring hebben opgedaan of op grond van ervaring hebben aangepast, en die in sterke mate het handelen stuurt.’ Verder stelt Carter (1990, 299) dat het wat betreft de inhoudelijke aspecten gaat om ‘knowledge teachers have of classroom situations and the practical dilemmas they face in carrying out purposeful action in these settings.’

In bovenstaande publicaties komt tot uitdrukking dat praktijkkennis, in tegenstelling tot wetenschappelijke kennis, kennis is die geen algemene geldigheid heeft, maar situatiespecifiek of gecontextualiseerd is, daardoor ook rijke informatie bevat en persoonlijke betekenis voor een leraar heeft. Het is nauw verbonden met uitvoerend handelen en wordt daarvoor ook gebruikt. Voor het ontstaan van praktijkkennis lijkt praktijkervaring van groot belang te zijn, maar ook achtergrondkenmerken van leraren, zoals ervaringen uit de eigen jeugd, waarden en wensen (vgl. Duffee & Aikenhead, 1992; Handal & Lauvas, 1987; Johnston, 1992; McCutcheon, 1992; Wardekker, 1989). Naast deze aspecten speelt ook theoretische kennis een rol bij het ontstaan van praktijkkennis. Wardekker (1989) en Bromme (1992) noemen deze kennis met nadruk, maar in andere publicaties wordt dat niet altijd gedaan. Duffee & Aikenhead (1992), bijvoorbeeld, noemen theoretische kennis wel, maar het zit bij hen ‘verstopt’ in het onderdeel ‘past experiences’ dat naast ‘teaching experiences’ en ‘life experiences’ van invloed is op het ontstaan van praktijkkennis bij leraren. In ieder geval wordt wel duidelijk dat diverse soorten kennis en ervaringen van een leraar betrokken raken op elkaar, aan elkaar worden aangepast en met elkaar geïntegreerd raken. Hoe deze integratie precies plaatsvindt, is niet duidelijk (Eraut, 1994). Wardekker (1989) kent in dit proces een belangrijke rol toe aan sleutelbegrippen waarover de leraar beschikt. Deze ‘schragende’ begrippen zijn basisbegrippen die de waarneming ordenen waar ervaringen zich rondom centreren. Deze begrippen spelen ook een belangrijke rol bij de verandering van praktijkkennis. Tot slot kan nog genoemd worden dat een kenmerk van praktijkkennis is dat veel van deze kennis ‘tacit’ is, waar dus doorgaans niet over wordt gesproken (zie ook Sternberg e.a., 1995).

Duidelijk is dat het hier gaat om geïntegreerd kennisbezit, aangepast aan de situatie van de leraar en ‘klaar’ om gebruikt te worden; een leraar die dit kennisbezit bewust heeft opge-

bouwd is tevens een 'reflective professional' (Beijaard & Verloop, 1996; voor deze auteurs bestaat er een rechtstreeks verband tussen professionaliteit van leraren en praktijkkennis van leraren).

Carter (1990) geeft aan dat in onderzoek naar de praktijkkennis van leraren meer aandacht is besteed aan kenmerken of de vorm van deze kennis in termen van structuren en organisatie dan aan de inhoud ervan. Het laatste is waarschijnlijk moeilijker te onderzoeken, maar onderzoek hiernaar zou volgens haar heel productief kunnen zijn. Eerder al werd door Shulman (1986 en 1987) op het belang hiervan gewezen. Het onderzoek van Meijer (1999) naar praktijkkennis met betrekking tot tekstbegrip onderwijs is een voorbeeld van dergelijk onderzoek.

3.1.2 Relevantie van het doen van onderzoek naar praktijkkennis

Verloop (1992) ziet zowel wetenschappelijke als praktische relevantie ten aanzien van onderzoek naar praktijkkennis. Hij geeft aan dat de onderwijskundige kennisbasis van het onderwijs nog niet volledig is, omdat praktijkkennis daar tot nu toe geen deel van uitmaakt. Om die kennisbasis te completeren is wetenschappelijk onderzoek naar praktijkkennis nodig. De praktische relevantie is dat praktijkkennis uiteindelijk ook ingebracht kan worden in de theorie rondom onderwijzen en het leraarsberoep die leraren in de opleiding wordt aangeboden als onderdeel van hun theoretische oriëntatie op het leraarsberoep. Niet om hen voor te schrijven hoe ze moeten handelen, maar als cognitief instrumentarium dat leraren inzicht kan verschaffen en coherente begrippenkaders kan aanreiken. Doyle (1997) noemt eenzelfde soort argument. De vraag naar de 'waarheid' van verhalen van leraren, op basis waarvan voorschriften kunnen worden geformuleerd voor het handelen van leraren in de praktijk, vindt hij in dat opzicht dan ook niet relevant. Hoshmand & Polkinghorne (1992) pleiten er ook voor kennis die afkomstig is van ervaringen die in de praktijk zijn opgedaan deel uit te laten maken van de kennisbasis van professionals (in dit geval betreft het psychologen). Volgens hen werd die kennisbasis, die tot nu toe bestond uit door wetenschappelijk onderzoek gegenereerde kennis, als enige bron van kennis gezien die vervolgens in de praktijk moest worden toegepast. Zij vinden het belangrijk dat praktijkkennis ook als bron voor professioneel handelen wordt beschouwd. Een voorwaarde voor het bovenstaande is volgens hen dat praktijkkennis aan reflectieve analyses en systematische studie moet worden onderworpen. Reflectie is volgens hen een middel om een beter begrip van een situatie te krijgen. Door middel van reflectie kunnen vanzelfsprekendheden die in de loop der tijd zijn ontstaan ter discussie worden gebracht waardoor deze situatie in een nieuw licht kan worden gezien. Op deze manier vindt professionele groei plaats. Huberman (1994) plaatst onderzoek naar 'practitioner knowledge' in het perspectief van een betere aansluiting van onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk. Hij pleit voor dynamischer 'mechanismen' om onderzoeksresultaten te verspreiden onder degenen die geacht worden de resultaten te gebruiken dan de 'mechanismen' die traditioneel worden aangewend en vaak niet de gewenste opbrengst hebben. Onderzoek naar praktijkkennis waarin onderzoekers en leraren interacteren zou zowel tot bepaalde inzichten en veranderingen kunnen leiden bij leraren als bij onderzoekers.

De kritiek op veel van het huidige onderzoek naar praktijkkennis van leraren is dat het ideaal van kennisaccumulatie daarin verdwenen lijkt te zijn (o.a. Carter, 1990 en 1993; Verloop, 1992). Generalisatie van resultaten van veel van dit onderzoek lijkt niet mogelijk te zijn. Wardekker & Roegholt (1992) vragen zich af of in dit onderzoek niet een eenzijdig beeld van het denken en handelen van leraren wordt geschetst, welk praktisch nut dit onderzoek kan hebben voor de verbetering van het onderwijs en welke rol er voor de onderwijswetenschappen is weggelegd. Hargreaves (1996) geeft aan dat onderzoek naar praktijkkennis van leraren en ‘voices’ van leraren zinvol is, maar heeft wel een aantal kanttekeningen. Hij stelt dat men vraagtekens zou kunnen zetten bij de representativiteit van de leraren die bij het onderzoek betrokken zijn. Hij vraagt zich dan ook af of de ‘voice’ van deze leraren niet tevens de ‘voice’ van de onderzoekers is. Ook is hij van mening dat in veel onderzoek alleen de ‘voice’ van leraren aan bod komt en weinig of geen aandacht wordt besteed aan ‘voices’ van andere bij het onderwijs betrokken groepen, zoals ouders en leerlingen. Tenslotte vindt hij dat de ‘voice’ van leraren weinig in relatie wordt gebracht met contexten waarin leraren werkzaam zijn, zoals secties waarvan leraren deel uitmaken en de schoolcultuur. Deze zijn volgens hem van invloed op het onderwijzen en de kennis en ervaring van leraren die daaraan ten grondslag liggen. Gezien het bovenstaande pleit hij er dan ook voor de ‘voice’ van leraren te onderzoeken bij verschillende soorten leraren, in verschillende contexten en in relatie tot andere ‘voices’ dan die van leraren alleen.

Veel onderzoekers die onderzoek uitvoeren naar praktijkkennis van leraren lijken echter uit te gaan van het idee dat de onderwijspraktijk fundamenteel anders is dan zoals die wordt voorgesteld in onderwijskundige theorie en dat deze theorie geen enkel aanknopingspunt biedt voor handelen in de praktijk. Er wordt dan ook op zoek gegaan naar een ‘epistemology of practice’. Het lijkt of deze onderzoekers zich afzetten tegen de objectieve wetenschappelijke theorie en deze afwijzen (Doyle, 1990). Er worden verschillende ‘modes of knowing’ onderscheiden (Carter, 1993; Clandinin & Connelly, 1995; Fenstermacher, 1994; Kessels & Korthagen, 1996) die fundamenteel van elkaar verschillen, naast elkaar staan en niet met elkaar vergeleken kunnen en mogen worden. Ook lijken sommige onderzoekers te volstaan met het idee van ‘giving voice’ aan leraren, mede als reactie op machtsrelaties en controle van de wetenschap over de praktijk. Deze emancipatoire gedachte wordt vaak als voldoende legitiem beschouwd voor onderzoek naar praktijkkennis. Onderzoekers die praktijkkennis op deze manier bestuderen leggen een eenzijdig primaat op de praktijk. Beijaard (1990) kwalificeert dit als een contraproductieve beweging van de wetenschap.

Onderzoek naar praktijkkennis van leraren kan echter wel rijke informatie bieden over allerlei aspecten die met onderwijzen en het leraarsberoep te maken hebben, juist omdat het gecontextualiseerde en persoonlijke informatie bevat (vgl. Doyle, 1990, 16). Toch moet volgens Doyle (1990) de praktijkkennis van leraren niet als het meest belangrijk worden gezien: ‘But acknowledging the key role of personal conceptions in learning and the use of knowledge does not mean that personal understandings are the only legitimate form of knowledge about teaching. The lesson, rather, is that all learning is constructive, even the learning of aca-

demic skills, subject matter, pedagogy, and classrooms' (Doyle, 1990, 18). Hoshmand and Polkinghorne (1992, 63) concluderen iets soortgelijks in hun artikel waarin zij pleiten voor onderzoek naar praktijkkennis; zij staan een gereviseerde opvatting voor van de relatie tussen wetenschap en praktijk met daarin een 'productive interplay rather than elevation of one form of knowledge above the other.'

Wil praktijkkennis wetenschappelijke en praktische relevantie hebben, dan moet echter niet uit het oog worden verloren dat er op de een of andere manier toch moet worden uitgestegen boven deze contextuele en persoonlijke aspecten. Als praktijkkennis echter te veel individueel kennisbezit blijft, dan is het nog maar de vraag in hoeverre de professionaliteit van het leeraarsberoep behouden kan worden en conserverende tendensen niet gaan overheersen (vgl. Laursen, 1996). Er zal dus gezocht moeten worden naar een manier om boven praktijkkennis uit te stijgen, zonder deze te ontdoen van haar bijzondere eigenschappen. Goodson (1996) wijst in dit verband op de wijze waarop onderzoekers praktijkkennis moeten representeren. Hij waarschuwt ervoor dit op verantwoorde wijze te doen. Onderzoekers zouden de verhalen van leraren niet moeten kopiëren, maar vanuit een theoretisch perspectief moeten analyseren.

3.1.3 Praktijktheorie in plaats van praktijkkennis

Hoewel praktijkkennis en wetenschappelijke kennis misschien als verschillende 'modes of knowing' kunnen worden gezien, lijkt het weinig zinvol om beide ieder hun eigen weg te laten gaan. Beijaard (1990) spreekt in dit verband van het bijeenkomen van theoretische en ecologische validiteit in onderzoek: de theorie die aan de probleemstelling en onderzoeksvragen ten grondslag ligt dient als 'zoeklicht'; praktijkgegevens kunnen (na een proces van indikking) zich als het ware met deze theorie vermengen, deze aanvullen of corrigeren. Op deze wijze wordt zowel recht gedaan aan wetenschappelijke of objectieve kennis als aan de meer subjectieve kennis of praktijkkennis. Bovendien kan worden afgevraagd in hoeverre praktijkervaringen van individuele leraren los kunnen staan van theoretische inzichten. Zonder achterliggend kader lijkt het opdoen van ervaringen moeilijk. Beide zijn dus eerder wederzijds op elkaar betrokken dan dat er een strikte tweedeling is, tenzij men ervan uitgaat dat onderwijzen een a-theoretische aangelegenheid is. De huidige stand van zaken rond de inhoud en inrichting van opleiding en scholing van leraren ontkracht dit standpunt. De opvatting domineert dat onderwijzen zonder een theoretische oriëntatie en continue scholing niet goed mogelijk is (Stones, 1994).

Bovenstaande zaken hebben ertoe geleid om in het vervolg van onderhavige studie niet meer te spreken over praktijkkennis, maar over praktijktheorie van leraren. Hiermee kan uitdrukking worden gegeven aan zowel theoretische noties als op ervaringen gebaseerde kennis, het samenhangende of geïntegreerde karakter van beide en de sturing van het handelen door deze geïntegreerde kennis (vgl. Beijaard, 1994; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995; Wardekker, 1989). De term praktijktheorie geeft ook aan dat zo'n theorie dezelfde kenmerken heeft als wetenschappelijke theorie, namelijk samenhang tussen elementen van de theorie. Het gaat om een samenhangend systeem dat niet uit losse elementen bestaat

(Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Verder wordt door het gebruik van de term praktijktheorie geen tegenstelling tussen theorie en praktijk opgeroepen, omdat beide in een praktijktheorie vertegenwoordigd zijn (Beijaard, 1994 en 1998).

In navolging van Wardekker (1989) en Wardekker en Roegholt (1992) wordt ervan uitgegaan dat praktijktheorieën geen puur individuele theorieën zijn en alleen persoonlijke kennis bevatten, maar in een maatschappelijk en cultureel perspectief moeten worden gezien. In de cultuur zijn verschillende ‘verhalen’ over onderwijs en onderwijzen aanwezig die invloed uitoefenen op een leraar. De praktijktheorie waar een leraar over beschikt en het verhaal dat een leraar daarover vertelt, is geen volslagen nieuw verhaal, maar een bestaand verhaal dat door de leraar met enkele aanpassingen opnieuw wordt verteld. De praktijktheorie kan zijn oorsprong hebben in meerdere van die verhalen en dit kan er onder andere voor zorgen dat er inconsistenties in de praktijktheorie aanwezig zijn die tot dilemma’s bij het uitvoerend handelen kunnen leiden. Verder worden praktijktheorieën van leraren over goed onderwijzen ook gezien als onderdeel van een bredere opvatting over allerlei aspecten die met onderwijs en onderwijzen te maken hebben.

In dit kader wordt daarom het begrip onderwijsconcept aan de orde gesteld. Dit begrip kan op twee manieren in verband worden gebracht met het bredere kader waarin praktijktheorieën van leraren over (goed) onderwijzen gezien kunnen worden. Dit begrip geeft enerzijds uitdrukking aan de inbedding van de praktijktheorie over goed onderwijzen in opvattingen over andere bij het onderwijsleerproces betrokken aspecten. Anderzijds geeft het uitdrukking aan de inbedding van de praktijktheorie van een leraar in sociaal-culturele verhalen over onderwijs waarmee hij of zij in de loop van de tijd in aanraking is gekomen.

Alvorens over te gaan op een verdere bespreking van het begrip onderwijsconcept wordt in de volgende paragraaf een tussenbalans gemaakt van de aspecten die tot nu toe zijn besproken en in verband kunnen worden gebracht met goed onderwijzen. In de paragraaf die daarop volgt, wordt het begrip onderwijsconcept aan de orde gesteld.

3.2 Tussenbalans: naar een definitie van goed onderwijzen

In paragraaf 2.4 van het vorige hoofdstuk is aan de orde gekomen dat de bestudeerde opvattingen over goed onderwijzen afzonderlijk niet zoveel aanwijzingen bevatten voor een definitie van goed onderwijzen. In elke opvatting worden immers bepaalde aspecten buiten beschouwing gelaten of worden zaken verondersteld die in twijfel kunnen worden getrokken. In onderhavige paragraaf wordt met behulp van de vorige paragraaf en tegen de achtergrond van hoofdstuk 2 een poging gedaan toch tot een definiëring te komen die inhoudelijk niet is ingevuld, maar wel kenmerken van goed onderwijzen bevat. Daarbij wordt goed onderwijzen niet los gezien van het proces dat tot goed onderwijzen heeft geleid of kan leiden. Het zal blijken dat in goed onderwijzen het contextuele of situatiespecifieke een belangrijke rol speelt. Daarom wordt het proces dat daaraan vooraf is gegaan ook in beschouwing genomen. In dat

proces speelt het opdoen van praktijkervaring in samenhang met theoretische noties een belangrijke rol.

Het effectiviteitsonderzoek of onderzoek naar effectief onderwijzen dat besproken is in paragraaf 2.1 relateert leraarsgedrag aan de leerprestaties van leerlingen. Hoewel een directe relatie hiertussen discutabel is, omdat er slechts wordt gekeken naar het gedrag van leraren en een bepaald soort leerprestaties van leerlingen centraal staat, is een sterk punt dat onderwijzen en leren in samenhang worden besproken. Onderwijzen wordt dus niet op zichzelf beschouwd, maar gezien als activiteit die in dienst staat van het leren door leerlingen (zie ook Beijaard & Peters, 1994; Buchmann, 1993; Desforges, 1995; Verloop, 1995). Goed onderwijzen zou in ieder geval moeten verwijzen naar dit dienstverlenende karakter en gericht moeten zijn op het leren door leerlingen en het betrekken van leerlingen in leerprocessen.

Het expert-novice onderzoek dat in paragraaf 2.2 aan de orde is gekomen, laat zien dat er verschillen zijn tussen beginnende en ervaren leraren. Dit betreft bijvoorbeeld de hoeveelheid kennis waar men over beschikt, de organisatie van kennis, de mate van inzicht in bepaalde situaties, het kunnen inschatten van de relevantie van bepaalde zaken en de snelheid waarmee taken worden uitgevoerd. Hoe de ontwikkeling van novice naar expert plaatsvindt is niet helemaal duidelijk; wel is waarschijnlijk dat de factor ervaring een belangrijke rol speelt. Meestal wordt ervaring echter gelijkgesteld aan expertise en wordt het verschil tussen een expert-leraar en een ervaren niet-expert niet aan de orde gesteld. Het verschil tussen experts en ervaren niet-experts wordt besproken door Bereiter & Scardamalia (1993). Zij bestuderen expertise vanuit een invalshoek die expertise als proces centraal stelt in plaats van als product of 'performance'. Een expert is vanuit deze gedachte dan ook niet iemand die een betere prestatie levert dan een niet-expert. Beide kunnen waar het routinematige activiteiten betreft, even goed presteren. Deze activiteiten vereisen een bepaalde mate van cognitieve inspanning, die met het toenemen van ervaring steeds minder zal worden. De expert zal de energie die daardoor vrijkomt investeren in nieuwe activiteiten ('reinvestment of cognitive resources') die op een hoger niveau liggen dan het routinematig handelen. De expert zal zich niet tevreden stellen met het routinematig handelen, zal dit handelen bijvoorbeeld ter discussie stellen en manieren willen vinden om mogelijke nadelen of beperkingen van het handelen te verbeteren ('progressive problem solving'). De expert creëert op deze manier steeds nieuwe problemen voor zichzelf, probeert daarvoor oplossingen te zoeken en leert er zo steeds meer bij. De expert zit in een voortdurend proces van professionele groei, terwijl de niet-expert min of meer stil blijft staan. Dit hoeft echter niet te betekenen dat het handelen van de niet-expert niet goed is. Vanwege de aangegeven beperkingen van het begrip expertise als 'performance' zal in dit proefschrift worden aangesloten bij het expertisebegrip van Bereiter & Scardamalia (1993). Goed onderwijzen verwijst in dat kader dan naar professionele groei en legt minder nadruk op het product.

In de derde besproken opvatting met betrekking tot goed onderwijzen die in paragraaf 2.3 werd uiteengezet, stond een theoretische kennisbasis voor het onderwijzen centraal. Zo'n theoretische kennisbasis, afkomstig uit wetenschappelijk onderzoek, wordt gelegitimeerd vanuit de ge-

dachte dat het leraarsberoep een professie is en geen uitsluitend normatieve aangelegenheid waarin volstaan kan worden met ‘common sense’ opvattingen over leren en onderwijzen. Het onderzoek naar praktijktheorieën van leraren dat werd besproken in paragraaf 3.1 geeft aan dat de kennis waar leraren daadwerkelijk over beschikken geen afspiegeling is van deze uit de wetenschap gegenereerde kennis. Onderdelen van de wetenschappelijke theorie waarmee leraren tijdens hun opleiding in aanraking zijn gekomen zijn praktijktheorie geworden. De theoretische kennis heeft in samenhang met opgedane praktijkervaring en biografische kenmerken van de leraar een ander karakter gekregen en daarmee ook een andere inhoud. Goed onderwijzen wordt in dit proefschrift dan ook vanuit praktijktheoretische invalshoek beschouwd.

Samenvattend betekent het bovenstaande dat het handelen van een leraar gericht moet zijn op het leren door leerlingen, dat er bij een leraar professionele groei moet plaatsvinden ten aanzien van deze gerichtheid op het leren door leerlingen. De leraar moet zich dus verder ontwikkelen en dit moet tot uiting komen in zijn of haar praktijktheorieën.

3.3 Onderwijsconcepten

In diverse publicaties worden onderwijsopvattingen of visies op onderwijs beschreven (bijv. Eisner, 1985; Everwijn & Koopmans, 1980; Fenstermacher & Soltis, 1992; Jackson, 1986; Kremer-Hayon, 1993; Roegholt 1995; Van der Vaart, 1982; Wardekker, 1986). Opvallend is dat niet tot steeds dezelfde indeling in onderwijsvisies (hier verder onderwijsconcepten genoemd) wordt gekomen en dat ook niet altijd duidelijk wordt op basis waarvan men tot de betreffende indeling is gekomen. In tabel 3.1 volgt een overzicht van de indelingen die in bovenstaande publicaties zijn gemaakt.

Hoewel niet altijd wordt aangegeven wat een onderwijsconcept precies is, wordt wel duidelijk dat het gaat om een stelsel of geheel van uitspraken of meningen over onderwijs. De onderwijsconcepten worden in bovenstaande publicaties steeds als ideaaltypen (in zuivere vorm) beschreven. Zoals in tabel 3.1 te zien is, komen de indelingen niet steeds met elkaar overeen. Ook worden in de beschrijving ervan verschillende accenten gelegd. Wel komen er in de beschrijving van onderwijsconcepten in deze publicaties gemeenschappelijke elementen voor. In ieder geval wordt verwezen naar het doel van het onderwijs (of de functie van de school), de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijsleerproces. Er is voor gekozen om bij de onderstaande beschrijving van onderwijsconcepten deze vier aspecten centraal te stellen.

In het vervolg van deze paragraaf worden de hierboven genoemde aspecten verder uitgewerkt, waarbij steeds twee contrasterende posities ten aanzien van elk aspect worden beschreven. Daarbij moet worden opgemerkt dat het ook hier gaat om ideaaltypen die in theorie wel, maar in de praktijk niet kunnen worden aangetroffen. In de onderwijspraktijk zal de ene positie waarschijnlijk domineren boven de ander en zal er steeds een zekere spanning ten aanzien van de contrasterende posities aanwezig zijn.

Tabel 3.1 Overzicht van indelingen in onderwijsconcepten

| auteur | benaming voor het begrip onderwijsconcept | indeling |
|-------------------------------------|--|--|
| Eisner (1985) | Curriculumoriëntatie | <ul style="list-style-type: none"> – ontwikkeling van cognitieve processen – academisch rationalisme – persoonlijke relevantie – sociale adaptatie/sociale reconstructie – curriculum als technologie |
| Everwijn & Koopmans (1980) | Visie op onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> – wetenschapsgericht – beroepsgericht – leerlinggericht – maatschappijgericht |
| Jackson (1986) | Visie op onderwijs/ onderwijzen | <ul style="list-style-type: none"> – mimetische traditie – transformatieve traditie |
| Fenstermacher & Soltis (1992) | Benadering van het onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> – uitvoerend/leidend – therapeutisch – bevrijdend |
| Kremer-Hayon (1993) | Onderwijsoriëntatie | <ul style="list-style-type: none"> – conservatieve, traditionele technisch rationele en op didactiek gerichte oriëntatie – liberale, progressieve, reflectieve en constructivistische oriëntatie |
| Van der Vaart (1982) | Scholingsconcept Opvatting over onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> – discipline- of wetenschapsgericht – maatschappijgericht – bestaansgericht – leerlinggericht |
| Roegholt (1995) en Wardekker (1986) | Onderwijs traditie | <ul style="list-style-type: none"> – scholing – vorming – ontplooiing – socialisatie |

3.3.1 Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs kunnen twee ideaaltypen in de literatuur worden onderscheiden. Dit betreft enerzijds de verwerving van maatschappelijke kwalificaties en anderzijds de vorming van de persoonlijkheid. In de praktijk gaat het hier om wat Roegholt (1995) in navolging van Wardekker (1986 en 1994) noemt het dilemma van competentie- versus persoonsvorming.

Bij het verwerven van maatschappelijke competenties gaat het erom dat de samenleving gecontinueerd wordt en dat leerlingen in die samenleving competent kunnen handelen: ‘De persoonswording van de leerling staat hier los van, en is niet, of althans niet de eerste, verantwoordelijkheid van de school’ (Roegholt, 1995, 80). In zijn beschrijving van de curri-

culumoriëntatie die gericht is op sociale adaptatie en sociale reconstructie zegt Eisner (1985, 74): 'In this orientation it is argued that schools are essentially institutions created to serve the interests of society.' De veronderstelling is dat competent handelen berust op bepaalde kennis en vaardigheden en daar moeten de leerlingen dan ook over gaan beschikken. Het gaat dus om de overdracht van deze kennis en vaardigheden naar de nieuwe generatie die daar nog niet over beschikt (reproductie). In die zin vallen daar de wetenschaps- en beroepsgerichte visie van Everwijn & Koopmans (1980) onder. Kremer-Hayon (1993) noemt dit een traditioneel of extrinsiek, sociaal georiënteerd doel. Jackson (1986) noemt dit in zijn terminologie de mimetische onderwijstraditie. De 'vessel into which knowledge is 'poured' or 'stored'" (122) gebruikt hij als metafoor voor de leerling. Traditioneel ging en gaat het nog wel over de overdracht van inhoudelijke kennis. Onder invloed van huidige veranderingen in de samenleving (multiculturele samenleving, automatisering) en veranderingen in de kenmerken van kennis (snelle veroudering van kennis) is bij de doelstelling van het verwerven van maatschappelijke competenties een verschuiving te zien van het verwerven van inhoudelijke kennis naar metacognitieve kennis en instrumentele vaardigheden (Wardekker, 1994). Eisner (1985) drukt iets soortgelijks uit in zijn beschrijving van de curriculumoriëntatie die gericht is op de ontwikkeling van cognitieve processen. Boekaerts & Simons (1993) spreken in dit kader over de ontwikkeling van cognitieve strategieën, probleemoplossingsvaardigheden en metacognitieve kennis. Hoewel inhouden hier dus aan veranderingen onderhevig zijn of plaatsmaken voor instrumentele vaardigheden, blijft precies omschreven waar leerlingen uiteindelijk over moeten gaan beschikken. In die zin is het niet de leerling die bepaalt wat wordt geleerd, maar staat datgene waar leerlingen over moeten gaan beschikken vast (bijvoorbeeld in eindtermen, kerndoelen en exameneisen). Deen (1985) noemt het scherp omschrijfbaar doelstellingen en geeft aan dat ze vanwege hun scherpe omschrijfbaarheid en toetsbaarheid een grote aantrekkingskracht uitoefenen op leraren en degenen die de kwaliteit van onderwijs moeten beoordelen. Dit soort doelstellingen leent zich namelijk goed voor objectivering en controle door derden.

Bovengenoemde kennis en vaardigheden staan in principe los van de persoon die daarover beschikt (Jackson, 1986). Ieder ander kan over precies dezelfde kennis beschikken. Deze kennis is niet kenmerkend voor een bepaalde persoon. In onderwijs dat persoonsvorming beoogt, gaat het om de ontwikkeling van de totale persoon en is de kennis waar iemand uiteindelijk over beschikt juist wel persoonsgebonden. Jackson (1986) spreekt in dat kader over de transformatieve onderwijstraditie. Ook in andere publicaties worden onderwijsconcepten beschreven die zich in deze richting bewegen. Everwijn & Koopmans (1980) spreken in één van de door hen onderscheiden visies op onderwijs in termen van zelfontplooiing en groei van de leerling en door Fenstermacher en Soltis (1992, 27) wordt het als volgt uitgedrukt: 'To enable the learner to become an authentic human being, a person capable of accepting responsibility for what he or she is and is becoming, a person able to make choices that define one's character as one wishes it to be defined.' Kremer-Hayon (1993) spreekt hier over progressieve of intrinsieke, op het individu gerichte doelen. Het bovenstaande betekent dat, in tegenstelling tot de doelstelling van maatschappelijke competentie, de uitkomst van het leerproces niet voor iedere leerling dezelfde is. Bestaande kennis en vaardigheden hoeven niet

precies gereproduceerd te worden. Het gaat erom dat deze worden ‘getransformeerd’ door leerlingen, worden geïntegreerd in hun persoonlijkheid en persoonlijk kennisbezit worden. In zuivere vorm heeft dit kennisbezit voornamelijk persoonlijke waarde. Voor de praktijk lijkt dit problematisch, omdat men niet in een vacuüm leeft, maar deel uitmaakt van de maatschappij. Het is minder problematisch wanneer wordt uitgegaan van een andere maatschappij dan de huidige westerse maatschappij: een maatschappij waarin ieder individu als het ware een eigen wereld vormt. Dat lijkt niet erg waarschijnlijk en van deze optie wordt in het vervolg van deze paragraaf dan ook niet uitgegaan.

Zoals in het begin is aangegeven, zal een leraar in de onderwijspraktijk een spanning voelen tussen de hierboven genoemde doelstellingen. Enerzijds zal een leraar het belangrijk vinden dat leerlingen voorbereid worden op hun toekomstig functioneren in de maatschappij en dat ze voldoen aan de eisen die daarvoor vastgesteld zijn. Een leraar kan hier ook niet omheen vanwege deze eisen die van hogerhand zijn opgelegd. Anderzijds zal een leraar ook de ontwikkeling van de totale persoon van de leerling belangrijk vinden en ernaar willen streven dat leerlingen worden wie zij zelf willen zijn. Een aantal maatschappelijke tendensen kan hierbij een rol spelen. Er kan gedacht worden dat door de dalende werkgelegenheid in de toekomst niet ieder individu (betaald) werk zal kunnen krijgen en dat het eerder van belang is om aandacht te schenken aan de totale ontwikkeling van de persoon dan de leerlingen voor te bereiden op een toekomstige beroepspraktijk waarmee iemand misschien nooit mee in aanraking zal komen. Ook neigen bedrijven en instellingen er steeds meer toe hun werknemers zelf binnen het bedrijf op te leiden, waardoor de opleiding op school anders zou kunnen worden ingericht. In dat opzicht komt ook het idee van een opvoedende taak van de school dichterbij. Naast andere factoren zou de discussie rondom de pedagogische opdracht van de school ook in het licht van het bovenstaande kunnen worden gezien (zie bijv. Kieviet, 1993).

3.3.2 Inhoud van het onderwijs

Met betrekking tot de inhoud van het onderwijs kan ideaaltypisch ook weer twee kanten worden opgegaan en dit ligt in de lijn van de doelen die hierboven aan de orde zijn gekomen. Enerzijds gaat het om inhouden die nodig zijn om maatschappelijk competent te kunnen handelen. Dit betreft dan vooral inhouden die afgeleid zijn van wetenschappelijke disciplines of de beroepspraktijk. Anderzijds gaat het om inhouden die een bijdrage leveren aan de persoonsvorming van leerlingen en dat leidt tot een breed en veelzijdig vormingsaanbod. In de praktijk van het onderwijs zou ook het vraagstuk rondom de onderwijsinhouden als een dilemma kunnen worden gezien.

Om op een competente manier in de maatschappij te kunnen handelen, wordt verondersteld dat rationele kennis nodig is die afkomstig is uit wetenschappelijke disciplines. Het betreft objectieve, abstracte feitenkennis, kennis van verbanden tussen begrippen enz. Jackson (1986) geeft aan dat het steeds kennis betreft die, voordat het leerproces aanvangt, duidelijk te identificeren is, reproduceerbaar en toetsbaar is. Het betreft kennis die alleen op school wordt aangeboden en daarbuiten niet (Wendrich (1986) naar aanleiding van een bespreking

van verschillende opvattingen tussen Leune en Lagerweij). Nadat het leerproces heeft plaatsgevonden, kan beoordeeld worden of de leerlingen over deze kennis beschikken. Daarvoor is vergelijking met het model (de leraar, het leerboek) voldoende. Het gaat erom dat subjectieve (voorwetenschappelijke en alledaagse kennis) van leerlingen vervangen wordt door objectieve, van de wetenschap afgeleide kennis. Zoals al beschreven is bij de doelstelling van het onderwijs die gericht is op het vormen van maatschappelijke competenties, gaat het tegenwoordig niet meer alleen om deze declaratieve kennis, maar wordt procedurele kennis ook van belang gevonden. Het gaat dan bijvoorbeeld om probleemoplossingsvaardigheden of kennis en vaardigheden voor het uitvoeren van onderzoek. Deze zijn door de invoering van de basisvorming actueel geworden. Bij de inhouden voor het beroepsonderwijs kan gedacht worden aan kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het uitoefenen van een bepaald beroep en uit de beroepspraktijk afkomstig zijn. Voor zover de inhoud van het onderwijs waarden betreft, wordt de leerlingen geleerd 'hoe het hoort' of gaat het om waardenverheldering en het leren van vaardigheden om zelf een positie in te nemen (Roegholt, 1995).

Inhouden die een bijdrage kunnen leveren aan de persoonsvorming van leerlingen hoeven niet slechts rationele wetenschappelijke kennis te zijn, maar kunnen afkomstig zijn uit verschillende bronnen. Het is juist belangrijk een breed en veelzijdig vormingsaanbod te hebben, omdat het bij persoonsvorming gaat om de totale ontwikkeling van leerlingen in plaats van alleen de ontwikkeling van cognitieve vermogens. Ieder onderwerp zou in principe persoonsvormende waarde kunnen hebben (Wardekker, 1994). In hun bespreking van de leerlinggerichte visie op onderwijs hebben Everwijn & Koopmans (1980) het over leerstof die niet van tevoren vastligt, maar aansluit bij behoeften, interesses en capaciteiten van leerlingen. Deze moet zowel in emotioneel als intellectueel opzicht zoveel mogelijk 'hier en nu' van betekenis zijn voor de leerlingen. Van der Vaart (1982) is een soortgelijke mening toegedaan. Jackson (1986) spreekt over morele leerinhouden. Zaken als waarden, houdingen en interesses van leerlingen zijn hier van groot belang. Kennis heeft hier een persoonlijke betekenis in plaats van een betekenis die vastligt en voor iedereen dezelfde is.

Het dilemma dat hier optreedt heeft ook weer te maken met het dilemma dat bij het doel van onderwijs genoemd is. Een leraar zal enerzijds, extreem geredeneerd, van mening zijn dat leerlingen de betekenis van bepaalde zaken moeten kennen en over die kennis en vaardigheden moeten beschikken die nodig zijn om zich in de maatschappij te kunnen handhaven, los van persoonlijke voorkeuren en interesses. Mensen kunnen zich niet onttrekken aan de maatschappij, omdat ze daar nu eenmaal in leven en daar een plaats voor de toekomst in moeten krijgen. Verondersteld wordt dat het alleen de school is waar rationele, uit de wetenschap afkomstige kennis aangeboden wordt. Als leerlingen op school niet met deze kennis in contact komen, zullen ze nooit de beschikking krijgen over deze kennis. Dit betekent misschien wel dat leerlingen dingen moeten leren die voor zichzelf als persoon weinig relevantie bevat. Anderzijds zullen inhouden die alleen bijdragen tot de persoonlijkheidsontwikkeling minder maatschappelijke relevantie hebben, waardoor reproductie van bestaande kennis in gevaar komt en daarmee de continuïteit van de huidige samenleving.

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

Met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces kunnen ideaaltypisch ook twee posities worden onderscheiden. Enerzijds is er een actieve, kennisoverdragende rol voor de leraar en een bijbehorende passieve informatieverwervende rol voor de leerlingen. Anderzijds is er een voorwaardenscheppende en min of meer toezichthoudende rol voor de leraar en een bijbehorende actief handelende en zingevende rol voor de leerling.

Onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van maatschappelijke competenties kan in extreme vorm worden gezien als rechtstreekse overdracht van kennis van de leraar naar de leerling. De rol van de leraar hierbij is die van overdrager van kennis. Jackson (1986, 124) noemt dit 'showing and telling'. Voor de rol van de leerling daarbij kan verwezen worden naar de al eerder genoemde metafoer van Jackson (1986), namelijk de leerling die wordt voorgesteld als een vat dat wordt volgegoten met kennis. In modern cognitief psychologische theorieën wordt hier genuanceerder over gedacht en wordt ervan uitgegaan dat leerlingen niet op een passieve manier over informatie kunnen beschikken, maar dat ze aangeboden informatie actief (moeten) verwerken (zie bijvoorbeeld Boekaerts & Simons, 1993). Het gaat hier bijvoorbeeld om het vergelijken van hun eigen voorkennis met de aangeboden kennis en het gebruiken van bepaalde strategieën om de kern uit een stuk tekst te halen. De leraar heeft hierbij een veel minder rechtstreekse kennisoverdragende rol. Als ervan wordt uitgegaan dat leerlingen van nature niet over deze cognitieve vaardigheden beschikken, ligt hier een taak voor de leraar om ervoor te zorgen dat leerlingen daar wel over gaan beschikken waardoor ze zelf informatie kunnen verwerken. In dit opzicht is er sprake van een overgang van een leidende naar een begeleidende rol van de leraar (Beijaard & Peters, 1994). Deze moet er dan voor zorgen dat er bijvoorbeeld geschikt leer materiaal is en verder het leerproces van de leerlingen in de gaten houden. Deze begeleidende rol van de leraar treedt al eerder op als er vanuit gegaan wordt dat leerlingen eigenlijk van nature over de juiste cognitieve vaardigheden beschikken. Het idee dat leerlingen over van tevoren bepaalde kennis en vaardigheden moeten beschikken blijft echter centraal staan. Het gaat tenslotte om die zaken die tot maatschappelijk competent handelen moeten leiden en niet om datgene wat voor de persoon van de leerling het meest waardevol is. De activiteit van de leerling heeft dus betrekking op het proces van informatieverwerving en veel minder op het zelf bepalen van wat geleerd wordt of welke vaardigheden daarvoor nodig zijn.

In onderwijs dat gericht is op persoonsvorming kan de leerling niet anders dan een actieve rol hebben. Leren betekent hier immers dat kennis persoonlijk bezit wordt en daar moet de leerling wel actief mee bezig zijn: zelf de zin en waarde ervan voor de eigen persoonlijkheid bepalen. In extreme vorm zou dit kunnen betekenen dat de leraar daar een min of meer passieve rol bij heeft, omdat de gedachte is dat leerlingen uit zichzelf steeds bezig zijn met zoeken naar inhoud die zij van belang vinden en zin verlenen aan die inhoud. De rol voor de leraar zou dan kunnen zijn dat deze zoveel mogelijk zaken de school inbrengt waaraan leerlingen zich kunnen vormen en daarna toezicht houden op het vormingsproces dat bij leerlingen plaatsvindt. Eisner (1985, 70) beschrijft in zijn bespreking van de curriculumoriëntatie

die gericht is op persoonlijke relevantie de ontwikkeling van leerlingen vanuit de leerlingen zelf. De rol van de leraar duidt hij aan met de metafoor van een ‘good gardener’: ‘who can provide the kind of environment that can nurture whatever aptitudes they [children] bring with them to the world.’ Als ervan wordt uitgegaan dat de ontwikkeling van leerlingen niet een van nature door hen in gang gezet proces is, maar dat de leraar daarbij een rol speelt, dan kan de leraar worden voorgesteld als iemand die leerinhouden aandraagt en leerlingen stimuleert en helpt die activiteiten uit te gaan voeren die ertoe leiden dat kennis persoonlijke kennis wordt. De leraar kan daarbij als voorbeeld functioneren, voordoen hoe hij of zij dit zelf doet, discussies voeren met leerlingen enz. Jackson (1986) vindt het moeilijk om een karakterisering te geven van de rol van de leraar in de transformatieve onderwijs traditie. Volgens hem kan het werk van een leraar niet worden gereduceerd tot ‘recipes and formulas’. Het is eerder de persoon van de leraar die hooggewaardeerde waarden en houdingen moet uitstralen. De leraar moet als persoonlijk model fungeren. De stijl van de leraar is dan eerder ‘forensic and rethorical than it is one of proof and demonstration’ (Jackson, 1986, 124). Het vertellen van verhalen kan daarbij een belangrijke rol vervullen.

Ook met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen zal in de praktijk bij leraren sprake zijn van een dilemma. Enerzijds zal een leraar van mening zijn dat een sturende leraarsrol in diverse situaties onvermijdelijk is. Leerlingen moeten nu eenmaal over bepaalde kennis en vaardigheden beschikken om zich in de maatschappij te kunnen handhaven en zelf beschikken zij daar niet over en zullen zij zich dit ook moeilijk zelf aan kunnen leren. Je kunt niet alles van leerlingen zelf laten afhangen. Zelf beschikt een leraar wel over deze kennis en vaardigheden en een efficiënte manier om leerlingen daar ook over te laten beschikken, is door het ze te vertellen, uit te leggen enz. Anderzijds zal een leraar ook vinden dat leerlingen zelf actief moeten zijn en onafhankelijk moeten worden van de leraar. Daarbij speelt ook een rol dat een leraar met verschillende soorten leerlingen te maken heeft en dat wat voor de ene leerling een goede manier van lesgeven en leren geldt, voor een andere leerling misschien niet geldt. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan verschillende leerstijlen van leerlingen (Vermunt, 1992). Waar het gaat om persoonlijkheidsvorming gaat het erom dat leerlingen uiteindelijk hun eigen weg in het leven moeten gaan en daar moeten ze ook zelf verantwoordelijkheid voor dragen. Ze moeten volledig functionerende persoonlijkheden worden en daar moeten leerlingen zelf een actieve rol bij hebben.

3.3.4 Samenvattend overzicht

Het voorgaande wordt in tabel 3.2 samengevat. Hierbij moet worden opgemerkt dat in deze tabel alleen de gekozen aspecten van een onderwijsconcept en de extreme posities zijn weergegeven. De stippellijn tussen de extreme posities geeft aan dat het gaat om een continuüm en dat de onderwijsrealiteit zich ergens tussen deze extreme posities zal bevinden.

In het hoofdonderzoek zullen de onderwijsconcepten van leraren uit het voorgezet onderwijs centraal staan. Onderzocht worden de praktijktheorieën van de leraren ten aanzien van de vier besproken aspecten van een onderwijsconcept.

Tabel 3.2 Aspecten van een onderwijsconcept en extreme posities binnen deze aspecten

| | | |
|--|-------------------------------------|--|
| verwerven van maatschappelijke kwalificaties, maatschappelijke competenties, reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden | doel | persoonsvorming, persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, produceren van persoonlijke kennis |
| wetenschappelijke kennis (objectief, abstract), kennis afgeleid uit wetenschappelijke disciplines en beroepspraktijken | inhoud | breed en veelzijdig vormingsaanbod, kan verschillende bronnen hebben, afhankelijk van behoeften van leerlingen |
| kennis overdragen, gerichte instructie en doelbewaking | rol van de leraar | vormingsaanbod in de school brengen, volgen van het leerproces van leerlingen, begeleiden |
| luisteren, passief informatie verwerven, accepteren van externe zingeving | rol van de leerling | actief keuzes maken uit vormingsaanbod, zin geven aan de daarin besloten kennis voor de eigen persoonlijkheid |

4 OPZET EN UITVOERING VAN HET HOOFDONDERZOEK

In de voorgaande hoofdstukken is het theoretisch kader van het hoofdonderzoek uiteengezet. In dit hoofdstuk worden de methodologische en methodisch-technische aspecten belicht die bij de opzet en uitvoering van dit hoofdonderzoek een rol hebben gespeeld. In paragraaf 4.1 wordt ingegaan op de selectie van de scholen en de deelnemers aan het onderzoek. In paragraaf 4.2 wordt de gegevensverzameling aan de orde gesteld. In paragraaf 4.3 wordt aangegeven hoe de verwerking van de gegevens heeft plaatsgevonden. In paragraaf 4.4, tenslotte, worden kwaliteitsaspecten behandeld in verband met betrouwbaarheid, validiteit en de rol van de onderzoekster.

4.1 Selectie van scholen en deelnemers aan het onderzoek

Voor onderzoek naar praktijktheorieën van leraren kunnen in principe alle leraren in aanmerking komen. In het onderhavige onderzoek is gekozen voor leraren ($n=8$) die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs. Zowel de persoonlijke voorkeur van de onderzoekster als aansluiting bij onderzoek naar praktijktheorieën van leraren elders (bijv. Beijaard, 1995) hebben hiervoor de grondslag gevormd.

De keuze van de scholen ($n=4$) heeft min of meer willekeurig plaatsgevonden. Voor de selectie van leraren binnen deze scholen zijn de volgende criteria opgesteld:

- *Minimaal acht jaar ervaring hebben.* De reden om voor ervaren leraren te kiezen, was dat verwacht werd dat ervaren leraren in tegenstelling tot beginnende leraren minder in beslag worden genomen door typische beginnersproblematiek, zoals orde houden, overleven in de klas, zich identificeren met de rol van onderwijsgevende, gevoelens van onzekerheid enz. (zie bijv. Créton & Wubbels, 1984; Vonk, 1989). Uit het onderzoek van Beijaard (1995) en uit het overzichtsartikel van Carter & Doyle (1996) blijkt dat dergelijke problemen na vier tot zeven of acht jaar zijn verdwenen en dat de professionele identiteit van leraren zich dan tamelijk goed uitkristalliseert. Daarna is sprake van veel stabiliteit in het leraarsberoep. Ook is uit de literatuur rondom expert-leraren en praktijktheorieën van leraren in de vorige hoofdstukken duidelijk geworden dat de factor ervaring belangrijk is bij de opbouw van het kennisbestand door leraren.
- *Lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.* Het onderzoek spitst zich toe op lesgeven in de eerste twee à drie jaar van het voortgezet onderwijs, omdat in deze leerjaren de eindexamendruk minder groot is dan in de hogere leerjaren en de praktijktheorieën van leraren in de lagere leerjaren minder door deze examendruk worden beïnvloed.
- *Lesgeven in algemeen vormende vakken en niet in beroepsgerichte vakken.* Dit geldt voor de scholen waar een (I)VBO-afdeling aan verbonden is. Verondersteld werd dat leraren die beroepsgerichte vakken geven anders georiënteerd zijn dan leraren die geen beroepsgerichte vakken geven (vgl. Beijaard, 1992, 197).
- *Enthousiast zijn voor deelname aan het onderzoek.* De leraren moesten bereid zijn met de onderzoekster over hun werk te praten en daar enige tijd in te steken. Ze moesten ook

positief staan tegenover lesbezoek door de onderzoekster. De onderzoekster was van mening dat het moeilijk is om leraren in een onderzoek te betrekken wanneer ze dat niet willen, omdat dat gevaar op zou kunnen leveren voor de voortgang van het onderzoek en de kwaliteit van de gegevens.

Op basis van bovenstaande criteria werden door de contactpersonen voor elke school twee leraren geselecteerd. Tabel 4.1 geeft aan hoe de betreffende scholen zijn benaderd, hoe de deelnemende leraren zijn uitgezocht en uiteindelijk door de onderzoekster zijn benaderd. Tabel 4.2 geeft een overzicht van kenmerken van de deelnemende leraren. Uit deze tabel wordt duidelijk dat de deelnemende leraren allen mannen zijn, dat de leeftijd varieert van 35 tot 51 jaar (gemiddeld bijna 43 jaar) en dat het aantal jaren dat deze leraren in het onderwijs werkzaam zijn varieert van 10 tot 27 jaar (gemiddeld 18 jaar). Alle leraren hebben een nevenfunctie, variërend van mentor van een klas tot coördinator van een afdeling van de school. Vijf van deze leraren hebben in eerste instantie een opleiding voor leraar in het basis-onderwijs gevolgd. De leraren geven een diversiteit aan vakken.

De onderzoekster heeft steeds voorafgaand aan het onderzoek door middel van een brief of informatieblad en eventueel een toelichtend (telefonisch) gesprek de deelnemers duidelijk gemaakt wat het onderwerp van het onderzoek was, welke doelen het had, wat de werkwijze zou zijn en wat er van de deelnemers zou worden verwacht. Voordat het onderzoek plaatsvond, maar ook tijdens het onderzoek heeft de onderzoekster de deelnemende leraren nadrukkelijk gewezen op het feit dat het onderzoek betrekking had op hun opvattingen en niet op de beoordeling van hun didactisch handelen. Ook is aangegeven dat de informatie vertrouwelijk zou worden behandeld. De reden hiervoor was om een mogelijk gevoel van bedreiging als gevolg van deelname aan het onderzoek weg te nemen en, bijgevolg, kwalitatief betere informatie te verkrijgen van de deelnemers (Emans, 1986).

4.2 Verzameling van gegevens

Er is gebruik gemaakt van de volgende methoden voor het verzamelen van de gegevens:

- interviews met leraren; aan de hand van een vooraf opgestelde vragenlijst is op systematische wijze (door)gevraagd naar het onderwijsconcept van de leraren, biografische achtergronden en de schoolcontext;
- observatie van door de leraren gegeven lessen; om een coherent en volledig beeld te krijgen van praktijktheorie is gekeken naar de klassencontext en het uiterlijk waarneembaar handelen van de leraren;
- participerende observatie tijdens informele momenten;
- documentanalyse en interviews met leden van de schoolleiding voor het bestuderen van de schoolcontext;
- bijhouden van een onderzoekerslogboek voor het expliciteren en controleren van de subjectiviteit van de onderzoeker.

Deze methoden worden hieronder uitgebreider beschreven.

Tabel 4.1 Contactlegging met de scholen en leraren

| school³ | contact via | keuze van leraren binnen de school | contact van de onderzoekster met de leraren |
|---------------------------|-------------------------------------|---|---|
| A: MAVO-HAVO-VWO | collega-onderzoeker | collega gaf namen van geschikte leraren die eerder aan een ander onderzoek hadden deelgenomen | onderzoekster schreef een brief (doel, werkwijze van het onderzoek) aan deze leraren om te vragen om deelname, daarna telefonisch om antwoord gevraagd, vervolgens een toelichtend gesprek gevoerd en verdere afspraken gemaakt |
| B: IVBO-VBO-MAVO-HAVO-VWO | schoolleider | onderzoekster schreef deze schoolleider een brief met doel en werkwijze van het onderzoek en criteria voor selectie van leraren, gevolgd door telefonische toelichting; deze schoolleider heeft leraren in de school benaderd | onderzoekster kreeg van de schoolleider de namen en telefoonnummers van twee leraren; onderzoekster heeft deze leraren telefonisch benaderd en verdere afspraken gemaakt |
| C: IVBO-VBO | student die op de school stage liep | student bracht de onderzoekster in contact met zijn begeleider op de school; onderzoekster schreef aan deze begeleider een brief met het doel en werkwijze van het onderzoek en de vraag om deelname aan het onderzoek | gesprek tussen de onderzoekster en de begeleider, begeleider kon zelf niet meedoen, maar zocht op basis van de criteria andere leraren in de school, gaf hen de brief en vroeg om deelname, onderzoekster kreeg namen van de leraren en nam telefonisch contact op voor verdere afspraken |
| D: IVBO-VBO | schoolleider | gesprek tussen de schoolleider en de onderzoekster op de school, verstrekken van informatieblad met doel en werkwijze van het onderzoek en uitleg over de selectiecriteria; schoolleider zocht geschikte leraren gaf ~ hen het informatieblad | schoolleider gaf telefonisch namen en telefoonnummers van de betreffende leraren, onderzoekster nam telefonisch contact met hen op voor verdere afspraken |

³De schoolaanduidingen zijn overeenkomstig de aanduidingen ten tijde van de gegevensverzameling. Ook bij de beschrijving van de resultaten blijven de oorspronkelijke aanduidingen gehandhaafd.

Tabel 4.2 Deelnemende leraren

| Naam ⁴ | Leef-tijd | Aantal jaren onderwijservaring (in de huidige school) | Vakken | School | Opleiding | Andere taken/functions in de school |
|-------------------|-----------|---|-------------------------------------|------------------------|--|---|
| Bas | 39 | 15 (8) | aardrijkskunde, Nederlands, tekenen | IVBO-VBO (agrarisch) | Pedagogische Academie diverse aktes | coördinator van de eerste klassen, lid van public-relations commissie |
| Rob | 41 | 16 (16) | natuurkunde, scheikunde | IVBO-VBO (agrarisch) | kweekschool, diverse aktes | coördinator van de derde klassen, systeembeheerder mentor |
| Fred | 35 | 10 (5) | wiskunde | MAVO-HAVO-VWO | Nieuwe Lerarenopleiding scheikunde en wiskunde | |
| André | 51 | 27 (17) | Biologie, natuurverkenning | MAVO-HAVO-VWO | kweekschool, eerstegraads lerarenopleiding biologie | mentor |
| Kees | 43 | 20 (20) | aardrijkskunde | IVBO-VBO (agrarisch) | kweekschool, diverse aktes | |
| Tom | 48 | 25 (19) | Engels | IVBO-VBO (agrarisch) | kweekschool, diverse aktes | IVBO mentor |
| Peter | 35 | 12 (12) | lichamelijke opvoeding, wiskunde | IVBO-VBO MAVO-HAVO-VWO | Academie voor Lichamelijke Opvoeding, tweedegraads lerarenopleiding wiskunde | mentor |
| Martin | 41 | 19 (14) | Nederlands | IVBO-VBO MAVO-HAVO-VWO | MO-A Nederlands | mentor, klassenteamleider |

⁴Om de anonimiteit van de leraren te waarborgen, zijn de namen fictief

Interviews met leraren

De interviews met de leraren zijn te karakteriseren als halfgestructureerde open interviews (Baarda e.a., 1995; Emans, 1986; Fontana & Frey, 1994; Goetz & LeCompte, 1984; Hron, 1982; Merriam, 1988). Voorafgaand aan de afname van de interviews werd een lijst opgesteld met open vragen die tijdens de interviews bij iedere leraar aan de orde zouden moeten worden gesteld. Dat wil niet zeggen dat andere vragen en gespreksonderwerpen niet ter sprake mochten komen. De opgestelde lijst werd beschouwd als een basisvragenlijst. Afhankelijk van de gegeven antwoorden zou moeten worden doorgevraagd en zouden eventueel nieuwe onderwerpen worden ingebracht. De vragen hoefden niet per definitie in de volgorde te worden gesteld zoals die vermeld was op de vragenlijst en ook de formulering van de vragen was variabel. Verwacht werd dat eerder gegeven antwoorden, de persoonlijkheid van de geïnterviewden en de specifieke situatie waarin de interviews plaatsvonden het nodig maakten flexibel met de opgestelde vragen om te gaan. Tevens werd verwacht dat flexibiliteit de interviews een natuurlijk karakter kon geven. Deze flexibiliteit bleek tijdens de interviews inderdaad noodzakelijk te zijn.

Tijdens de interviews zijn de volgende onderwerpen aan de orde gesteld:

- Onderwerpen die specifiek betrekking hebben op en afgeleid zijn van de aspecten van een onderwijsconcept die in hoofdstuk 3 zijn besproken, te weten:
 - datgene wat de leraar als doel van het onderwijs beschouwt;
 - de manier waarop de school waar de leraar werkt tegen onderwijs aankijkt en de mate waarin de leraar zich daarin kan vinden;
 - de manier waarop de leraar aankijkt tegen opvoedende aspecten van het onderwijs en zijn eigen beroep; de leerinhouden die de leraar van belang vindt;
 - de leerinhoud van het vak dat de leraar geeft, veranderingen die zich daarin voordoen of hebben voorgedaan en de consequenties daarvan voor het onderwijs;
 - de manier waarop de leraar zijn rol in het onderwijsleerproces definieert;
 - de manier waarop de leraar aankijkt tegen veranderingen van de rol van de leraar als gevolg van nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen zoals de invoering van de basisvorming;
 - de manier waarop de leraar de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces beschouwt;
 - de manier waarop de leraar aankijkt tegen verschillen tussen leerlingen en wat met verschillen tussen leerlingen moet worden gedaan;
 - de mate waarin de leraar verschillen ervaart tussen leerlingen nu en enkele jaren geleden en wat daarvan de consequenties zijn voor het onderwijs;
 - de definitie van de leraar van de ‘goede leerling’.
- Biografische kenmerken van de leraar, te weten:
 - leeftijd;
 - opleiding;
 - redenen om voor het leraarsberoep te kiezen;
 - aantal jaren ervaring als leraar;

- werkervaring op andere scholen;
 - ervaringen uit de eigen jeugd en schooltijd;
 - de thuissituatie van de leraar;
 - hobbies van de leraar.
- Aspecten in relatie tot de schoolcontext, te weten:
- nevenfuncties van de leraar in de school;
 - de relatie die leraar met collega's heeft;
 - de mate waarin de leraar samenwerkt met collega's;
 - de waardering die de leraar heeft voor de school als werkplek;
 - de manier waarop collega's van de leraar denken over onderwijs en de mening van de leraar hierover.

Alle interviews zijn met behulp van een cassetterecorder opgenomen. Van tevoren was de deelnemers daarvoor om toestemming gevraagd. Niemand heeft daartegen bezwaar gemaakt. Elk interview werd zo snel mogelijk na afname uitgetypt. Dit bood de onderzoekster de mogelijkheid tijdens het volgende interview op onduidelijkheden terug te komen en/of nieuwe vragen te genereren. Het aantal interviews dat met iedere leraar is gehouden en de tijd die daaraan is besteed is vermeld in tabel 4.3.

Tabel 4.3 Overzicht van het aantal interviews per leraar, de totale tijdsduur van de interviews en het aantal geobserveerde lessen

| Leraar | aantal interviews | totale tijdsduur van de interviews | aantal geobserveerde lessen |
|--------|-------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Bas | 3 | 2,5 uur | 6 |
| Rob | 3 | 2,5 uur | 5 |
| Fred | 4 | 3 uur | 2 |
| André | 5 | 3,5 uur | 4 |
| Kees | 2 | 3 uur | 4 |
| Tom | 3 | 3,25 uur | 5 |
| Peter | 2 | 1,5 uur | 4 |
| Martin | 1 | 2 uur | 5 |

Observatie van lessen

Om een coherent en volledig beeld van de praktijktheorieën van de leraren te krijgen is door middel van lesobservaties gekeken naar het uiterlijk waarneembaar handelen van de leraren. Een ander doel van deze observaties in de klas was om de directe context te leren kennen waarin het lesgeven voor deze leraren zich afspeelde (leerlingen, klaslokaal, hulpmiddelen enz.). Om een zo natuurlijk mogelijk beeld te krijgen van het handelen van de leraren, waren door de onderzoekster geen specifieke eisen gesteld ten aanzien van de lessen. De leraren konden de lessen inrichten zoals zij zelf hadden gepland. De observaties vonden tussen de interviews door plaats. Op die manier was het mogelijk een koppeling aan te brengen tussen de eerder verzamelde opvattingen van de leraren en hun waarneembaar handelen en ook opvallende aspecten die tijdens de lesobservaties naar boven kwamen ter sprake te brengen tijdens de interviews. De leraren hadden geen bezwaar tegen lesbezoek door de onderzoekster.

Belangrijk bij observatie is de rol die de onderzoeker daarin inneemt. Deze kan variëren van niet-participerend tot participierend (zie bijvoorbeeld Adler & Adler, 1994; Maso, 1987; Merriam, 1988). De rol van de onderzoekster bij de lesobservaties had voornamelijk een niet-participerend karakter, hoewel wel gesprekjes met leerlingen aangeknoopt werden en rondgelopen werd in de klas wanneer de situatie dat toeliet. Eén leraar stelde in hoge mate prijs op participatie van de onderzoekster tijdens een aantal lessen. Op zijn verzoek vervulde de onderzoekster een rol die vergeleken kan worden met die van co-docent.

Voorafgaand aan de observaties in de klas is een lijst opgesteld met onderwerpen waarop gelet moest worden tijdens de lessen. Het gaat hierbij om de volgende zaken:

- Groepering van de leerlingen
- Aantal leerlingen, verhouding aantal jongens en meisjes
- Inrichting van het lokaal
- Indeling van de les
- Manier waarop de les begint en eindigt
- Mate van klassikaal werken, in groepen werken en individueel werken
- Mate waarin iedereen met dezelfde leerstof bezig is
- Omgang met huiswerk
- De onderwerpen die tijdens de les aan de orde komen
- Plaats van de leraar in de klas
- Opmerkingen die de leraar tegen de leerlingen maakt
- Gehanteerde lesmethode en ander lesmateriaal
- Reactie van de leraar op leerlingen die iets niet begrijpen
- Activiteiten van de leraar en de leerlingen
- Interactie tussen de leraar en de leerlingen en de leerlingen onderling
- Manier waarop de leraar met ordeverstoringen omgaat
- Gebruik van audiovisuele middelen

De onderzoekster maakte tijdens de lessen voortdurend aantekeningen die na afloop per onderwerp werden uitgewerkt. In tabel 4.2 is het aantal lessen aangegeven dat bij elke leraar is geobserveerd.

Participerende observatie

Voor de hierboven genoemde interviews en lesobservaties zijn steeds met de leraren afspraken gemaakt over het tijdstip waarop deze zouden plaatsvinden. Daarnaast hebben echter ook informele momenten een rol gespeeld in de gegevensverzameling. Tijdens deze informele momenten vond participerende observatie plaats, hoewel strikt genomen het hele onderzoek een vorm van participerende observatie zou kunnen worden genoemd.

Met betrekking tot de rol van de onderzoeker tijdens participerende observatie zijn onder andere de volgende zaken van belang (Atkinson & Hammersley, 1994; Baarda e.a., 1995; Maso, 1987; Merriam, 1988):

- de mate van participatie, uiteenlopend van nauwelijks participierend tot volledig participierend;
- de mate van zichtbaarheid en bekendheid van de onderzoeker bij de onderzochten, uiteenlopend van verborgen (de onderzochten zijn niet bekend met het feit dat er onderzoek plaatsvindt) tot open (de onderzochten zijn wel bekend met het onderzoek);
- de mate waarin de onderzoeker een bestaande rol inneemt of een nieuwe rol construeert;
- de mate van betrokkenheid van de onderzoeker bij de onderzochten en het onderzoeksprobleem, uiteenlopend van gedistantieerd tot geëngageerd.

In het onderhavige onderzoek heeft participerende observatie voornamelijk plaatsgevonden tijdens momenten waarin de onderzoekster door de school liep en in de pauzes tussen de lessen waarin de leraren in de lerarenkamer zaten om koffie te drinken of te lunchen. De rol van de onderzoekster bleef daarbij beperkt tot die van onderzoeker. Participatie vond voornamelijk plaats in de zin van betrokkenheid tonen voor de gang van zaken in de school, luisteren naar wat leraren tegen elkaar zeiden, zelf meedoen met en reageren op deze gesprekken en vragen stellen ten aanzien van bepaalde zaken in de school. De onderzoekster werd door de deelnemende leraren aan hun collega's geïntroduceerd of introduceerde zichzelf en vertelde daarbij het doel van haar komst. Uit deze vorm van observatie werd enerzijds een beeld verkregen van belangrijke kwesties in de scholen, gebruiken en regels en anderzijds de relatie van de deelnemende leraren met collega's en leerlingen. Een aantal van deze zaken werd naderhand ter sprake gebracht tijdens de interviews. De onderzoekster maakte zo snel mogelijk na afloop van elke onderzoeksdag een verslag van deze observaties.

Documentanalyse en interviews met leden van de schoolleiding

Ten einde inzicht te verkrijgen in de scholen waarin de leraren werkzaam zijn, zijn schooldocumenten verzameld en bestudeerd. In samenhang daarmee zijn interviews gehouden met een lid van de schoolleiding. De documentanalyse betrof de schoolwerkplannen van de scholen, informatieboekjes voor ouders en leerlingen en incidenteel ander materiaal zoals interne informatieboekjes en vakliteratuur. Daarbij werd onder andere gekeken naar de doelstelling van de school, de schoolorganisatie, de opbouw van de school, de leerlingbegeleiding, basisvorming, de beoordeling van leerlingen, studierichtingen en schoolregels. De interviews met leden van de schoolleiding waren enerzijds bedoeld om nadere toelichting te krijgen op een aantal zaken die in de documenten vermeld stonden en anderzijds om nieuwe informatie te verkrijgen. Deze interviews waren net zoals die bij de leraren halfgestructureerde open interviews. Een vooraf opgestelde vragenlijst heeft daarbij als uitgangspunt gediend. Deze vragenlijst is flexibel gehanteerd. Waar nodig werd doorgevraagd op eerder gegeven antwoorden. De formulering van de vragen en de volgorde waarin ze werden gesteld was afhankelijk van de betreffende interviewsituatie. Daarbij kwamen de volgende onderwerpen aan de orde:

- algemene achtergronden van de school (onder andere aantal jaren dat de school bestaat, betrokkenheid bij fusies, aantal leerlingen);
- identiteit van de school (levensbeschouwelijk en onderwijskundig);
- schoolorganisatie (onder andere overlegstructuren, leerlingbegeleiding, taken van middenmanagement, vernieuwingen in het onderwijs);

- leraren (onder andere samenstelling lerarenteam, mobiliteit, kwaliteit);
- leerlingen (onder andere achtergronden, heterogene/homogene groepering, differentiatie, uitstroom van leerlingen).

De interviews zijn na toestemming van de betreffende directieleden opgenomen met behulp van een cassette recorder.

Bijhouden van een onderzoekerslogboek

De hierboven genoemde dataverzamelmethode leverden informatie op ten aanzien van de onderzochten en het onderzochte, in dit geval de onderwijsconcepten van de leraren, hun didactisch handelen, biografische aspecten en de diverse contexten waar zij mee te maken hebben. Het bijhouden van een onderzoekerslogboek is voor een onderzoeker een methode om informatie te verzamelen omtrent de eigen subjectiviteit (Baarda e.a., 1995; Kelchtermans & Vandenbergh, 1992; Merriam, 1988; Smaling, 1987; Staessens, 1991). Via reflectie op de gang van zaken en de informatie die is verzameld, worden eigen vooronderstellingen en het eigen functioneren geëxpliciteerd. Zo'n onderzoekerslogboek kan tevens instrument zijn voor controle op de subjectiviteit van de onderzoeker. Zowel de onderzoeker zelf als externen kunnen gegevens uit het logboek gebruiken voor controle van kwaliteitsaspecten van het onderzoek.

In het onderhavige onderzoek is ook gebruik gemaakt van een onderzoekerslogboek. Na elke dag waarop gegevens werden verzameld, maar ook op andere momenten, heeft de onderzoekster in haar logboek geschreven. Voor een verdere uiteenzetting van het gebruik, de functie en de inhoud van het onderzoekerslogboek in het onderzoek wordt verwezen naar paragraaf 4.4.3.

4.3 Verwerking van de gegevens

Het doel van de gegevensverwerking is uiteindelijk te komen tot het beantwoorden van de probleemstelling en onderzoeksvragen. Kwalitatief onderzoek levert meestal een grote hoeveelheid onderzoeksgegevens op die moet worden gereduceerd en gestructureerd om overzichtelijke en relevante informatie over te houden voor beantwoording van de probleemstelling en onderzoeksvragen (zie bijv. Baarda e.a., 1995; Goetz & LeCompte, 1984; Miles & Huberman, 1984; Wester, 1987). In veel literatuur met betrekking tot kwalitatieve onderzoeksmethodologie worden stappenplannen beschreven ten aanzien van een systematische verwerking van de onderzoeksgegevens (Baarda e.a., 1995; Glaser & Strauss, 1967; Goetz & LeCompte, 1984; Maso, 1987; Meijer, 1999; Miles & Huberman, 1984; Ponte, 2002; Wester, 1987); daarin worden echter niet altijd dezelfde accenten gelegd. Hieronder volgt een beschrijving van de manier waarop in onderhavig onderzoek de gegevens zijn verwerkt. Aangegeven wordt welke stappen daarin kunnen worden onderscheiden, welke activiteiten daarin zijn uitgevoerd en welke producten dit heeft opgeleverd. In tabel 4.4 wordt dit alles in een overzicht weergegeven.

Tabel 4.4 Overzicht van de stappen in de gegevensverwerking

| Stap | proces/activiteiten | product |
|---------------------------------------|---|---|
| 1. registratie en transcriptie | <ul style="list-style-type: none"> – opslaan van gegevens – uitschrijven van opgeslagen materiaal – globaal beeld vormen | <ul style="list-style-type: none"> – uitgetypte interview teksten – observatieverslagen – logboekteksten |
| 2. codering, ordening en beschrijving | <ul style="list-style-type: none"> – lezen van materiaal – trefwoorden toekennen – stukken tekst met dezelfde labels samenvoegen – ideeën vormen m.b.t. betekenissen van tekst en relaties tussen tekstdelen | geordende teksten, uitmondend in een beschrijving van een leraar |
| 3. interpretatie | <ul style="list-style-type: none"> – met behulp van de theorie de geordende gegevens interpreteren, daarbij rekening houdend met de complexiteit van de onderwijspraktijk van de leraar – inhoud van het onderwijsconcept van een leraar weergeven – onderwijsconcept nagaan op consistentie – verkoleringen zoeken | leraarportretten (hoofdstuk 5 van dit proefschrift) |
| 4. analyse over alle leraren heen | <ul style="list-style-type: none"> – portretten vergelijken – overeenkomsten en verschillen weergeven – verklaringen voor overeenkomsten en verschillen zoeken | resultaat van de analyse (hoofdstuk 6 van dit proefschrift) |

1. Registratie en transcriptie

De eerste stap in de gegevensverwerking was het registreren of opslaan van de verzamelde gegevens van een leraar en het uitschrijven van deze gegevens. De interviews werden met behulp van een cassette recorder opgenomen en bij de (les)observaties werden ter plekke aantekeningen gemaakt. Waar dit niet mogelijk was (tijdens de participerende observaties) werden zo snel mogelijk daarna aantekeningen gemaakt. Transcriptie vond plaats na elke onderzoeksdag: er werden verslagen gemaakt van de observaties, er werd in het onderzoekerslogboek geschreven en de tekst van de interviews werd letterlijk uitgetypt. Tijdens het uitschrijven werd een globaal beeld gevormd ten aanzien van de leraar die op dat moment in het onderzoek was betrokken. De onderzoekster probeerde door middel van kernwoorden die op de betreffende leraar van toepassing leken een voorlopig antwoord te geven op de vraag: "Waardoor kenmerkt zich deze leraar?" Dit werd weergegeven in het onderzoekerslogboek.

2. Codering, ordening en beschrijving

Nadat de gegevensverzameling bij een leraar was afgesloten en bovenstaande procedure was doorlopen, werd de uitgeschreven tekst diverse malen gelezen om een goed overzicht te krijgen van de inhoud van het materiaal en het globale beeld dat ten aanzien van de leraar was gevormd te kunnen verfijnen. De tekst van de interviews vormde daarbij het zwaartepunt. Daarna werd het materiaal nogmaals gelezen en werden labels toegekend aan stukjes tekst.

De labels waren zowel afkomstig van het theoretisch kader van het onderzoek, als van de inhoud van het verkregen materiaal. Dit proces wordt codering (Wester, 1987) of labeling (Baarda e.a., 1995) genoemd. Tijdens dit proces werden ideeën en vragen gevormd ten aanzien van de betekenis van stukken tekst en ten aanzien van relaties tussen stukken tekst. Deze werden zo veel mogelijk geëxpliciteerd door ze in het onderzoekerslogboek op te nemen of tussen de tekst zelf, maar dan in een ander lettertype. Wester (1987) spreekt hierbij over het maken van memo's. Stukken tekst die voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen niet relevant leken, werden terzijde geschoven.

Vervolgens werden de tekstgedeelten met dezelfde labels bij elkaar gezet, waardoor ordening van het materiaal plaatsvond. Daarna werd nagegaan of alle tekst die bij een bepaald trefwoord was ondergebracht daar thuishoorde. Waar nodig vond aanpassing van het trefwoord plaats of werd een stuk tekst bij een ander trefwoord ondergebracht. Voor een totaaloverzicht van alle gebruikte labels wordt verwezen naar tabel 4.5. Op basis van dit ordeningsproces werd een beschrijving gemaakt van de leraar. Deze beschrijving kan gezien worden als een samenvatting van het materiaal dat ten aanzien van de betreffende leraar was verzameld.

3. Interpretatie

Het uitgangspunt voor de derde stap in de gegevensverwerking was de beschrijvende samenvatting van een leraar. Om te komen tot een leraarportret vond interpretatie plaats van deze beschrijvende samenvatting met behulp van de theorie die in het theoretisch kader van het onderzoek aan de orde was gesteld: het materiaal werd gezien in relatie tot de theorie rondom onderwijsconcepten en praktijktheorie uit hoofdstuk 3. Op dat moment zijn de gegevens ondergebracht in de vier aspecten van het onderwijsconcept. Materiaal dat niet direct betrekking had op één van deze aspecten, bevatte meestal contextuele informatie of was gerelateerd aan biografische kenmerken van de leraar. Uitgangspunt bij dit proces was om zowel theoretische als ecologische validiteit na te streven. Beijgaard (1990) geeft aan dat dit betekent dat de resultaten informatie bevatten die betrekking heeft op de gehanteerde theorie van het onderzoek, maar daarnaast ook de natuurlijke context representeren van waaruit de onderzoeksgegevens afkomstig zijn. Voor onderhavig onderzoek betekende dit dat de gegevens moesten worden geïnterpreteerd met behulp van de theorie over onderwijsconcepten en dat tegelijkertijd recht moest worden gedaan aan de complexiteit van de onderwijspraktijk van de deelnemende leraren.

De analyse richtte zich op het bestuderen van de manier waarop de onderscheiden aspecten van een onderwijsconcept zich manifesteerden bij de leraar en op de inhoud die door de leraren gegeven was aan deze aspecten. Persoonlijke kenmerken en aspecten uit de schoolcontext werden zoveel mogelijk in relatie tot de inhoud van het onderwijsconcept gebracht. Vervolgens werd het onderwijsconcept als geheel bekeken en werd nagegaan in hoeverre het een consistent geheel was. Waar inconsistenties aanwezig waren werd gezocht naar een verklaring. Dit alles resulteerde in een portret van iedere leraar. De portretten staan beschreven in hoofdstuk 5 van dit proefschrift.

4. Analyse over alle leraren heen

Bovenstaande drie stappen zijn steeds voor de gegevensverwerking bij iedere afzonderlijke leraar doorlopen. Dat betekent dat deze processen acht maal hebben plaatsgevonden hetgeen resulteerde in acht leraarportretten. Op basis van deze portretten is een analyse over alle leraren heen uitgevoerd. Daarbij werden de onderwijsconcepten als geheel en de daarin te onderscheiden aspecten met elkaar vergeleken. Er werd gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen de leraren en tussen duo's leraren (leraren die op dezelfde school werkzaam zijn).

Het totale proces van gegevensverwerking heeft op een steeds abstracter niveau plaatsgevonden. Er zijn diverse bewerkingen uitgevoerd op het oorspronkelijke onderzoeksmateriaal dat de eerste stap in de gegevensverwerking heeft opgeleverd. Het materiaal werd steeds verder gereduceerd en in nieuwe woorden aangeduid waardoor er ook een steeds beter begrip over ontstond. In de tweede stap bleef het oorspronkelijke onderzoeksmateriaal weliswaar gehandhaafd, maar werd het op zodanige manier bekeken, dat er een nieuwe tekst ontstond waarin de

Tabel 4.5 Overzicht van de gebruikte labels, gegroepeerd naar de aandachtsgebieden leerlingen, de leraar, vakken, de school(organisatie) en de maatschappij/schooloverstijgende aspecten

| Aandachtsgebieden | Labels |
|---------------------------------|--|
| Leerlingen | leeftijd, levensfase, capaciteiten/intelligentie, motivatie om te leren, theorie-of praktijkgerichtheid, mate waarin leiding nodig is, concentratievermogen, mate waarin men zelf structuren kan aanbrengen, inzicht, sociale afkomst, vaardigheid in begrijpend lezen, zelfvertrouwen en weerbaarheid, opleiding en beroep van ouders, niveau, (school)verleden, geografische afkomst, leerlingen als groep/klas |
| Leraar | aantal jaren ervaring, leeftijd, opvatting over het leraarsberoep, keuze voor het leraarsberoep, betrokkenheid bij maatschappelijke groeperingen, nevenfuncties binnen en buiten de school, eigen schoolcarrière, werkervaring op andere scholen, gevolgd lerarenopleiding, lesgeven in onderbouw en/of bovenbouw, geografische afkomst, eigen gezin, aantal uren dat men werkt, opvatting over mensen, levensbeschouwing, ambities |
| Vakken | wel/geen examenvak, relatie met pedagogische aspecten, praktijkvak/theorievak, de plaats die het vak inneemt in de school, wel/geen vaste waarden, status van het vak, gebruikte methode |
| School(organisatie) | secties/samenwerking, samenstelling klassen (homogeen/heterogeen), grootte van de klassen, soort onderwijs, soort beroepsonderwijs, duur van de lessen, onderbouw en bovenbouw, levensbeschouwelijke identiteit, verdeling van taakuren, onderwijskundige visie van de school, samenstelling lerarenteam, grootte van de klaslokalen, aanwezige leermiddelen, lesroosters, geografische ligging, beoordelingssysteem, financiële middelen, personeelsbeleid, fusies, aantal leerlingen |
| Maatschappij/schooloverstijgend | Exameneisen, andere socialiserende milieus dan de school, multiculturele samenleving, taken van de school en ouders, ontwikkelingen in de maatschappij, onderwijskundige vernieuwingen, stabiliteit van de samenleving, werkloosheid |

oude tekst geordend en in een nieuwe volgorde was gezet. In de volgende stap werd met behulp van theoretische begrippen naar het materiaal gekeken en werd het materiaal ook in relatie tot die begrippen weergegeven. In de vierde stap waren de portretten die stap 3 had opgeleverd uitgangspunt en kon de analyse die toen plaatsvond niet anders dan nog algemenere en abstracte uitspraken opleveren. Dit heeft geresulteerd in hoofdstuk 6 van dit proefschrift.

4.4 Kwaliteitsaspecten

In deze paragraaf wordt een aantal kwaliteitsaspecten ten aanzien van het onderzoek aan de orde gesteld en wordt aangegeven hoe daar in het onderhavige onderzoek mee is omgegaan. Het betreft kwaliteitsaspecten in verband met betrouwbaarheid, validiteit en de rol van de onderzoeker.

4.4.1 Betrouwbaarheid

Bij betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek gaat het om de mate van herhaalbaarheid; de mate waarin dezelfde onderzoeksmethoden in dezelfde context dezelfde informatie opleveren (Baarda e.a., 1995; Goetz & LeCompte, 1984; Van IJzendoorn & Miedema, 1986; Janssens, 1985; Kirk & Miller, 1986; Nievaard, 1990; Smaling, 1987). Met betrekking tot de betrouwbaarheid worden interne en externe betrouwbaarheid onderscheiden. In kwalitatief onderzoek is de onderzoeker voor een groot deel zelf onderzoeksinstrument en wordt het object van onderzoek in natuurlijke omstandigheden bestudeerd. Dit betekent dat daadwerkelijke herhaalbaarheid moeilijk is: geen twee onderzoekers zijn gelijk en de omstandigheden zijn ook niet altijd dezelfde. Smaling (1987) geeft aan dat in dat opzicht ook termen worden gebruikt als navolgbaarheid en geloofwaardigheid (zie ook Mertens, 1998). Daarbij gaat het erom dat de methodologische aspecten van het onderzoek op zodanige wijze expliciet zijn gemaakt dat de lezer van het onderzoeksrapport kan volgen hoe het onderzoek is uitgevoerd en het onderzoek ook kan beoordelen.

Interne betrouwbaarheid

De interne betrouwbaarheid is de mate waarin verschillende onderzoekers binnen hetzelfde onderzoeksgebied tot dezelfde resultaten (zouden) komen (Janssens, 1985) of de mate van overeenstemming tussen onderzoekers binnen een onderzoek (Goetz & LeCompte, 1984; Smaling, 1987). Er worden verschillende strategieën genoemd om de interne betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek te verhogen (Baarda e.a., 1995; Janssens, 1985; Meijer, 1999; Merriam, 1988; Smaling, 1987). De belangrijkste zijn:

- het registreren van onderzoeksgegevens met video- en audiotapes;
- het illustreren van bevindingen van het onderzoek met primaire gegevens en een duidelijk onderscheid maken tussen primaire gegevens en interpretaties van de onderzoeker;
- het toepassen van het triangulatieprincipe; er worden verschillende soorten triangulatie onderscheiden (Baarda e.a., 1995; Fielding & Fielding, 1986; Janssens, 1985; Smaling, 1987; Teunissen, 1985):

- methodische triangulatie: de zinvolle combinatie van verschillende dataverzamelingsmethoden binnen één onderzoek;
- datatriangulatie: binnen één onderzoek gebruik maken van verschillende gegevensbronnen, tijdstippen of plaatsen waarop de gegevens worden verzameld;
- onderzoekerstriangulatie: met verschillende onderzoekers binnen één onderzoek samenwerken;
- theoretische triangulatie: vanuit verschillende theoretische invalshoeken de onderzoeksproblematiek bestuderen.

In onderhavig onderzoek is als volgt omgegaan met aspecten ten aanzien van de interne betrouwbaarheid:

- 1) Alle interviews zijn met behulp van een cassette recorder opgenomen om zo min mogelijk informatie verloren te laten gaan en om naderhand citaten van deelnemers te kunnen weergeven om bevindingen te ondersteunen. Waar opname met audio(visuele)-apparatuur niet heeft plaatsgevonden (bij de observatie en participerende observatie) zijn aantekeningen gemaakt die door de onderzoekster zo snel mogelijk na afloop zijn uitgewerkt.
- 2) Het triangulatieprincipe is toegepast:
 - Methodische triangulatie: zoals in paragraaf 4.2 aan de orde is gekomen, zijn ten aanzien van de onderwijsconcepten en persoonlijke geschiedenis van de leraar verschillende methoden gebruikt (lesobservaties, participerende observaties en interviews). Deze methoden hebben elkaar aangevuld. Ook ten aanzien van de schoolcontext zijn verschillende methoden gebruikt (documentanalyse, interviews met directieleden en participerende observatie) die elkaar hebben aangevuld. Daarnaast hebben de lesobservaties en interviews met de leraren informatie opgeleverd over de schoolcontext. Dezelfde onderzoeksobjecten zijn dus met behulp van meerdere methoden onderzocht. De zo verzamelde gegevens konden elkaar aanvullen.
 - Datatriangulatie: de gegevens over de schoolcontext zijn uit verschillende bronnen verkregen, namelijk documenten, directieleden, en de twee leraren die op elke school aan het onderzoek deelnamen. De gegevens over de deelnemende leraren zijn op verschillende tijdstippen verzameld: de interviews met een leraar zijn op verschillende dagen gehouden en de participerende observaties en lesobservaties hebben ook op verschillende momenten plaatsgevonden.
- 3) Een collega-onderzoeker is nauw betrokken geweest bij het hele onderzoek en heeft ter controle diverse checks uitgevoerd bij de verwerking van het onderzoeksmateriaal.

Externe betrouwbaarheid

De externe betrouwbaarheid is de herhaalbaarheid van een totaal onderzoek door andere, onafhankelijke onderzoekers (Goetz & LeCompte, 1984; Janssens, 1985; Smaling, 1987). Ter verhoging van de externe betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek worden de volgende aspecten genoemd (Goetz & LeCompte, 1984; Janssens, 1985; Kirk & Miller, 1986; Smaling, 1987):

- het expliciteren van (voor)theoretische inzichten van de onderzoeker;
- het nauwkeurig beschrijven van (de selectie van) informanten, situaties en condities;

- het verschaffen van methodisch-technische informatie;
- het beschrijven van de status, positie en rol van de onderzoeker.

In onderhavig onderzoek is getracht navolgbaarheid mogelijk te maken door zo volledig mogelijke informatie te geven rondom bovengenoemde aspecten. De in het onderzoek gebruikte theoretische aspecten zijn expliciet gemaakt in de theoretische hoofdstukken van dit proefschrift en de theorie rondom onderwijsconcepten is gebruikt voor het opstellen van de vragenlijst die een rol speelde bij de interviews met de leraren. Verder is in paragraaf 4.1 en 4.2 beschreven welke zaken een rol hebben gespeeld bij de selectie van de deelnemers aan het onderzoek en hoe er methodologisch te werk is gegaan in het onderzoek. Tenslotte zijn vooronderstellingen en andere zaken met betrekking tot de subjectiviteit van de onderzoekster expliciet gemaakt, met name in het onderzoekerslogboek. Naast informatiebron biedt dit logboek controle op de subjectiviteit van de onderzoekster (zie paragraaf 4.4.3).

4.4.2 Validiteit

Bij validiteit van onderzoek gaat het om de mate waarin de verzamelde gegevens een goede weergave zijn van wat zich in de praktijk feitelijk afspeelt en met behulp van de gegevens de probleemstelling en onderzoeksvragen kunnen worden beantwoord (Baarda e.a., 1995; Janssens, 1985; Kirk & Miller, 1986; Smaling, 1987; Wallen & Fraenkel, 2001). Ook bij validiteit kan een onderscheid worden gemaakt tussen interne en externe aspecten.

Interne validiteit

De interne validiteit is de mate van correspondentie tussen de verzamelde gegevens en de bestaande werkelijkheid (Baarda e.a., 1995; Merriam, 1988) of, anders gezegd, de mate waarin de resultaten en conclusies worden gerechtvaardigd (Smaling, 1987). Het gaat er hier dus om hoe goed de werkelijkheid van de onderzochten wordt beschreven. Er worden verschillende bedreigingen genoemd ten aanzien van de interne validiteit (zie onder andere Goetz & LeCompte, 1984; Janssens, 1985; Kirk & Miller, 1986; Smaling, 1987):

- de deelnemers aan het onderzoek gedragen zich anders door aanwezigheid van een onderzoeker;
- onderzoekerseffecten (effecten van kenmerken van de onderzoeker op de deelnemers aan het onderzoek);
- selectiviteit (de onderzoeker kan niet alles onderzoeken en moet keuzes maken);
- groei, ontwikkeling, geschiedenis van de deelnemers tijdens het verloop van het onderzoek en uitval van deelnemers;
- bias van de onderzoeker (invloed van de onderzoeker op de gegevensverzameling en de interpretatie van de gegevens);
- bias van de deelnemers.

Voor verhoging van de interne validiteit worden veelal de volgende zaken genoemd (Goetz & LeCompte, 1984; Janssens, 1985; Kirk & Miller, 1986; Lechler, 1982; Meijer, Verloop & Beijaard, 2002; Merriam, 1988; Smaling, 1987):

- triangulatie;
- het aanhouden van een lange onderzoeksperiode om deelnemers aan het onderzoek te laten wennen aan de onderzoeker;
- het begrijpen, gebruiken en confronteren van de eigen vooroordelen van de onderzoeker in het onderzoeksproces en de werking ervan proberen te achterhalen (geëxpliciteerde/bereflecteerde subjectiviteit);
- communicatieve validering: rechtstreeks aan de deelnemers voorleggen of de onderzoeker de opvattingen van de deelnemers juist heeft geïnterpreteerd en weergegeven.

In onderhavig onderzoek kan het volgende over aspecten met betrekking tot de interne validiteit worden gezegd:

- 1) De gegevensverzameling per leraar heeft op verschillende momenten plaatsgevonden waardoor het onderzoek niet op een bepaald tijdstip werd gedaan, maar op meerdere. De onderzoekster en de leraren konden dan ook enigszins aan elkaar wennen. Er moesten echter wel keuzes gemaakt worden ten aanzien van de momenten waarop het onderzoek zou plaatsvinden.
- 2) De interviews met de leraren zijn steeds op voor hen vertrouwde plekken in de school gehouden, bijvoorbeeld het eigen klaslokaal van de leraren, de lerarenkamer, de kamer van de sectie waarvan de leraren deel uitmaken, de eigen werkkamer of de werkkamer van collega's. Het was om praktische redenen niet altijd mogelijk om zonder bijzijn van derden de interviews te houden. De onderzoekster heeft wel steeds aangegeven dat het prettig zou zijn om een rustig plekje voor de interviews te hebben, maar de uiteindelijke keuze voor de plek werd aan de betreffende leraren overgelaten. Incidenteel vond er enige verstoring plaats.
- 3) Het triangulatieprincipe is toegepast (methodische triangulatie en datatriangulatie; zie ook paragraaf 4.4.1).
- 4) De onderzoekster heeft een onderzoekerslogboek bijgehouden om haar subjectiviteit te expliciteren.
- 5) Nadat de leraarportretten waren geschreven heeft communicatieve validering plaatsgevonden. De onderzoekster heeft iedere leraar zijn portret voorgelegd en gevraagd in hoeverre het portret een juiste weergave was van de betreffende leraar en in hoeverre aanvullingen en/of veranderingen nodig waren. Alle leraren zeiden dat ze zich in het portret herkenden. Twee leraren wilden graag dat één of enkele zinnen iets anders werden geschreven. Dat is uiteindelijk ook gedaan. De andere leraren gingen akkoord met de tekst die er lag.
- 6) De onderzoekster heeft geprobeerd zich zoveel mogelijk te verplaatsen in de leraren en gebruik te maken van de terminologie die de leraren en de scholen hanteerden.
- 7) Wat betreft het gedrag van de deelnemers is niet de indruk ontstaan dat dit anders is geweest als gevolg van deelname aan het onderzoek of de aanwezigheid van de onderzoekster tijdens lessen. Een aantal leraren was bovendien gewend aan lesbezoek door buitenstaanders. Waar dat niet het geval was, maakten de leraren van te voren geen probleem over lesbezoek. Dat het onderzoek in natuurlijke omstandigheden plaatsvond kan afgeleid worden uit het volgende:

- Tijdens diverse lessen waar de onderzoekster aanwezig was, hebben zich gebeurtenissen voorgedaan die een realistische indruk wekten. Er werden conflicten tussen bepaalde leraren en leerlingen waargenomen die de zaken niet mooier deden voorspiegelen dan het geval was. De onderzoekster kreeg de indruk dat de leraren tijdens de lessen dan ook geen maatregelen jegens leerlingen nagelaten hebben vanwege haar aanwezigheid.
 - Uit reacties van leerlingen tijdens de lessen bleek niet dat de lessen anders verliepen dan zonder aanwezigheid van de onderzoekster.
 - Tijdens de gesprekken heeft de onderzoekster niet de indruk gehad dat de leraren zich geremd voelden of bijvoorbeeld sociaal wenselijke antwoorden gaven. Integendeel, soms werden uitspraken gedaan die kritiek op allerlei aspecten van het onderwijs bevatten.
- 8) Uit reacties van diverse leraren bleek dat ze het onderzoek als positief hadden ervaren. Een aantal zei bovendien dat ze het leuk hadden gevonden te praten over hun opvattingen en dat ze het betreunden dat het op de school waar zij werkten eigenlijk weinig gebeurde tussen collega's onderling. Ook hadden de interviews hen stof tot nadenken gegeven.

Externe validiteit

De externe validiteit heeft betrekking op generalisatie van onderzoeksresultaten naar andere situaties, personen enz. (Baarda e.a., 1995; Janssens, 1985; Goetz & LeCompte, 1984; Merriam, 1988; Smaling, 1987; Wallen & Fraenkel, 2001). Daarbij wordt vaak aangegeven dat het in kwalitatief onderzoek eerder gaat om inhoudelijke/analytische generalisatie (verzadiging, de theoretische inzichten die aan de resultaten ontleend worden) dan om statistische generalisatie (Yin, 1984). Vragen rondom de representativiteit van de deelnemers en onderzochte situaties zijn in dat opzicht dan ook minder relevant. Representativiteit kan een probleem zijn wanneer het gaat om generalisatie van onderzoeksresultaten naar bijvoorbeeld een grotere groep leraren. Dat is hier in dit onderzoek niet direct aan de orde. Het onderzoek heeft een explorerend karakter vanwege de onbekendheid met de inhoud van praktijktheorie en gegeven de complexiteit van de problematiek. De huidige theoretische stand van zaken maakt statistische generalisatie minder relevant en leidt vooralsnog tot een voorkeur voor kleinschalige diepte-studies boven grootschalige breedte-studies (vgl. ook Richardson & Placier, 2001).

4.4.3 Rol van de onderzoeker

De kwaliteit van de gegevens die in kwalitatief onderzoek worden verzameld, is mede afhankelijk van de relatie die de onderzoeker heeft opgebouwd met de onderzochten (Staessens, 1991). Dat betekent dat er hoge eisen aan de onderzoeker worden gesteld. Yin (1984) noemt daarbij vaardigheden als goede vragen kunnen stellen, goed kunnen luisteren, adaptief en flexibel zijn, een goed besef hebben van datgene waar het onderzoek over gaat en onbevooroordeeld zijn. Belangrijk is ook dat de onderzoeker zich in kan leven in de situatie van de onderzochten zonder echter zijn rol als onderzoeker uit het oog te verliezen (Baarda e.a., 1995; Goetz & LeCompte, 1986; Smaling, 1987; Staessens, 1991). Het is echter een illusie te

denken dat de onderzoeker zich neutraal en onbevooroordeeld op kan stellen in het onderzoek. De onderzoeker is een mens met eigen vooronderstellingen, karaktereigenschappen en dergelijke die van invloed zijn op de verwerving en verwerking van gegevens in het onderzoek. Het is zowel de onderzoeker die reageert op de deelnemers aan het onderzoek als de deelnemers die op de onderzoeker reageren. Het onderzoek wordt dus niet onafhankelijk van de persoon van de onderzoeker uitgevoerd.

In plaats van deze invloed te ontkennen, als niet relevant of als mogelijke bron van databesmetting te beschouwen zoals volgens Staessens (1991) in de positivistisch benadering vaak wordt gedaan, wordt de subjectiviteit van de onderzoeker binnen de kwalitatieve onderzoeksmethodologie veelal gethematiseerd (Baarda e.a., 1995; Goetz & LeCompte, 1984; Maso, 1990; Smaling, 1987; Smaling & Maso, 1990; Staessens, 1991; Wester, 1987). Daarbij wordt aangegeven dat het belangrijk is de subjectiviteit te bereflecteren en te expliciteren om het op die manier te kunnen controleren. Er moet dus gericht worden omgegaan met de subjectiviteit, het mag geen element van willekeur zijn. Het is nodig dat de onderzoeker bewust is van zijn of haar subjectiviteit en daarom moeten voortdurend reflectiemomenten tijdens het onderzoek worden ingebouwd (vgl. Staessens, 1991).

Over het algemeen wordt groot belang gehecht aan het bijhouden van een onderzoekerslogboek om tijdens alle fasen van het onderzoek de subjectiviteit van de onderzoeker te expliciteren en daardoor te controleren (Baarda e.a., 1995; Kelchtermans & Vandenberghe, 1992; Smaling, 1987; Staessens, 1991). In het onderhavige onderzoek heeft de onderzoekster zo'n onderzoekerslogboek bijgehouden. Naast de functie die hierboven is aangegeven, heeft het schrijven in het logboek voor de onderzoekster ook gefunctioneerd als middel om emoties ten aanzien van het onderzoek kwijt te kunnen raken door ze als het ware 'weg te schrijven' en erop te reflecteren. In dit logboek werden onder andere de volgende zaken opgenomen:

- verslagen van de activiteiten die de onderzoekster had ondernomen;
- de zorgen van de onderzoekster;
- reflecties op het eigen functioneren van de onderzoekster;
- opvallende zaken;
- indrukken over de deelnemers aan het onderzoek en de uitspraken die zij hebben gedaan;
- vergelijkingen tussen deelnemers;
- indrukken over de scholen;
- de sfeer waarin delen van het onderzoek zijn verlopen;
- de mogelijke gedachten van de leraren ten aanzien van de onderzoekster;
- evaluatie van de gang van zaken;
- voornemens voor het verdere verloop van het onderzoek.

Na afloop van elk contact met de deelnemers aan het onderzoek, maar ook voorafgaand aan het contact, nam de onderzoekster uitgebreid de tijd om het logboek aan te vullen. Ook op andere momenten, bijvoorbeeld tijdens de verwerking van de gegevens, werd in het logboek geschreven, werden passages teruggelezen en gebruikt bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens.

5 ONDERZOEKSRESULTATEN: LERAARPORTRETTE

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het hoofdonderzoek gepresenteerd in de vorm van leraarportretten. In elke paragraaf staat het portret van één leraar centraal. In ieder portret worden eerst enkele achtergrondgegevens van de leraar vermeld, zoals de school waar de leraar werkzaam is, het aantal jaren dat de leraar op deze en andere scholen heeft gewerkt, de opleiding die de leraar heeft gevolgd, de vakken die de leraar geeft en eventueel andere functies van de leraar in de school. Daarna komt het onderwijsconcept van de leraar aan de orde. Achtereenvolgens worden in het kader van dit concept de opvattingen van de leraar besproken ten aanzien van het doel en de inhoud van het onderwijs, de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces. Daarbij wordt tevens beschreven welke aspecten van de context van belang zijn voor deze opvattingen en wordt ingegaan op de samenhang van de onderdelen van het onderwijsconcept. Om de anonimiteit van de leraren zoveel mogelijk te waarborgen, zijn de namen van de leraren fictief en worden de namen van de scholen waar zij werken niet genoemd. De leraren werken op vier scholen. Per school zijn er twee leraren die deelnamen aan het onderzoek. De twee leraren van elke school worden in dit hoofdstuk achter elkaar besproken. Op die manier wordt het duidelijker in hoeverre de onderwijsconcepten van leraren binnen een school verschillen en met elkaar overeenkomen. Daardoor wordt het mogelijk aan te geven in hoeverre aspecten van de schoolcontext en in hoeverre individuele aspecten van de leraren invloed hebben op hun onderwijsconcept.

5.1 BAS

“Voor mijn part schrijven ze het bij wijze van spreken allemaal fonetisch, maar ze weten zich goed te redden en dan denk ik: wat wil je nog meer?”

Achtergrond

Bas is in het schooljaar 1994-1995 een 39-jarige leraar die lesgeeft op een christelijke school voor (I)VBO-groen in Gelderland. Hij heeft 15 jaar ervaring in het onderwijs: na zijn opleiding aan de Pedagogische Academie heeft hij zeven jaar op een MAVO gewerkt die later gefuseerd is met een LHNO; hij is vervolgens op een Lagere Agrarische en Technologische School gaan werken. Deze school is in 1990 met een aantal andere scholen voor lager en middelbaar agrarisch onderwijs gefuseerd. De afzonderlijke scholen zijn als locaties van het grote geheel blijven bestaan. Tijdens de eerste jaren dat hij werkzaam was als leraar heeft hij een bevoegdheid behaald voor de vakken tekenen en aardrijkskunde. Op grond van zijn PA-diploma was hij al bevoegd voor het vak Nederlands. Hij geeft voornamelijk aardrijkskunde (dit vak wordt alleen in de eerste twee leerjaren gegeven) en daarnaast nog een enkel uur Nederlands en tekenen. Verder geeft hij in de eerste klassen studieles. Hij is coördinator van de eerste klassen en heeft in het grote schoolverband een functie binnen de commissie die zich met public relations van de school bezighoudt.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs spreekt Bas over leerlingen die in het leven gelukkig worden en (op welke manier dan ook) hun draai in het leven kunnen vinden en zelfredzaam zijn. Hij heeft hier zowel het persoonlijk leven als het beroepsmatig functioneren van mensen voor ogen:

Onderwijs is dat je leerlingen (...) via bepaalde instrumenten, dus via allerlei vakken zover krijgt en zover opleidt dat ze zichzelf kunnen redden. Daar komt het eigenlijk op neer.

Het doel is dat het kind zelf natuurlijk, tenminste vanuit het kind geredeneerd, op een bepaalde manier gelukkig kan worden.

Bas is van mening dat cognitieve aspecten van het onderwijs en het halen van hoge cijfers, die in schoolse situaties met cognitieve aspecten in verband staan, niet garanderen dat leerlingen gelukkig worden. In dat opzicht geeft hij twee voorbeelden:

- een oud-klasgenoot van Bas die vroeger altijd de hoogste cijfers haalde, bleek daar achteraf ontzettend veel moeite voor te hebben gedaan wat geresulteerd heeft in ‘doorgedraaid zijn met leren’, zij is daardoor vastgelopen in het leven;
- leerlingen die niet sterk op school zijn geweest (‘geen woord goed Nederlands kunnen opschrijven’, ‘geen staartdeling kunnen maken’), blijken later toch een bloeiend eigen bedrijfje te hebben opgezet waardoor ze zich goed kunnen redden.

De inzet en houding van leerlingen (eerlijkheid, openheid, lef tonen) vindt hij belangrijker dan cognitieve prestaties. Bas kan ook heel emotioneel worden en het heel mooi vinden wanneer een leerling in welk opzicht dan ook, op cognitief of sociaal gebied, iets presteert wat hij helemaal niet had verwacht. Dat zijn de zaken waar hij in zijn beroep het meest van geniet en waarvan hij het idee heeft dat dat het toppunt van zijn werk is:

Dan mag de rest van de dag de grond in zakken, maar dan denk ik: daar doe je het voor. (...)

Dat zijn de momenten waar je eigenlijk als leraar van leeft.

De context waarbinnen Bas werkt kan als een belangrijke factor gezien worden bij deze opvatting over het doel van het onderwijs. Bas werkt op een (I)VBO-school en heeft dus te maken met leerlingen die aan de onderkant van het voortgezet onderwijs staan. Bas zegt daar zelf over dat hij met nogal wat leerlingen te maken heeft die beperkte capaciteiten hebben en moeilijkheden hebben met ‘theoretisch iets aankunnen’. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen niet afglijden en dat ze een gevoel van eigenwaarde behouden, ondanks hun beperktheden. Als leraar legt hij zich op een gegeven moment neer bij de beperktheden van de leerlingen en probeert hij er het beste van te maken door niet méér eisen te stellen dan ze aankunnen. Op zo’n manier probeert hij leerlingen op hun niveau bij het onderwijsleerproces betrokken te houden, waardoor ze het gevoel krijgen dat ze toch wel iets kunnen en niet aan hun lot worden overgelaten. Bas krijgt hierbij zelf het gevoel dat hij niet voor niets bezig is.

De opleiding die Bas heeft gedaan, Pedagogische Academie, ervaart hij als een voordeel voor het werken met (I)VBO-leerlingen die volgens hem in bepaalde opzichten overeenkomsten vertonen met leerlingen van de basisschool. Hij is van mening dat een opleiding voor het basisonderwijs leraren leert met leerlingen om te gaan, dit in tegenstelling tot andere lerarenopleidingen waarin de vakkennis meer centraal staat en het speelse, het aanspreken van leerlingen op hun niveau minder wordt benadrukt. Volgens Bas hebben deze leraren het moeilijk met (I)VBO-leerlingen, juist omdat bij deze leerlingen het pedagogische aspect, de omgang tussen leraar en leerlingen, belangrijker is dan het kennisaspect:

Maar nu moet je ze nog meer bij de hand nemen, maar niet alleen puur qua leerstof, maar ook als ze vuurwerk hebben afgestoken: vertel er eens wat over. De sociale beleving van de dingen die ze meemaken moeten meer naar voren komen dan bij een MAVO-leerling of zo.

Inhoud van het onderwijs

Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs is Bas van mening dat een aantal zaken erg belangrijk is voor het vak aardrijkskunde dat hij geeft. Hij noemt de volgende inhoud:

- Procedurele kennis in plaats van declaratieve kennis:

Tabelletjes veranderen weer, volgend jaar is het getalletje 28 in plaats van 32 (...) maar dat je hem kunt lezen in de trant van: wat staat hier nou eigenlijk, wat voor conclusie mag ik daar uithalen? Daar gaat het natuurlijk om.

Bas lijkt hier te refereren aan de kennismaatschappij die steeds weer verandert en waarvoor het eerder nodig is dat leerlingen de vaardigheden hebben om met feitenkennis om te gaan dan dat ze over feitenkennis op zich beschikken.

- Zinnvolle leerinhouden, inhouden die te maken hebben met het agrarisch karakter van de school: dit betreft bijvoorbeeld het onderwerp bodembegebruik. Hij heeft in het verleden ook lesgegeven op een MAVO en vond het onderwerp daar voor de leerlingen minder geschikt en hij besteedde daar niet zoveel aandacht aan. Vanwege het agrarisch karakter van de school waar hij nu werkt is het juist een onderwerp dat uitgebreid aan bod komt in de lessen.
- Waarde-oordelen en meningen: dit heeft te maken met de opvatting van Bas over het leraarsberoep. Bas geeft aan dat op twee manieren naar het leraarsberoep gekeken kan worden: een leraar kan worden opgevat als een instructeur en als opvoeder. Hij kiest zelf voor het laatste:

Er zijn wel eens mensen die zeggen: als leraar moet je altijd hetzelfde doen. Dan zeg ik: ja, dan denk je aan een instructeur die altijd hetzelfde doet. Maar een leraar is toch heel anders. En dan dat pedagogische aspect dat voert bij mij dan de boventoon.

Het pedagogische in het leraarsberoep ziet Bas in de leerlingen wegwijs maken in de wereld, de dingen die daarin gebeuren en de verschillende meningen die daarover zijn. Het vak aardrijkskunde vindt hij daarvoor een mooi middel, omdat daarin waarde-oordelen een belangrijke rol spelen. Dit in tegenstelling tot een vak als wiskunde waarin waarde-oordelen volgens hem niet voorkomen. Bas zou zo'n vak niet willen geven.

De inhouden die Bas belangrijk vindt, hebben meer te maken met waarden en meningen en het beschikken over middelen om dingen aan te pakken dan met kennis die op zich staat. In dit opzicht kan een relatie gelegd worden met de doelen die Bas voor ogen staan. Zoals al bij het doel van het onderwijs is aangegeven, is Bas van mening dat hoge cijfers voor schoolse, cognitieve prestaties niet garanderen dat leerlingen gelukkig worden en hun draai kunnen vinden in het leven. Zelfs als het met leerlingen op school niet zo goed gaat, kunnen ze volgens hem toch nog goed terecht komen en zonder veel schoolse kennis een goed bestaan opbouwen. Dit betekent dat schoolse kennis niet zaligmakend is. Bas heeft natuurlijk met randvoorwaarden te maken. Lesgeven op school heeft met bepaalde inhouden te maken die aan de orde moeten komen. Als leerlingen daar uiteindelijk niet zelf over gaan beschikken is dat volgens hem geen ramp, men moet realistisch blijven en er uiteindelijk in berusten dat bepaalde leerlingen niet beter kunnen presteren. Dat betekent volgens Bas echter niet dat er helemaal niets meer van deze leerlingen geëist hoeft te worden. Het gaat er dan om ieder naar eigen kunnen te laten presteren, op welk niveau dan ook.

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

Met betrekking tot het onderwijsleerproces, de rol van de leraar en de rol van de leerlingen daarin heeft Bas een duidelijke mening. Hij geeft weinig klassikale lessen en laat leerlingen het grootste deel van de tijd individueel werken. Hij geeft de leerlingen opdrachten en stelt de eisen waarna ze verder zelf aan de slag gaan. Bas geeft aan dat hij af en toe de grote lijnen eruit haalt en deze aan de leerlingen presenteert. Diverse contextuele aspecten spelen een rol bij het individueel laten werken van leerlingen.

Het is volgens Bas onmogelijk om klassikaal les te geven in i-klassen. Dit heeft te maken met de kenmerken van de leerlingen. Bas vindt dat i-leerlingen over het algemeen ik-gericht zijn, een zeer korte spanningsboog hebben en hun eigen weg gaan. Er bestaan bovendien grote verschillen tussen leerlingen. Dit maakt dat leerlingen een individuele leerroute moeten gaan waarin iedere leerling in zijn of haar eigen tempo werkt. Aan het begin van de les komt Bas bij iedere leerling langs en geeft hij aan wat de leerling in die les moet doen. Bij vragen of problemen kunnen de leerlingen bij Bas langskomen. In de praktijk blijkt ook dat het tempo van de leerlingen nogal uiteenloopt. Leerlingen zijn dan ook op verschillende plaatsen en in verschillende hoofdstukken in hun werkboek bezig.

In sommige VBO-klassen is volgens Bas klassikaal werken wel mogelijk en kunnen ook klassengesprekken en dergelijke plaatsvinden, omdat de leerlingen wel met elkaar kunnen discussiëren en met elkaar bezig kunnen zijn. Bas kiest er echter steeds meer voor om ook deze leerlingen individueel met de leerstof bezig te laten zijn en bij te springen op het moment dat individuele leerlingen daar om vragen. Hij is van mening dat een leraar bij klassikale lessen te veel aan het woord is en dat er bepaalde leerlingen zijn die ook steeds aan het woord zijn. Dit laatste kent hij nog van zichzelf uit zijn eigen schooltijd. Hij is eveneens van mening dat bij klassikaal lesgeven nogal wat leerlingen buiten de boot vallen. Er zijn altijd leerlingen die moeite hebben het tempo te volgen en leerlingen voor wie het tempo te laag ligt. Hij vindt

het daarom beter leerlingen individueel te laten werken. Als leerlingen behoefte hebben aan hulp komen ze daar wel om vragen. Dit betekent bijvoorbeeld dat Bas bepaalde uitleg diverse keren moet geven, maar deze uitleg vindt dan wel plaats op een moment dat de leerling daar behoefte aan heeft. Dit stimuleert en motiveert leerlingen volgens Bas veel meer dan een klassikale uitleg die niet aangepast is aan alle leerlingen.

Klassikale nabesprekingen van de opdrachten zijn in de lessen van Bas heel kort, zodat leerlingen niet te lang voor de tweede keer met dezelfde opdrachten bezig zijn, of vinden helemaal niet plaats. De leerlingen moeten dan hun schriften inleveren waardoor Bas overzicht krijgt van hun prestaties. Bas ervaart het als een nadeel dat er minder menselijk contact is tussen hem en de leerlingen en de leerlingen onderling als gevolg van het veelvuldig individueel werken door leerlingen. Hij vindt het een enigszins afstandelijke vorm van onderwijs, omdat er minder direct contact is met elkaar waardoor het ook lijkt dat er minder emotionele gebeurtenissen in de klas plaatsvinden. Bas heeft ook het idee dat hij dan minder direct zicht heeft op het begripsvermogen van leerlingen. Daarentegen hoeven de goede leerlingen zich tijdens de les niet te vervelen doordat ze individueel mogen werken en hoeven zwakke leerlingen minder op hun tenen te lopen. Het onderwijs is nu veel meer aangepast aan de individuele leerling. De onderwijsmethode die Bas voor aardrijkskunde gebruikt, bevat veel doe-activiteiten voor leerlingen. Er moet veel geknipt, geplakt en ingekleurd worden en dat is volgens Bas ook iets wat de leerlingen zeer aanspreekt. De leerstof zit daarin verpakt waardoor de leerlingen min of meer vanzelf leren. Bas vindt dat een goede en motiverende manier om te leren.

Deze zelfwerkzaamheid en individuele leerroute van leerlingen geven aan dat Bas verschillen tussen leerlingen ziet en het belangrijk vindt tegemoet te komen aan die verschillen. Dat hij daarbij soms meerdere keren dezelfde uitleg moet geven en hij minder direct contact met leerlingen heeft, zijn daarvan consequenties, maar het gaat uiteindelijk om de leerling die gemotiveerd moet blijven voor het leerproces en niet afhaakt. Hij denkt dat de motivatie van de leerlingen beter is bij individueel werken dan bij klassikale lessen. Dit ligt in de lijn van de opvattingen die bij het doel en de inhoud van het onderwijs al aan de orde zijn gekomen: het gaat niet om de leraar, maar om de leerlingen en de motiverende aspecten van het leren. In hoeverre leerlingen nu echt zelfredzaam worden is echter de vraag, omdat het voornamelijk Bas is die de opdrachten geeft en sturing geeft aan het geheel. Bas geeft in dat opzicht ook aan dat de leerlingen op de school waar hij werkt nog behoorlijk aan de hand genomen worden en dat een vervolgopleiding in het middelbaar agrarisch onderwijs voor veel leerlingen moeilijk is. In dat onderwijs hebben leerlingen vanwege de invoering van een kwalificatiestructuur veel verantwoordelijkheid gekregen voor hun leerproces en moeten zij zelf structuren bedenken en beslissingen nemen. Dat loopt dan wel eens mis en dat betreurt Bas. Individueel werken betekent in de lessen van Bas dus niet dat de leerlingen ook eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces hebben. In de ogen van Bas kunnen de leerlingen op de school waar hij werkt dat niet en is het dus de leraar die het proces stuurt. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de hieronder beschreven manier waarop hij leerlingen tot werken probeert aan te zetten.

Bas weet uit eigen ervaring dat leerlingen vaak voor de leraar werken en niet het besef hebben dat het voor hen zelf is. Van deze ervaring probeert hij tijdens zijn lessen ook gebruik te maken:

Nu is dat nog net zo, maar dat je dat dan beseft, dat ik er dus gebruik van maak door te zeggen: doe het maar voor mij. (...) Ze doen het dan nu voor mij, ik doe dan wel net alsof, maar ze doen het voor zichzelf. Dat hebben zij nog niet door.

Om te realiseren dat de leerlingen voor de leraar gaan werken, is het volgens Bas wel belangrijk dat een leraar een leuke relatie met de leerlingen heeft. Als dat niet het geval is, zijn leerlingen ook niet bereid voor de leraar te werken en dat is volgens hem funest voor hen, want dan zullen ze afhaken.

Het pedagogische aspect, het denken in termen van ‘wat betekent dit voor de leerling?’ is dominant bij Bas. Hij geeft daarbij aan dat het kunnen inleven in leerlingen van het grootste belang is voor het leraarsberoep:

Als je dat niet kunt heb je eigenlijk een verkeerd beroep gekozen.

Ook hier ligt een relatie met zijn eigen schoolcarrière. Deze liep niet over rozen: hij had altijd problemen met leraren (en wilde daarom zeker geen leraar worden). Bas ervaart dit als een voordeel nu hij zelf leraar is. Hij heeft het gedrag van leerlingen snel in de gaten en kan daar vaak op anticiperen. Hij kan ook heel goed begrijpen waarom leerlingen zich gedragen zoals ze zich gedragen, omdat hij veel daarvan herkent uit zijn eigen jeugd:

Leraren die vroeger zelf als studiepikjes of hoe je ze ook maar noemt, studees, in school hebben gezeten, geen kwaad woord erover verder hoor, maar die hebben nu meer problemen ermee dan de mensen die zelf ook hebben lopen donderen. Die zijn soepeler, losser, die hebben ook eerder het besef dat het erbij hoort.

Leraren die zich strak aan hun planning houden en onverwachte gebeurtenissen in de les geen plaats weten te geven hebben het volgens hem veel moeilijker dan leraren die durven afwijken van hun planning.

5.2 ROB

“Je moet ze zo enthousiast maken dat ze blijven, naar school blijven gaan, dat het leuk is, gezellig is en dan komen ze en dan kun je ze daarna wat bijbrengen.”

Achtergrond

Rob is in het schooljaar 1994-1995 een 41-jarige leraar die op dezelfde school lesgeeft als Bas. Hij heeft 16 jaar ervaring in het onderwijs. Na zijn opleiding aan de Pedagogische Academie is hij direct op deze school gaan werken. Hij heeft hier diverse vakken gegeven waarvoor hij naast zijn werk cursussen heeft gevolgd en aktes heeft behaald, bijvoorbeeld voor Nederlands, informatica, natuur- en scheikunde. Momenteel geeft hij natuurkunde en scheikunde. Hij is coördinator van de derde klassen en systeembeheerder. Hij heeft ook cursussen informatica gegeven aan volwassenen.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs maakt Rob onderscheid tussen twee soorten doelen die hij nastreeft:

- Niet-vakinhoudelijke doelen maar meer sociale of pedagogische doelen zoals: volwassenheid, zelfstandigheid, afspraken kunnen maken en kunnen samenwerken. Een belangrijk doel dat hierbij ook hoort is volgens Rob dat leerlingen een bepaalde houding krijgen ten aanzien van arbeid waarmee ze de maatschappij ingestuurd kunnen worden:

Je hebt bij een baas rechten, maar je hebt bij een baas ook plichten. Die baas wil jou best ter wille zijn en jou meer betalen of jou meer vrij geven, maar dat betekent aan de andere kant dat jij dan leert om te zeggen: nou baas, ik ben ook bereid om een keertje een half uurtje langer te blijven als het jou uitkomt, want als het de baas goed gaat, gaat het met mij ook goed.

Rob geeft aan dat deze doelen nergens omschreven staan en een kwestie van gevoel van leraren zijn.

- Vakinhoudelijke doelen die door Rob ‘het onderwijsdoel’ worden genoemd en die door hem als volgt wordt verwoord:

Het onderwijsdoel dat is vrij simpel: dat is straks het examen halen. Die eisen staan op papier, dat is het makkelijkste onderdeel van het verhaal, die formule aanleren.

Het vakinhoudelijke doel is volgens Rob sterk gerelateerd aan het soort vak. Daarbij maakt hij onderscheid tussen creatieve vakken en theorievakken zoals wiskunde, natuurkunde en scheikunde:

Je geeft [bij de creatieve vakken] een opdracht: bouw een toren. Wat je krijgt dat laat je vrij en is ook niet belangrijk. Het is wel belangrijk dat er een stuk creativiteit komt vanuit de leerlingen, je wilt niet naar een bepaald doel toe dat een leerling dát in dié vorm kent. En in die andere vakken [theorievakken] werk je naar een uniformiteit toe.

Rob geeft daarbij aan dat bij de creatieve vakken meer de mens in de leerling wordt gezien en in de theorievakken de leerling gezien wordt in relatie tot de ‘wetende kennis’. Dit betekent voor de vakken die hij geeft (natuurkunde en scheikunde) dat het vakinhoudelijke onderwijsdoel kennisgericht is. Het is volgens hem ook heel duidelijk wat dat verder inhoudt, het staat beschreven in examenprogramma’s en daarbij hebben leraren geen vrije keuzes, in tegenstelling tot de niet-vakinhoudelijke doelen.

Rob is echter van mening dat bij de leerlingen waarmee hij te maken heeft aan het ‘mensvormende’ aspect in het onderwijs zeker aandacht besteed moet worden. Daarvoor zijn twee redenen aan te wijzen:

- Leerlingen zijn op weg naar volwassenheid en een plaats in de maatschappij en moeten op school daarop worden voorbereid. Hier komen de door Rob genoemde doelen als zelfstandigheid, kunnen samenwerken en de arbeidshouding in zicht. Deze hebben op zich niet met de vakken te maken die hij geeft, maar komen tijdens de lessen wel aan bod.
- Op de school waar Rob werkt, zitten volgens hem leerlingen die niet zo theorie- en leergegericht zijn. Zij moeten volgens Rob via een relatie tussen leraar en leerlingen worden ge-

motiveerd en worden aangezet tot leren. De pedagogische relatie vormt hier dus een voorwaarde om kennisgerichtheid te bewerkstelligen:

Je moet ze zo enthousiast maken dat ze blijven, naar school blijven gaan, dat het leuk is, gezellig is en dan komen ze en kun je ze wat bijbrengen.

Rob vindt dus pedagogische doelen en vakinhoudelijke doelen die kennisgericht zijn van belang en hecht verder waarde aan de pedagogische relatie tussen leraar en leerlingen om naar de vakinhoudelijke doelen toe te werken. Deze ‘omweg’ is volgens Rob alleen nodig bij (I)VBO-leerlingen, waarmee hij op deze school te maken heeft. Hij heeft ook lesgegeven in het volwassenenonderwijs en heeft ervaren dat zo’n ‘omweg’ daar niet nodig is:

Daar [in het volwassenenonderwijs] gaat het om je vakkennis en niet meer om je leraarschap. (...) daar heb je geen ordeproblemen en heb je geen dertig schreeuwende jongens. Die volwassenen houden hun mond wel dicht. Het is een stuk makkelijker.

Ouder wordende leraren komen volgens Rob op diverse gebieden verder van leerlingen af te staan: ze delen bijvoorbeeld niet meer dezelfde muziek, hebben andere interesses en zijn in fysiek opzicht niet meer beter dan leerlingen. Rob vindt dat het voor hen moeilijker wordt zich in te leven in leerlingen en zich flexibel tegenover hen op te stellen. Hierdoor kunnen zij problemen krijgen in de relatie met leerlingen. Het zou volgens Rob dan ook een goede zaak zijn wanneer oudere leraren andere taken krijgen dan lesgevende taken of door kunnen stromen naar het volwassenenonderwijs waar een leraar zich volgens hem volledig kan richten op het vakgerichte aspect van het leraarsberoep.

Tenslotte geeft Rob nog aan dat veel i-leerlingen met wie hij te maken heeft in het basisonderwijs een zodanige leerachterstand hebben opgelopen, dat deze in het voortgezet onderwijs niet meer in te halen is. Daarom richt hij zich bij deze leerlingen minder op het examen dan bij de VBO-leerlingen en probeert hij bij hen meer aan ‘mensvorming’ te doen.

Inhoud van het onderwijs

Met betrekking tot de inhoud van het onderwijs noemt Rob inhouden die te maken hebben met de vakken die hij geeft (natuurkunde en scheikunde), vakoverstijgende inhouden en inhouden die met waarden en normen te maken hebben. Deze inhouden worden hieronder besproken.

– Vakinhoudelijke kennis

Rob is van mening dat de theoretische vakinhouden in praktijkcontexten moeten worden aangeboden. Inhouden moeten bij de leerlingen geen abstractie blijven (en als dat wel gebeurt worden ze volgens hem ook weer snel vergeten), maar in relatie worden gezien tot de praktijk waarvoor ze nodig zijn. Leerlingen moeten volgens hem gaan beschikken over levende kennis, dat wil zeggen over kennis waarvan ze weten waarvoor ze het kunnen gebruiken. Dit is de enige zinvolle kennis. Slechts weinig leerlingen (ook uit hogere vormen van voortgezet onderwijs) zullen volgens Rob later in arbeidssituaties terecht komen waar ze op theoretisch niveau met natuurkunde of scheikunde te maken zullen krijgen. De meeste leerlingen zullen

deze vakken alleen voor de toepassing nodig hebben en daarom vindt Rob dat ze in het onderwijs vooral met de toepassingen moeten worden geconfronteerd. Dit betekent dus dat het principe van hoe iets werkt belangrijker is dan kennis op zich:

Dat heb ik ook wel met uitleg gehad van een doctorandus natuurkunde. Die zei: dat is natuurkundig niet juist. Ik zei: waar gaat het nou om, dat de leerling het principe snapt of dat hij het natuurkundig juist kan vertellen? (...) Als hij [de leerling] professor natuurkunde wordt, dan leert hij wel hoe het natuurkundig juist in elkaar zit.

Ook vindt Rob dat het niveau van de leerlingen op zijn school zodanig is dat leerlingen niet op basis van eigen inzicht kennis in een praktische situatie kunnen toepassen. Rob vindt het daarom noodzakelijk die praktische situatie al in de school aan te bieden en veel voorbeelden te geven van praktische situaties waarin een bepaald principe toepasbaar is. In die zin probeert hij ook voorbeelden te geven die te maken hebben met andere vakgebieden in de school. Verder is het volgens hem belangrijk om veel voorbeelden te geven en alleen relevante inhoud aan de orde te stellen om op die manier leerlingen gemotiveerd te houden voor het leerproces. Leerlingen moeten plezier krijgen in het vak, want dit vormt een noodzakelijke voorwaarde voor het leren.

Rob vindt dat in het algemeen van hogerhand nog te veel over schoolvakken wordt gedacht in formule- of theorievorm. Hij is van mening dat het belangrijker is dat leerlingen weten welke formule voor welke praktische toepassing van belang is dan dat ze de formule precies kennen. Het heeft volgens hem weinig zin theorieën als theorieën te leren. Dat is droge leerstof die alleen maar wordt vergeten omdat niet bekend is waarvoor het nodig is in praktijksituaties.

Bij het vakinhoudelijk doel van het onderwijs geeft Rob aan dat dit gewoon beschreven is en dat duidelijk is waar naartoe moet worden gewerkt. Uit de visie van Rob op de vakinhouden wordt echter duidelijk dat hij een voorstander is van toepasbare kennis in plaats van feitenkennis die volgens hem zinloos is. In dat opzicht probeert hij zelf zoveel mogelijk toepassingen te laten zien, voorbeelden te geven en relaties aan te geven met de praktijk. Dat is dus zijn manier om met het vakinhoudelijke doel om te gaan. Hij levert op deze manier kritiek op de opvatting dat natuur- en scheikundige kennis van leerlingen pure feitenkennis moet zijn. Rob geeft aan dat hij de meeste formules die hij vroeger zelf heeft geleerd ook niet meer kent. Van wat hij in zijn opleiding heeft geleerd is hij veel vergeten, maar die dingen die hij elke dag gebruikt, zal hij echter nooit meer vergeten. Hij twijfelt aan het nut van veel onderwerpen die hij in de lerarenopleiding geleerd heeft:

Ze kunnen je nog zoveel pedagogiek en didactiek geven, dat zijn meestal boeken, dikke pillen vol en dan kom je door de gang en dan haalt er iemand een seksboekje uit z'n tas en zegt: meester, kijk eens. Ja, hoe reageer je dan? Dat staat nergens in dat dikke boek hoor. Dat kun je gevoeglijk vergeten.

- Vakoverstijgende inhouden en inhouden die met waarden en normen te maken hebben
Bij de vakoverstijgende inhouden gaat het voornamelijk om inhouden die te maken hebben met de doelen die Rob omschreven heeft als zelfstandigheid, kunnen samenwerken en een bepaalde arbeidshouding. Deze inhouden hebben op zich weinig te maken met de inhouden

die in de vakken aan de orde komen die Rob geeft, hoewel ze wel tijdens de lessen aan bod komen. Ze komen daarin meer impliciet aan de orde in de manier waarop Rob van de leerlingen verwacht dat ze in de les aanwezig zijn, met het lesmateriaal, medeleerlingen en de leraar omgaan. Rob is van mening dat leerlingen bijvoorbeeld netjes moeten werken, gebruikte spullen moeten opruimen en met andere leerlingen kunnen samenwerken omdat dat later in de arbeidssituatie en andere maatschappelijke situaties ook belangrijke aspecten zijn. Maatschappelijke ontwikkelingen (criminaliteit, vandalisme) maken het volgens hem ook noodzakelijk aandacht te besteden aan de morele ontwikkeling van leerlingen.

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

Rob maakt onderscheid tussen twee soorten lessen: theorielessen en practicumlessen. Het is volgens Rob belangrijk practicumlessen in te bouwen. Op die manier worden de vakken volgens hem leuk gemaakt voor de leerlingen en kunnen de leerlingen zelfstandig of in een groepje bezig zijn waarbij ze moeten leren het juiste materiaal te pakken en het ook weer op te ruimen en leren samen te werken. De theorielessen zijn volgens Rob ‘wat duffe lessen waarin leerlingen op moeten letten’, terwijl de practicumlessen lossier zijn en de leerlingen uit de ‘sleur van het boek trekken’.

De theorielessen van Rob zijn klassikale lessen waarin een grote rol voor de leraar is weggelegd. De leraar moet volgens hem de verbanden en structuren in de leerstof aangeven, omdat de leerlingen waar Rob mee te maken heeft dat zelf slecht kunnen. Hij refereert daarbij aan wetenschappelijk onderzoek dat hiernaar gedaan is:

Een leerling hier op school kan slecht zelf structuren aanbrengen. Er is een onderzoek geweest waaruit blijkt dat een zwakkere leerling meer gebaat is bij een klassikale strakke les wiskunde, dat die meer rendement opbrengt dan groepswerk wiskunde waarbij die leerling zelf verbanden moet zoeken, want dat kunnen leerlingen op dit niveau niet. Dus in de theorielessen breng ik de logische verbanden en structuren aan.

Rob geeft aan dat hij in de lessen wel met leerlingen in interactie treedt door vragen te stellen waarop leerlingen antwoord moeten geven, maar dat daarbij een sterk sturende werking van zijn kant uitgaat. Een andere reden voor zijn sturende rol ziet hij in de aard van de vakken waarin hij lesgeeft. Er is volgens hem maar één juist antwoord, er valt niet te discussiëren en creativiteit van leerlingen is daarbij niet van belang:

Dat is gewoon een kwestie van dictatorschap op dat moment.

Rob onderkent dat zulke theorielessen voor leerlingen niet altijd leuk zijn. Hij gebruikt bij deze lessen wel veel voorbeelden met betrekking tot de praktische toepassing van de theorie die afkomstig zijn uit de leefwereld van de leerlingen of gerelateerd kunnen worden aan de (agrarische) beroepspraktijk waar de leerlingen later in terecht kunnen komen. Op die manier legt hij ook relaties tussen de vakken die hij geeft en vakken die collega’s van hem op de school geven. De leerlingen moeten volgens hem in ieder geval inzien waarvoor de leerstof gebruikt kan worden.

Rob onderkent dat klassikaal lesgeven nadelige aspecten heeft. Zowel de goede als de zwakke leerlingen vallen buiten de boot, omdat hij zich op de gemiddelde leerlingen richt.

Vanwege de omvang van het leerlingenaantal is het volgens hem echter niet mogelijk leerlingen individueel te laten werken. Om goed bezig te zijn, moet naar zijn mening aan elke leerling veel individuele uitleg worden gegeven en daarvoor ontbreekt hem de tijd in een enkel lesuur. Rob is van mening dat klassen homogeen samengesteld moeten worden. Leerlingen die ongeveer hetzelfde niveau hebben, moeten bij elkaar worden gezet zodat er niet te grote afwijkingen ten opzichte van het gemiddelde zijn. Een leraar weet dan precies op welk niveau de leerlingen kunnen worden aangesproken. Het zal echter altijd blijven voorkomen dat er leerlingen zijn voor wie dit gemiddelde niveau niet het goede niveau is. Rob weet niet hoe dat opgelost zou kunnen worden. Individueel werken biedt volgens hem geen oplossing vanwege het grote aantal leerlingen in een klas. Hij hoopt dat de leerlingen die hij niet kan bereiken wel bereikt kunnen worden in de lessen van collega's.

Rob vindt het belangrijk een aangename sfeer in de lessen te scheppen en ervoor te zorgen dat leerlingen graag naar school komen en gemotiveerd zijn. Het bovenstaande betekent in zijn ogen dat een leraar flexibel moet zijn en zich aan moet passen aan de omstandigheden waarmee hij of zij te maken krijgt. Er moet bijvoorbeeld rekening worden gehouden met het tijdstip van de les (vrijdag het achtste uur) en de toestand van de leerlingen tijdens de les:

Je krijgt een klas binnen die net van het koeien scheren afkomt, nou die reageren heel anders dan een klas die net bij tekenen vandaan komt.

Rob geeft aan dat het afwijken van de planning voor een bepaalde les als gevolg van bepaalde omstandigheden soms kan betekenen dat er weinig van de les terecht komt, 'die kun je weggoaien'. Hij ziet het echter niet als een echt weggegoaide les als het gevolg is dat leerlingen enthousiast blijven en graag naar school komen. Ook is het volgens Rob belangrijk in te zien dat de leerlingen op zijn school niet de hele les geconcentreerd en stil kunnen zijn. Daarom werkt hij in de les met spanningsmomenten die afwisselend opgevoerd en losgelaten moeten worden. Deze momenten kunnen naar zijn mening niet gepland worden, maar hebben met improvisatie te maken: een leraar moet aanvoelen wanneer het tijd is voor een grapje en wanneer de les verder kan gaan. Een leraar moet wel weten wat in de les aan de orde moet komen (er moet een kader zijn), maar de manier waarop dat gebeurt is afhankelijk van wat zich in de les voordoet en hoe leerlingen reageren. Daar moet de leraar op in kunnen spelen. Voor leraren in opleiding is volgens Rob de stage dan ook een belangrijk deel van de opleiding. Daarin leert iemand namelijk of hij of zij 'gevoel voor heeft'.

5.3 FRED

"Ik vind het heel belangrijk dat leerlingen het hier goed naar hun zin hebben, dat leren komt volgens mij toch wel. Het is niet zo dat dit op de tweede plaats komt; het leren komt op de eerste plaats, maar het moet doorspekt zijn van het welzijn van de leerlingen en dat geldt zowel voor hun welzijn thuis als op school."

Achtergrond

Fred is in het schooljaar 1993-1994 een 35-jarige leraar wiskunde en scheikunde op een christelijke scholengemeenschap voor Atheneum-HAVO-MAVO in Zuid-Holland. Hij heeft 10 jaar ervaring in het onderwijs: na de Nieuwe Lerarenopleiding wiskunde en scheikunde heeft hij een jaar op een LTS gewerkt en vier jaar op een MAVO. Vervolgens is hij op zijn huidige school gaan werken. Hij heeft een fulltime baan en geeft voornamelijk les aan de brugklassen en de MAVO-afdeling van de school (wiskunde en scheikunde). Hij is lid van de commissie die de buitenschoolse activiteiten van de school organiseert en heeft daar een aantal taakuren voor.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs geeft Fred aan dat leerlingen moeten leren, maar dat dat voor hem veel meer betekent dan alleen maar kennis opdoen. Het is volgens hem bijvoorbeeld ook belangrijk dat leerlingen weten hoe ze met elkaar om moeten gaan, dat ze inzicht krijgen in hun eigen verwachtingen ten aanzien van hun leven en dat ze weten hoe ze met teleurstellingen om moeten gaan. Het leren (dat wil zeggen de beschikking krijgen over vakinhoudelijke kennis) komt voor Fred wel op de eerste plaats, maar het moet volgens hem niet los staan van het welzijn van de leerlingen.

Er worden hier twee doelen van het onderwijs genoemd en een aspect dat daarmee nauw is verbonden, namelijk:

- op school moeten leerlingen leren, ze moeten kennis opdoen;
- op school moeten leerlingen ook leren hoe ze met het leven om moeten gaan, hoe ze met elkaar moeten omgaan en wat het leven voor hen betekent;
- het welzijn van leerlingen is belangrijk, leerlingen moeten zich goed voelen; het leren (kennis opdoen) gebeurt door mensen; het mens-zijn van leerlingen moet een belangrijk aspect zijn in het onderwijs.

Het eerste door Fred genoemde doel van het onderwijs heeft betrekking op het beschikken over kennis van de schoolvakken. Fred refereert hierbij aan het eindexamen. Leerlingen moeten volgens hem over voldoende kennis beschikken om het examen te kunnen halen en daarmee een diploma te verwerven dat van belang is om toegang te krijgen tot een vervolgopleiding. Het tweede genoemde doel is gericht op het persoonlijk en sociaal leven van leerlingen en heeft dan ook niet zozeer betrekking op zaken die te maken hebben met de schoolvakken. Het derde aspect, het welzijn van de leerlingen, is eigenlijk geen doel, maar heeft te maken met de manier waarop leraren leerlingen moeten zien en dienen overeenkomstig met hen om moeten gaan: als mensen in ontwikkeling, met alledaagse problemen en problemen die specifiek betrekking hebben op de levensfase waarin leerlingen verkeren.

Het bovenstaande geeft enerzijds aan dat Fred de school beschouwt als een instituut waar kennis over de schoolvakken moet worden opgedaan. Anderzijds beschouwt hij de school als een leefgemeenschap waar men als mensen met elkaar omgaat en waar leerlingen leren met het leven om te gaan en een visie ontwikkelen ten aanzien van het leven. Voor hem komt het welbevinden van leerlingen op de eerste plaats, dit is een voorwaarde voor het leerproces waarin de schoolse kennis centraal staat:

Een leerling die het goed naar z'n zin heeft veroorzaakt geen problemen en leert voldoende en die heeft het naar z'n zin. En dan komen die prestaties heus vanzelf hoor.

De school als kennisinstituut zou dus eigenlijk geplaatst kunnen worden binnen de school als leefgemeenschap: het is een onderdeel van het leven, maar het leven blijft voorop staan. Hoewel leraren en leerlingen dus met een bepaald doel op school komen (leren, kennis opdoen van de schoolvakken), is dat niet het enige dat van belang is.

Fred probeert binnen de klassensituatie op diverse manieren te werken aan het welbevinden van leerlingen, met name door:

- de klas op een gezellige, leerlingen aansprekende, manier in te richten: filmposters en posters van muziekgroepen aan de muur en tafeltjes die tegen elkaar zijn aangeschoven (zes naast elkaar) in plaats van losse tafeltjes;
- een open relatie met leerlingen te hebben en niet streng en afstandelijk ten opzichte van leerlingen te zijn, maar ze als gelijkwaardig te beschouwen;
- de stemming van de leerlingen als uitgangspunt te nemen, veel met leerlingen te praten over wat hen bezighoudt en met leerlingen te praten wanneer ze problemen hebben; hij laat hier zelfs (gedeelten van) lessen voor schieten;
- conflicten met leerlingen op een leuke manier op te lossen, dat willen zeggen geen strafwerk geven waardoor leerlingen rancuneuze gevoelens kunnen krijgen waarbij hij zich zelf ook niet prettig voelt, maar een gesprek aangaan met de betreffende leerlingen.

Buiten de klassen- en lessituatie is Fred actief in de commissie buitenschoolse activiteiten en houdt hij zich in dat kader bezig met de schoolkrant, de organisatie van feestavonden, musicals en andere activiteiten in de school. Fred vindt het belangrijk dat dergelijke activiteiten voor leerlingen worden georganiseerd, ze dragen volgens hem bij tot het welbevinden van leerlingen op school en hij heeft er dan ook bewust voor gekozen om zich hiermee bezig te houden. Verder is zijn betrokkenheid met buitenschoolse activiteiten voor hemzelf een manier om het gevoel te krijgen dat hij echt bij de school hoort, hij vindt het belangrijk dat leerlingen hem ook zien in andere situaties dan in lessituaties.

Fred is zich er sterk van bewust dat veel collega's van mening zijn dat hij een te vrije omgang met leerlingen heeft en dit niet zo waarderen. Omgekeerd vindt Fred dat deze collega's te afstandelijk met leerlingen omgaan. Hij waardeert collega's die net als hij met leerlingen omgaan, omdat ze zich kwetsbaar opstellen en daardoor zekere risico's nemen:

(...) want je laat de teugels vieren, maar voor hetzelfde geld galoppeert het zaakje [de leerlingen, de klas] helemaal weg en dan krijg je ze niet meer terug.

Inhoud van het onderwijs

Fred weet dat onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen inhouden van het onderwijs aan veranderingen onderhevig zijn. Met betrekking tot het basisonderwijs, waar één van zijn eigen kinderen op zit, merkt hij dat leerlingen andere dingen leren dan vroeger. Sociale aspecten worden nu meer benadrukt in het onderwijs dan vroeger en feitenkennis minder. Leerlingen leren volgens hem nu meer dingen die gebruikswaarde hebben dan vroeger. Hij kan niet goed beoordelen of de huidige leerstof beter is dan de leerstof van vroeger, maar vindt het wel positief dat leerinhouden veranderen als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen:

Ze leren andere dingen, of het goed of slecht is... Ik geloof er wel in dat het niet meer zo is als vroeger, ik vind het prima. Ik geloof heel heilig in golfbewegingen; wat nu goed gaat, zal op een gegeven moment wel weer niet goed gevonden worden en dingen komen weer gewoon terug. Dat is in het onderwijs volgens mij ook zo en ik geloof niet dat er een moment is dat alles in het onderwijs perfect is. Dingen veranderen en moeten ook veranderen.

Fred heeft eigenlijk niet zozeer een eigen opvatting over de inhoud van het onderwijs dat hij geeft, maar lijkt zich min of meer te conformeren aan de inhoud van de vakken zoals die in de methoden die hij gebruikt aan bod komen. Ten aanzien van het vakinhoudelijke doel van het onderwijs is al eerder aan de orde gekomen dat hij vindt dat leerlingen over de kennis moeten gaan beschikken die nodig is om het examen te halen. Met betrekking tot de inhoud lijkt hij dus van mening te zijn dat de methode de leerinhouden bevat die op dat examen voorbereiden. En als in de methode nieuwe leerinhouden worden aangeboden omdat ‘de’ opvatting over wiskunde is veranderd, dan gaat Fred daarin mee.

Hij beoordeelt de inhoudelijke vernieuwingen van de wiskundemethode die de school gebruikt sinds de invoering van de basisvorming als positief. De leerstof is contextrijk, realistisch en is volgens Fred daardoor heel aantrekkelijk voor leerlingen. Hij vindt het goed dat deze contextrijkheid leidt tot opgaven die niet altijd meer kunstmatige ‘mooie’ uitkomsten hebben, maar uitkomsten hebben die ook in de realiteit voorkomen, zoals gebroken getallen en andere dan rechte lijnen in grafieken. Fred vindt de leerinhouden nu ook leerzamer: leerlingen moeten meer relaties gaan zien tussen zaken, moeten grafieken kunnen lezen en patronen herkennen; de traditionele meetkunde en algebra komen meer op de achtergrond te staan. Hij vindt het toch heel moeilijk om de nieuwe leerinhouden met de oude te vergelijken, omdat het zulke andere wiskundige kennis betreft. Ook vraagt hij zich af of leerlingen uiteindelijk over evenveel kennis gaan beschikken als het geval was toen wiskunde op school gewoon nog bestond uit de traditionele meetkunde en algebra. Hij kan dat nu nog niet beoordelen, omdat hij nog niet zo lang met de nieuwe methode werkt.

Het andere doel dat Fred onderscheidt en dat te maken heeft met het persoonlijk en sociaal leven van leerlingen lijkt meer iets van Fred zelf te zijn dan dat hij zich aan iets of iemand conformeert. Ook zijn opvattingen over het welbevinden van leerlingen en zijn relatie met leerlingen komen uit hemzelf; hij heeft hier een hele andere mening over dan veel van zijn

collega's die vinden dat een leraar strenger moet zijn, meer moet verbieden, strafwerk moet geven enz. Het is moeilijk om bij dergelijke opvattingen leerinhouden aan te geven, omdat het veelal waarden en normen betreffen die niet expliciet worden onderwezen, maar impliciet aan de orde komen in de manier waarop Fred binnen en buiten de les met de leerlingen omgaat en de manier waarop hij van leerlingen verwacht hoe zij met elkaar omgaan. Hoewel Fred wel een wat andere mening dan veel collega's is toegedaan, krijgt hij toch alle ruimte om op zijn manier met de leerlingen om te gaan. Hij ziet wel wat problemen ontstaan wanneer binnenkort een nieuw schoolreglement wordt ingevoerd. Hij is het niet eens met enkele onderdelen die daarin staan vermeld en vraagt zich dan ook af hoe strikt hij zich daaraan moet houden en welke vrijheid hij daarbij zelf nog heeft. Hij is niet echt van plan zijn mening voor die van de meerderheid van zijn collega's in te wisselen.

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

Met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces hebben zich recent in de lessen van Fred veranderingen voorgedaan als gevolg van het gebruik van een nieuwe wiskundemethode voor de basisvorming. Fred geeft aan dat klassikaal lesgeven niet meer mogelijk is met deze methode en dat hij daar moeite mee heeft. Dit duidt aan dat klassikaal lesgeven voor Fred eigenlijk de norm is. Onderwijzen is in zijn ogen uitleggen van de leerstof aan de leerlingen. De leerlingen moeten tijdens deze uitleg stil zijn, moeten luisteren en naderhand met behulp van die uitleg opgaven maken. Fred vindt het fijn als leerlingen aangeven graag les van hem te krijgen omdat hij goed kan uitleggen:

Dan komt toch die leraar in je naar boven. Kijk, die sfeer is er dan al, maar je wilt ze graag zoveel mogelijk bijbrengen. (...) Ik vind het een heel groot compliment als ze zeggen: ik wil jou graag hebben, want jij legt het zo goed uit. Dat vind ik een heel groot compliment.

In de nieuwe methode voor het vak wiskunde wordt volgens Fred de leerstof zelf al uitgelegd en is uitleg door de leraar niet echt nodig. De leerlingen kunnen er zelfstandig mee werken. Hij heeft wel eens geprobeerd om klassikale uitlegmomenten in te bouwen in de les, maar merkte dat leerlingen dat niet echt nodig hadden. Hij is daarmee toen opgehouden en laat leerlingen zelf werken. Hij geeft alleen nog klassikale uitleg als achteraf blijkt dat veel leerlingen iets niet hebben begrepen; hij geeft individuele leerlingen uitleg op het moment dat zij er om vragen. Hij merkt dat zijn taak is verschoven van een uitleggende naar een begeleidende taak:

In de brugklas is je taak zo'n beetje verschoven van uitleggen naar begeleiden in de brede zin van het woord, ook regelen wanneer ze nou een keer wat minder moeten kletsen en wat meer aan het werk moeten gaan.

In de andere klassen ziet hij nog wel een docerende, uitleggende rol voor de leraar weggelegd. Hij denkt echter misschien in de toekomst in die klassen de klassikale uitleg te moeten verlaten wanneer de nieuwe methode ook in de hogere klassen wordt gebruikt.

Hoewel Fred de nieuwe methode veel leuker vindt, heeft hij moeite met de meer begeleidende rol die hij daarbij moet vervullen. Hij heeft het gevoel dat hij eigenlijk een beetje over-

bodig is geworden voor de leerlingen. Hij mist de uitlegmomenten waarop hij met de hele klas bezig was. Hij heeft het idee dat hij soms wat te weinig te doen heeft tijdens de les, omdat de leerlingen zelf bezig zijn. Waarschijnlijk weet hij nog niet precies op welke manier hij zijn begeleidende taak het best vorm kan geven. Hij is van plan om voor zichzelf na te gaan of hij daar in het volgend schooljaar veranderingen in kan aanbrengen. Ook heeft hij er behoefte aan om aan het eind van het schooljaar met vakcollega's te evalueren hoe dit eerste jaar met deze veranderingen verlopen is om op basis daarvan eventueel dingen bij te stellen. Het is opvallend dat hij daar nu graag met collega's over wil praten, omdat hij tot nu toe eigenlijk weinig behoefte heeft gehad aan inhoudelijk overleg over de vakken die hij geeft. Dit overleg vindt ook nooit plaats in de vaksecties waarvan hij deel uitmaakt. Hij heeft dat ook nooit als een gemis ervaren.

De moeite die Fred heeft met zijn nieuwe rol als begeleider van het leerproces in plaats van als 'overdrager' van de leerstof kan in verband worden gebracht met zijn idee over het karakter van het leraarsberoep. Hij is van mening dat het leraarsberoep een dienstverlenend beroep is en dat maakt het voor hem ook aantrekkelijk:

Want in feite is het een heel dienend beroep en dat vind ik denk ik het leuke ervan. Ik denk dat ik arts of zo ook een leuk beroep zou vinden. (...) Je hebt ook het idee dat het uitmaakt wat je doet. (...) Je bent natuurlijk maar een klein schakeltje in het geheel, maar je kunt heel direct iets voor een ander betekenen en dat zal op een laboratorium niet zo zijn.

Hij is ook niet voor de vakinhoudelijke aspecten leraar geworden, maar heeft meer voor het leraarsberoep gekozen vanwege de omgang met leerlingen:

Wiskunde vind ik wel leuk om te doen, maar ik ben geen freak of zo, want als ik vind dat het te moeilijk gaat worden, verdiep ik me er ook niet in en vind ik het wel goed. Ik vind dat bijzaak en ik vind het leukste het werken op school, het omgaan met kinderen en anderen.

Het is mogelijk dat het uitleggen van de leerstof een manier is waarop Fred vorm kan geven aan het dienstverlenende karakter van het leraarsberoep: het voor leerlingen makkelijker maken de leerstof te begrijpen. Nu het uitleggen door de leraar minder nodig is, omdat de leerlingen op een andere manier uitleg krijgen (in dit geval door de methode zelf), blijft er voor wat het vak betreft nog maar weinig dienstverlening voor Fred over. Het directe contact met leerlingen wordt wat minder omdat de leerlingen zelfstandiger met hun werk bezig zijn. De kern van zijn definitie van het leraarsberoep wordt aangetast en dat betekent voor Fred dat er goed nagedacht moet worden over de toekomst. Er is misschien een herdefiniëring nodig van zijn opvatting over betekenisverlening aan leerlingen. Het is in dat kader dan ook begrijpelijk waarom Fred moeite heeft met zijn nieuwe leraarsrol.

Het is opvallend dat Fred in feite een tamelijk traditioneel beeld heeft van onderwijzen, terwijl hij een moderne opvatting over de omgang met leerlingen voorstaat, die door veel van zijn collega's niet zo wordt gewaardeerd. Het lijkt erop dat Fred, waar het aspecten betreft die met de schoolvakken te maken hebben (doelen, inhouden, didactiek) opvattingen heeft die zijn afgeleid van 'vakideologieën'. Als deze ideologieën veranderen (bijvoorbeeld als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en de invoering van de basisvorming), gaat Fred daar min of

meer in mee, hoewel hij zelf nog wel wat aan die veranderingen moet wennen. Wat betreft aspecten die niet met de vakken, maar met de omgang met leerlingen te maken hebben, heeft Fred duidelijk een eigen mening die bovendien afwijkt van die van veel collega's. Het lijkt dus of Fred de vakinhoudelijke aspecten van het leraarsberoep als een gegeven beschouwt waaraan hij mee moet doen (en zich daar ook niet echt een eigen mening over vormt). De aspecten die met de omgang met leerlingen te maken hebben, beschouwt hij als iets waarover leraren hun eigen inbreng mogen hebben. Die inbreng hangt volgens Fred onder andere af van de persoonlijkheid van de leraar. Hij heeft dan ook duidelijk een eigen mening over zijn relatie met leerlingen en durft daarbij risico's te nemen. Het is mogelijk dat de conformering van Fred aan de 'vakideologieën' te maken heeft met zijn interesse voor en de grote hoeveelheid tijd en energie die hij steekt in de omgang met leerlingen, waardoor hij zich nooit zo heeft beziggehouden met vakinhoudelijke aspecten. Zijn theorie is dat leerprestaties vanzelf wel komen als leerlingen zich goed voelen op school en daarvoor wil hij zich volledig inzetten.

5.4 ANDRE

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

Achtergrond

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

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

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

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

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

Aan de eerstgenoemde doelen, kennisdoelen, valt volgens André niet te ontkomen. Van hogerhand is bepaald dat leerlingen over bepaalde theoretische kennis moeten beschikken om een diploma te kunnen halen. Volgens André wordt de kwaliteit van leraren ook afgemeten aan examenresultaten van de leerlingen. Hij is echter van mening dat er in het onderwijs belangrijker doelen zijn dan deze kennisdoelen:

Het gewoon koud, rationeel examen gaan doen met kinderen, zoals het dan moet, dat moet gebeuren, maar ik zou dat liever wat ondergeschikt maken aan het geheel.

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

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

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

Het is een harde wereld. Helemaal gerationaliseerd. Voor het overige is er zo weinig warmte meer als je daar gevoelig voor bent. Als je dit soort dingen toch hoog acht, dan is er weinig speelruimte.

Dat je zegt: hé, dat kind. Maar ja, men denkt al gauw dat men gepakt wordt en dat er gesjoemeld wordt.

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

Inhoud van het onderwijs

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

Het beschikken over theoretische kennis ziet André vooral in het perspectief van het (milieubewust) handelen. Deze kennis moet volgens hem geen doel op zich zijn of alleen maar van belang zijn voor het behalen van een diploma. Het aan de orde stellen van theoretische kennis is voor André iets dat eigenlijk pas in de hogere leerjaren moet plaatsvinden:

Nou en dan krijg je in de vierde klas en in de vijfde klas dat je dat denken moet stabiliseren en dat je, laat ik zeggen de ratio wat meer moet vormen: waarom je bepaalde dingen moet doen. Nou, in de onderbouw, daar moet je niet teveel over het waarom praten, dat moet je daar niet doen.

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

André heeft zelf met collega's van de sectie waarvan hij deel uitmaakt voor de onderbouw een methode geschreven die bestaat uit thema's. Ze zijn vijftien jaar geleden begonnen met schrijven en telkens worden nieuwe thema's geschreven en bestaande thema's bijgesteld. Er is zoveel mogelijk geprobeerd de kennis uit de vakgebieden waaruit het vak natuurverkenning bestaat te vertalen in leerstof en opdrachten die leerlingen aanspreken en voortkomen uit de context van leerlingen. André geeft aan dat onder invloed van de bestaande schoolstructuur en andere randvoorwaarden bepaalde onderdelen (vooral opdrachten) uit de methode moesten worden bijgesteld. Dat betreft hij nog steeds, omdat hij er van overtuigd is dat het in onderwijskundig opzicht hele goede onderdelen waren. Een bijzonder onderdeel van het vak natuurverkenning is het werken door leerlingen in de schooltuin. Leerlingen moeten in de onderbouw in groepjes samen een tuintje inrichten en onderhouden. De schooltuin was iets waarvan André altijd had gedroomd toen hij begon met onderwijzen. Toen hij op de huidige school terecht kwam, kon hij deze droom verwezenlijken. Oorspronkelijk was het de bedoeling de schooltuin in elk leerjaar op verschillende manieren een plaats te geven in de lessen:

Want ik had zo de hele school doorgezien; in de brugklas zouden we de tuintjes gaan doen, in de tweede klas zouden we heel voorzichtig iets van de vegetatie kunnen leren, in de derde klas moesten we gewoon soorten leren, in de vierde klas, als we de soorten kenden, zouden we ecologie gaan bedrijven om het uiteindelijk in de vijfde klas in een werkstuk in het schoolonderzoek op te kunnen nemen.

Dit idee is wat naar de achtergrond geschoven, net zoals het oorspronkelijke idee om iedere leerling een eigen stukje tuin te geven waarin hij of zij individueel bezig kon zijn. In de loop der tijd is gebleken dat de leerlingen uit elkaars tuintjes begonnen te stelen. André en zijn col-

lega's hebben toen besloten om de nadruk te leggen op het samenwerken tussen leerlingen in de tuin. Het proces, samenwerking, werd vooropgesteld en de inhoud, wat er uiteindelijk van de tuintjes terecht kwam, werd minder belangrijk gevonden.

Rol van de leraar en de leerlingen in het leerproces

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

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

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

Leerlingen kunnen volgens hem niet tot echte ontdekkingen komen wanneer de leraar voor-
doet en zegt hoe iets in elkaar zit:

*Op het moment dat ik dat ding [lampje] er tegen ga sta houden [tegen een electriciteitsapparaatje],
heeft het eigenlijk zijn waarde verloren. (...) Altijd [moeten de leerlingen het zelf] proberen en zo-
dra ik ze moet helpen, is ons boekje alweer verloren.*

André ziet zijn rol als leraar dan ook vooral als het aanreiken van materiaal en het creëren van
contextrijke leersituaties waarin de intrinsieke motivatie van leerlingen aanwezig is, leerlin-
gen zelf bezig kunnen zijn en ontdekkingen kunnen doen. Daarvoor is nodig dat hij goed
moet weten welk niveau leerlingen hebben en wat hen bezighoudt. De context waarin de leer-
stof geplaatst wordt, moet de context van de leerlingen zijn. Leerlingen moeten uiteindelijk
zelf leren en dat kan de leraar niet voor hen doen. In de methode die hij met z'n collega's
heeft geschreven, staan dan ook zoveel mogelijk proefjes die leerlingen individueel of in
tweetallen kunnen doen waarbij de leraar het proces in de gaten houdt. Met betrekking tot het
milieubewust handelen probeert André voorts zoveel mogelijk een voorbeeld te zijn voor de
leerlingen. Hij verwacht van leerlingen dat ze zijn voorbeeld volgen.

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

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

Ten aanzien van alle aspecten van het onderwijsconcept van André lijken dilemma's voor te komen. Het zijn geen dilemma's of inconsistenties binnen zijn eigen denken, maar dilemma's die optreden tussen zijn opvattingen over onderwijs, de leerlingen en de maatschappij en opvattingen die in de huidige maatschappij en het onderwijssysteem gemeengoed zijn. Eigenlijk wil André via het onderwijs een andere maatschappij tot stand brengen en zich niet aanpassen aan de huidige maatschappij. Tegelijkertijd beseft hij dat de school en hijzelf wel onderdeel zijn van die maatschappij en dat hij daarmee moet leren leven. Hij lijkt ook de opvatting te hebben dat het via het onderwijs een lange weg zal worden om een andere maatschappij te bewerkstelligen en dat het via de politiek sneller zal gaan. Zijn actieve politieke betrokkenheid moet dan ook in dat kader worden begrepen. Toch heeft hij niet het idee dat hij helemaal niets van zijn ideeën op school ten uitvoer kan brengen, want hij geeft aan dat hij op de school toch wel een zekere vrijheid heeft om met zijn eigen doelen bezig te zijn.

5.5 KEES

“Als ik deze leerlingen hier op deze school zie, heb ik meer lol, meer plezier met de IVBO-leerling dan met die van het VBO. Wil ik mijn intelligentie-ei kwijt, wil ik mijn schoolvoordringen nou eens lekker op de rails zetten (...) dan ga ik hier naar de D-groepen toe en dan kan ik weer eens ... Nou, dan krijgen wij het boek wel uit dit jaar, weet je, op die manier. Maar wil ik nou eens een keer naar de persoonlijke ontwikkelingen van de jeugd, dan wil ik graag naar het vaak onbevengene van de IVBO'er, die kun je binden.”

Achtergrond

Kees is in het schooljaar 1994-1995 een 43-jarige leraar die lesgeeft op een school voor (IVBO)-groen. Hij heeft twintig jaar ervaring in het onderwijs. Na zijn opleiding aan de pedagogische academie is hij op een lagere agrarische school gaan werken. Deze school was toen net ontstaan uit een fusie van verschillende lagere agrarische scholen in de omgeving. De school is in 1990 met een aantal andere scholen voor lager en middelbaar agrarisch onderwijs gefuseerd en is nu een locatie van het grote geheel. Tijdens de eerste jaren dat hij hier les gaf, heeft hij opleidingen gevolgd voor aktes voor het voortgezet onderwijs (Duits, aardrijkskunde, geschiedenis en rundveehouderij). Verder heeft hij een opleiding gedaan voor de begeleiding van leerlingen met leerproblemen. Zijn taak bestaat voor ongeveer de helft van de tijd uit lesgeven. De andere helft bestaat uit taakuren die bestemd zijn voor leerlingbegeleiding en coördinatie-activiteiten. Hij is mentor van een klas, dekaan, coördinator van de i-afdeling en bezoekt voorafgaand aan een nieuw schooljaar alle nieuw aangemelde leerlingen. De meeste lessen geeft hij nu aardrijkskunde.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs is het van belang aan te geven in welk perspectief

Kees de school en de leerlingen plaatst. Kees beschouwt de school als één van de opvoedingsmilieus waarvan leerlingen deel uitmaken. Het gezin is een ander opvoedingsmilieu en is primair. Hier worden leerlingen tot een persoon gemaakt en worden leerlingen wie zij zijn. Het voorbeeld dat ouders geven en de waarden en normen die zij uitdragen hebben grote invloed op kinderen. De school is een opvoedingsmilieu waar de formele scholing van leerlingen centraal staat. Hier moeten kinderen dingen leren die nodig zijn om zich te handhaven in de maatschappij die zeer gecompliceerd is en hoge eisen stelt. Het gaat erom dat leerlingen op school dingen leren die alle mensen moeten kennen en kunnen om zich aan te passen aan het formele leven dat zich afspeelt buiten hun directe persoonlijke levenssfeer. Het gaat hier bijvoorbeeld om het deel kunnen nemen aan arbeidssituaties, omdat die van belang zijn voor het voorzien in het eigen levensonderhoud. Leerlingen moeten instrumenten in handen krijgen waarmee ze zelfredzaam kunnen zijn. In het gezin leren leerlingen dingen waarmee ze in de informele sfeer, dat wil zeggen in hun persoonlijk leven, vorm kunnen geven aan hun ‘drang naar zelfontplooiing’.

Leerlingen maken deel uit van beide opvoedingsmilieus en het is volgens Kees dan ook belangrijk dat leerlingen op school in het perspectief van de gezinssituatie worden gezien. Er kan niet worden gedaan alsof een leerling uit twee componenten bestaat die niets met elkaar te maken hebben: de leerling op school is dezelfde leerling als de leerling in de thuissituatie. Voor een goed begrip van de leerling is het dan ook noodzakelijk om op de hoogte te zijn van de thuissituatie.

Kees vindt dus dat leerlingen zich op twee gebieden moeten ontwikkelen en ziet daarbij een taakverdeling tussen school en gezin. De school richt zich meer op kennis en vaardigheden voor het maatschappelijk leven en het gezin richt zich op de ontwikkeling van het persoonlijk leven van leerlingen. Hoewel er een taakverdeling is, impliceert dit niet dat de school niets met de thuissituatie te maken heeft. De school krijgt met deze thuissituaties te maken via de leerlingen die op de school zitten. Op school kan dan ook niet voorbijgegaan worden aan de achtergrond van de leerlingen en de manier waarop de leerlingen zich daar als persoon manifesteren.

De school (formele scholing) vindt Kees belangrijk, maar niet zaligmakend. Het zou volgens hem niet goed zijn als leerlingen alleen maar met school en dus formele scholing te maken krijgen:

Om je in je leven te handhaven moet je wel scholing hebben gehad, zeker in onze westerse samenleving, maar dat is niet het enige hoor, dat zou ook niet goed zijn. Dan krijg je zo'n marionettensamenleving en zou je dus je eigen ontplooiingsdrang niet waar kunnen maken, om te zeggen van: dit wil ik in mijn leven doen.

Kees maakt daarom onderscheid tussen echte schoolmeesters en schoolmeesters:

Met een echte schoolmeester bedoel ik dan degene die zegt: (...) zitten en koppen dicht! (...) Zo heb ik het vroeger ook vaak ervaren, meestal een saaie les en ik ben stil en ik let zogenaamd op. (...) Maar heb ik nou een probleem en ik zit gewoon in de knoop of wat dan ook, dan ga ik naar de schoolmeester toe.

Hij is van mening dat leraren die uit het basisonderwijs afkomstig zijn en een opleiding aan een pedagogische academie hebben gevolgd de schoolmeesters zijn. Deze leraren hebben oog voor het ‘sociale plaatje’ rond de leerling, zij zien het leren door leerlingen in relatie tot de leerling als persoon. Leraren die een ander soort lerarenopleiding hebben gedaan, hebben volgens hem doorgaans veel kennis van het vakgebied waarin ze lesgeven en stellen die kennis in de lessen centraal waarbij de leerling zelf meer op de achtergrond staat. Bij hun lesgeven gaat het volgens Kees meer om het vak dan om de leerling in relatie tot het leren van het vak. Kees streeft ernaar een schoolmeester te zijn. Hij is ook van mening dat het in alle vormen van voortgezet onderwijs belangrijk is dat aandacht wordt geschonken aan de persoon van de leerling in het onderwijsleerproces:

Ik vind dat ook een HAVO-leerling en een VWO-leerling hulp nodig hebben. Er wordt vaak zo snel gezegd: die redden zich, dat zijn de goeden. Die hebben net zo goed hun emotionele ontwikkeling. Dat wordt vaak vergeten, in de zin van: die hebben die zelfredzaamheid wel, die leiden we op voor...

Hij is enorm begaan met het ‘zielenleven’ van alle leerlingen en in het bijzonder van de leerlingen die het het moeilijkst hebben op school: de i-leerlingen. Hij is daarom direct betrokken geraakt bij de i-afdeling van de school toen deze werd opgericht. Hij is nu coördinator van deze afdeling en dekaan en heeft speciale cursussen gevolgd voor het lesgeven aan en de omgang met i-leerlingen. Hij vindt het ook het leukst om les te geven in de i-klassen, juist omdat daar aspecten van persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen, zoals ontwikkeling van zelfvertrouwen en weerbaarheid, uiteindelijk belangrijker zijn dan kennisaspecten. Een persoonlijke relatie hebben met leerlingen is volgens hem in die klassen het meest van belang. Elke vorm van kennisverwerving staat in die klassen in dienst van de persoonlijkheidsontwikkeling, terwijl in de andere klassen de pedagogische aspecten meer in dienst staan van de kennisverwerving door leerlingen. Kees is de leraar in de school die op school, maar ook thuis vaak benaderd wordt door leerlingen en ouders als er problemen zijn op welk gebied dan ook. Hij vindt het belangrijk leerlingen te helpen en ervoor te zorgen dat leerlingen zich veilig en geborgen weten op school. Soms heeft hij wel het gevoel dat er zo’n groot beroep op zijn hulpverlening wordt gedaan dat het enigszins ten koste gaat van zijn privé-leven. Aan de andere kant vindt hij het fijn dat men met problemen bij hem komt, zodat hij aan oplossingen kan werken waarmee leerlingen kunnen worden geholpen. Hij is van mening dat het gezin waarin hij zelf is opgegroeid en waarin een groot sociaal gevoel heerste een belangrijke rol heeft gespeeld in het ontstaan van zijn hulpverlenende houding.

Inhoud van het onderwijs

Met betrekking tot de inhoud van het onderwijs noemt Kees verschillende soorten kennis en vaardigheden die hij belangrijk vindt. Hij maakt onderscheid tussen declaratieve en procedurele kennis.

Declaratieve kennis noemt hij zelf parate kennis waarmee hij kennis bedoelt die leerlingen in hun hoofd hebben zitten en die ze op kunnen ‘dreunen’ wanneer hen dat wordt gevraagd. Hij geeft aan dat hij vroeger op school voornamelijk met deze vorm van kennis te maken kreeg:

(...) beginnen bij Hoogezand-Sappemeer en dan drammen we zo door via het westen en dan komen we ooit bij Valkenburg in de buurt.

Hij vindt dit zelf niet zulke interessante kennis en hij is blij dat daar onder invloed van ontwikkelingen als de basisvorming nu minder nadruk op wordt gelegd. Hij is echter niet van mening dat leerlingen helemaal niet meer over feitenkennis hoeven te beschikken. Het is volgens hem wel belangrijk dat leerlingen begrippen kennen, maar deze moeten niet op zichzelf blijven staan. Leerlingen moeten ze in relatie tot andere dingen kunnen brengen, ze moeten begrippen kunnen gebruiken of toepassen. Het programma voor het vak aardrijkskunde heeft Kees dan ook zo opgebouwd dat leerlingen eerst de basisbegrippen moeten leren. De onderdelen in de methode voor het vak waarin toepassing van die begrippen centraal staat, slaat hij in eerste instantie over. Deze komen pas in het laatste half jaar dat de leerlingen aardrijkskunde hebben aan de orde. Dan komen bepaalde regio's in de wereld aan bod waarin die begrippen belangrijk zijn om verschijnselen te verklaren (dit zijn de lessen die in de methode die wordt gebruikt 'Regionaal' worden genoemd). In dat laatste half jaar houden de leerlingen zich ook bezig met een project over hun eigen woonomgeving. Dit project dat 'omgevingsonderwijs' wordt genoemd, vindt niet alleen plaats tijdens de aardrijkskundelessen, maar ook tijdens de lessen geschiedenis en economie. Leerlingen moeten vanuit een geografische, historische en economische invalshoek een werkstuk maken over hun woonomgeving. Voor het vak aardrijkskunde betekent dit dat zij in het werkstuk een aantal eerder behandelde basisbegrippen moeten verwerken. Daarbij vindt Kees het belangrijk dat leerlingen niet alleen aangeven dat bepaalde begrippen op hun woonomgeving wel of niet van toepassing zijn, maar vooral verklaren waarom dat wel of niet het geval is. Ook het kritiek kunnen leveren op bepaalde verschijnselen en het formuleren van een eigen mening ten aanzien van hun woonomgeving vindt Kees in dit verband belangrijke onderdelen.

Procedurele kennis vindt Kees eigenlijk belangrijker dan de eerder genoemde aspecten van declaratieve kennis. Kees vindt dat leerlingen via het onderwijs instrumenten in handen moeten krijgen waarmee ze zich in allerlei soorten situaties, dus ook in buitenschoolse situaties, moeten kunnen redden. Leerlingen moeten gaan beschikken over manieren en methoden om doelen te bereiken. Voor het vak aardrijkskunde moeten leerlingen bijvoorbeeld een atlas kunnen gebruiken en daarmee een route kunnen uitstippelen naar een vakantie-adres. Door het project omgevingsonderwijs leren de leerlingen informatie op te zoeken en een werkstuk te maken. Deze kwaliteiten hebben volgens Kees voor leerlingen een hoge gebruikswaarde. Op deze manier worden leerlingen voorbereid op het maken van werkstukken en stageverslagen in de hogere leerjaren.

Kees geeft aan dat in de basisvorming het redeneren van leerlingen en het beschikken over vaardigheden worden benadrukt, hetgeen hij positief vindt. Deze kwaliteiten vindt hij zelf ook het meest waardevol, ook al voordat de basisvorming werd ingevoerd. Met de invoering van de basisvorming is hij nu wel verplicht er aandacht aan te besteden.

Ook vindt Kees het belangrijk de actualiteit in de lessen te verwerken. Wanneer er ergens in de wereld bijvoorbeeld een aardbeving is geweest, speelt hij daar meteen op in tijdens de lessen. Op die manier kunnen leerlingen ook de eerder geleerde basisbegrippen toepassen op gebieden en gebeurtenissen. Waarde-oordelen komen in de lessen van Kees eveneens aan de orde. Hij vindt het belangrijk bepaalde waarde-oordelen die leerlingen vanuit de thuissituatie meebrengen te corrigeren. Vanuit de kennis die hij opgedaan heeft bij de huisbezoeken die hij aflegt, begrijpt hij vaak wel waar die oordelen vandaan komen, maar hij vindt het ook noodzakelijk dat leerlingen vanuit een ander perspectief kunnen kijken dan vanuit de thuissituatie die zij zelf meemaken. Kees vindt dat leerlingen nu eenmaal leven in een maatschappij die op een bepaalde manier is ingericht en waarin bepaalde waarden en normen centraal staan. Om in die maatschappij mee te doen zijn eigen, situationeel bepaalde waarden vaak niet toereikend.

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

Met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces maakt Kees onderscheid tussen lessen waarin ‘het leren van begrippen’ centraal staat en lessen die in het kader van de toepassing van deze begrippen staan, zoals bij het omgevingsonderwijs en in de lessen ‘Regionaal’.

Zoals bij de inhoud van het onderwijs al is aangegeven, vindt Kees het belangrijk dat leerlingen de basisbegrippen van het vak kennen. Hij noemt dit ook ‘lesstof die je zondermeer moet kennen’. Hij is van mening dat daarbij een grote rol voor de leraar is weggelegd: klassikale instructie is noodzakelijk om leerlingen over voldoende kennis te laten beschikken. Kees is van mening dat het leren van leerlingen veel te maken heeft met begrijpend lezen. Begrijpend lezen is een proces waarbij volgens hem activiteiten als het structureren van een tekst en het halen van de kern uit een tekst belangrijk zijn. De leerlingen die bij Kees op school zitten hebben vaak veel moeite met begrijpend lezen. Het zijn leerlingen die voornamelijk praktisch zijn ingesteld en niet zo leergericht zijn. Kees vindt het daarom niet goed leerlingen zelfstandig met het leren van begrippen bezig te laten zijn, omdat leerlingen dat niet goed kunnen; ze weten niet welke activiteiten ze daarvoor moeten uitvoeren en hebben behoefte aan uitleg en leiding. Klassikale instructie is volgens hem beter en Kees leest dan samen met de leerlingen de teksten, geeft uitleg, haalt de kern voor de leerlingen eruit en geeft expliciet aan wat wel en niet belangrijk is. Hij probeert op die manier de leerlingen zoveel mogelijk aan te reiken, zodat zij vervolgens de betekenis van begrippen in zich kunnen opnemen.

Bij het onderdeel ‘Regionaal’ waarin de toepassing van de geleerde begrippen centraal staat, laat Kees de leerlingen zelf werken. Ook bij het omgevingsonderwijs, waar de leerlingen een werkstuk moeten maken, ziet Kees een veel kleinere en minder sturende rol voor de leraar. Hier moeten de leerlingen zelf aan de slag en betitelt Kees zijn rol als ‘rondlopen en op weg helpen’. Hij geeft de leerlingen dan veel zelfverantwoordelijkheid voor wat ze doen en Kees verwacht dat ze binnen een bepaald tijdsbestek het werkstuk af hebben. Hij helpt leerlingen op weg, maar laat ze verder vrij in hun werkwijze. Kees geeft aan dat hij in het huidige leerjaar leerlingen nog wat vrijer laat dan in eerdere leerjaren. Toen droeg hij nog vrij veel aan.

Hij ging bijvoorbeeld zelf naar de bibliotheek om informatie te zoeken voor de leerlingen, maar laat de leerlingen nu zelf informatie zoeken en beoordelen op relevantie. Door de invoering van de basisvorming is hij van mening dat leerlingen dat nu zelf moeten doen. Kees merkt dat veel leerlingen het nog erg moeilijk vinden zelfstandig bezig te zijn en eigen verantwoordelijkheden te nemen.

Het is interessant waar te nemen dat Kees leren opvat als een cognitief proces dat bij leerlingen moet plaatsvinden, maar dat hij tegelijkertijd sterk sturend bezig is en veel activiteiten van dat cognitief proces zelf uitvoert, waardoor het leren van leerlingen min of meer gereduceerd wordt tot uit het hoofd leren. Dit staat in tegenstelling tot het belang dat hij hecht aan het beschikken over gereedschap door leerlingen om zelf een bepaald doel te bereiken. Pas bij onderdelen van het programma waarin het leren van begrippen minder centraal staat en de toepassing en het maken van een werkstuk aan de orde komen, vindt Kees het belangrijk dat leerlingen meer zelfgestuurd bezig zijn en eigen verantwoordelijkheden ten aanzien van hun werk krijgen. Er is dus een ontwikkeling zichtbaar in de rol van de leraar van sterk instructiegericht naar begeleidend lesgeven. Deze ontwikkeling lijkt vooral te maken te hebben met het soort kennis dat in de les centraal staat en het soort leerling waarmee Kees te maken heeft. Declaratieve kennis, die in de eerste periode belangrijk is, heeft een precieze betekenis die de leerlingen moeten kennen. Daar kunnen geen concessies aan worden gedaan. Leraargestuurd lesgeven zorgt ervoor dat dit leerproces het best bij de leerlingen verloopt. Het biedt de meeste zekerheid op succes. Leerlingen zelf aan de slag laten gaan kan volgens hem niet, vanwege de moeite die velen hebben met begrijpend lezen. Het toepassen van kennis en verbanden kunnen leggen, komen in een latere periode aan de orde en dat moeten de leerlingen zelf doen, omdat ze de begrippen kennen. Bij het omgevingsonderwijs, tenslotte, staat ook de toepassing van begrippen centraal en gaat het tevens om onderzoeksvaardigheden. Het eindresultaat lijkt minder belangrijk dan het doen en een vrijere verwerking is dan mogelijk.

Het bovenstaande geldt vooral voor de VBO-klassen. De IVBO-leerlingen verschillen volgens Kees vooral met de VBO-leerlingen in hun mate van zelfvertrouwen, weerbaarheid en zelfstandigheid. IVBO-leerlingen zijn leerlingen die niet leerzelfstandig zijn en zij zullen volgens Kees ook niet echt zelfstandig worden. Zij zullen, ook op latere leeftijd, afhankelijk blijven van anderen en zullen leiding nodig blijven hebben. Het is volgens Kees belangrijk in het onderwijs met deze leerlingen vooral een goede relatie op te bouwen en langzaam en gestructureerd les te geven. Ze moeten volgens hem aan de hand worden genomen en aan het eind van hun schooltijd aan een andere hand worden overgedragen. Ze moeten op een goede plek worden neergezet waar ze om hun eigen mogelijkheden worden gewaardeerd en van daaruit hun plaats in het leven kunnen vinden.

De algehele indruk lijkt te zijn dat Kees uitgaat van de leerlingen zoals ze zijn en dat hij zijn lesgeven en omgang daarop afstemt. Hij wil hen veel hulp bieden bij de taak waar ze op school voor staan en bij andere taken in het leven. Het is in dit verband misschien de vraag of hij niet te veel hulp biedt, waardoor leerlingen wat afhankelijk blijven en niet echt zelfred-

zaam worden. Aan de andere kant zegt hij dat hij op zijn school te maken heeft met de zwakste leerlingen uit het schoolsysteem die vaak ook uit zwakkere sociale milieus komen. Deze leerlingen mogen volgens hem niet aan hun lot worden overgelaten, maar moeten zover mogelijk komen in het leven. Daarvoor is volgens Kees gewoon hulp nodig en die biedt hij graag aan.

5.6 TOM

“Het vereist van de leerkrachten, van de sectie om die randvoorwaarden misschien te scheppen, om het materiaal allemaal te creëren, dat het er is en dat het ook materiaal is waardoor ze ook in groepen kunnen werken, maar dat dien je dus wel allemaal zelf te maken. En wanneer moet je dat doen? De wil is er en dat hoor je op vakbijeenkomsten ook vaak genoeg, maar waar moet je het vandaan halen?”

Achtergrond

Tom is in het schooljaar 1994-1995 een 47-jarige leraar Engels die op dezelfde school werkt als Kees. Hij heeft 25 jaar ervaring in het onderwijs. Hij is na zijn opleiding aan de kweekschool les gaan geven op de toenmalige lagere school. Na een avondstudie heeft hij een bevoegdheid voor het vak Engels gehaald. Na een aantal jaren in het lager onderwijs gewerkt te hebben, is hij op een lagere agrarische school gaan werken. In de beginperiode heeft hij daar op basis van zijn hoofdakte voor het lager onderwijs diverse vakken gegeven, zoals Nederlands, biologie en tekenen. Momenteel geeft hij alleen Engels op de VBO-afdeling van de school.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs vindt Tom het belangrijk dat leerlingen iets van het Engels leren en dat leerlingen een bepaalde levenshouding krijgen. Hij ziet dan ook twee componenten aan het leraarsberoep: een vakinhoudelijke component en een vormingscomponent:

Ik denk niet dat je beide los van elkaar kunt zien, in de zin van: ik ben hier gekomen om Engels te geven en verder helemaal niets.

Hij voelt zich dan ook geen ‘lesboer’ (iemand die volgens Tom steeds dezelfde les afdraait) of een docent op een universiteit die college geeft en daarmee zijn taak heeft voltooid. Hij vindt dat er juist nog een stuk opvoeding bij hoort. In verband daarmee spreekt hij over het oog hebben voor problemen van leerlingen die zij meenemen vanuit de thuissituatie of hun schoolverleden (hun aversie tegen school), die hun weerslag hebben op het functioneren van leerlingen op school. Het is volgens Tom belangrijk om regelmatig een persoonlijk gesprekje met leerlingen te voeren. Dit leidt tot een relatie met leerlingen die zorgt voor een bepaalde sfeer in de klas als voorwaarde om les te kunnen geven. Tom geeft aan dat hij het

moelijker vindt adequate beslissingen te nemen over leerlingen naarmate hij meer van de achtergrond en problematiek van hen weet.

Naast het feit dat Tom twee aspecten aan het leraarsberoep onderscheidt, beschouwt hij de school als instituut waar zowel kennis- als vormingsaspecten aan bod moeten komen:

Ik vind de stof absoluut niet het belangrijkste. Ik vind het, zeker in VBO-onderwijs, belangrijk om ze een bepaalde levenshouding aan te brengen. (...) En daarnaast vind je het hartstikke leuk als je aan het eind van de vierde klas ook nog iets van Engels hebt bijgebracht. Maar graag ook die andere dingen eromheen.

Inhoud van het onderwijs

Tom besteedt in zijn lessen, naast de ‘echte’ leerstof die betrekking heeft op het vak Engels, aandacht aan ‘die andere dingen erom heen’, door hem ook wel ‘zijsprongen’ of ‘uitstapjes’ genoemd. Hij brengt deze inhouden in verband met de school als vormingsinstituut en de vormende component van het leraarsberoep. Het betreft voornamelijk vakoverstijgende inhouden die met algemene ontwikkeling te maken hebben (waaronder algemene ontwikkeling met betrekking tot de Engelse taal en cultuur) en met het christelijk karakter van de school. Hoewel Tom deze vakoverstijgende inhouden in het perspectief plaatst van mensvorming, lijkt het bij hem eerder te gaan om onderwerpen die iedereen zou moeten kennen en die voor het functioneren in de maatschappij belangrijk worden gevonden dan om onderwerpen die een functie hebben in de individuele persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen.

Tom is van mening dat het van belang is levensbeschouwelijke aspecten aan de orde te stellen vanwege de christelijke identiteit van de school waar hij werkt. Volgens hem besteden ouders in de thuissituatie steeds minder aandacht aan deze onderwerpen. Hij ziet het dan ook als een taak van de school om dit onderdeel van de taak van ouders over te nemen. Tom voelt zich erg betrokken bij de levensbeschouwelijke taak van de school en hij voelt zich er op de school verantwoordelijk voor dat hier ook daadwerkelijk aandacht aan wordt geschonken. Het biedt volgens hem de school een stuk meerwaarde. Hij is degene in de school die de dagopeningen uitzoekt die aan het begin van de schooldag door de leraren worden voorgelezen aan de leerlingen en eventueel met hen verder worden besproken. Deze dagopeningen komen uit de Bijbel.

Met betrekking tot de inhoud voor het vak Engels geeft Tom aan dat hij de communicatieve functie van de Engelse taal heel belangrijk vindt voor de leerlingen. Hij is van mening dat het een goede zaak is dat met de invoering van de basisvorming het onderdeel spreekvaardigheid en de communicatieve functie van een taal verplicht zijn geworden. Hij geeft aan dat de leerlingen in zijn lessen echter nog voornamelijk met schriftelijke oefeningen bezig zijn die bovendien sterk gericht zijn op de grammatica. Daarvoor zijn redenen te noemen die te maken hebben met de sterke werkdruk die Tom ervaart en die veel energie van hem vergt. Hij geeft aan dat in de methode die hij nu voor het vak gebruikt nog veel grammatica-oefeningen staan en dat ook in nieuwere methodes voor Engels slechts beperkt materiaal aanwezig is voor andere onderdelen dan grammatica. Eigenlijk komt het erop neer dat hij al het les-

materiaal zelf moet maken of moet zoeken wanneer hij meer aandacht wil besteden aan onderdelen zoals spreekvaardigheid. Hij ervaart dit als een behoorlijk groot probleem, vooral omdat hij geen tijd heeft voor ontwikkeling van lesmateriaal. Hij moet dit in zijn vrije tijd doen, maar daarin houdt hij zich al vaak met andere activiteiten bezig die met zijn werk te maken hebben. Ook heeft hij daar dan soms geen energie meer voor, omdat hij het op school heel erg druk heeft gehad. Hij zou graag een aantal taakuren krijgen om zich bezig te kunnen houden met de ontwikkeling van lesmateriaal, maar dat is volgens hem niet mogelijk omdat er een bepaald beleid is op de school met betrekking tot taakuren waarin aan andere activiteiten prioriteit wordt gegeven.

Tom voelt sterk de marginale rol die leerlingen toekennen aan het vak Engels op de school waar hij werkt:

Dat niemand hier naar school is gekomen en zegt: ik ga Engels studeren. Ik ben maar een bijwagen wat dat betreft; het is een hoofdvak, maar ik ben een bijwagen hier.

Het feit dat de leerlingen Engels niet als een belangrijk vak beschouwen, betekent volgens hem dat het juist belangrijk is het vak inhoudelijk zo aantrekkelijk mogelijk te maken voor de leerlingen en er als leraar veel in te investeren. Ook is het volgens hem van belang om de onderwerpen waar leerlingen zelf mee komen met betrekking tot de Engelse taal en cultuur in de les te gebruiken en in te gaan op populaire tv-programma's die typisch Engelse personen of gebruiken laten zien. In het verleden, toen het grootste deel van de leerlingen een agrarische achtergrond had, heeft Tom het agrarische karakter van de school ook wel in zijn lessen verweven, maar dat doet hij nu veel minder. Hij is van mening dat het integreren van agrarische en beroepsgerichte onderwerpen in het vak Engels meer geschikt is in een vervolopleiding, zoals de middelbare agrarische school. Alleen in de vierde klas is de les af en toe gericht op agrarische aspecten. Afhankelijk van de vakrichting die leerlingen gekozen hebben, laat hij dan wel eens Engelse tv-programma's zien, zoals 'Gardener's world'.

Het is opvallend dat Tom het vak Engels enerzijds ziet als een vak dat bij leerlingen op een agrarische school weinig prioriteit heeft en dat hij anderzijds weinig of geen agrarische aspecten in de lessen aan de orde stelt. Een manier om de motivatie voor het vak Engels te verhogen zou kunnen zijn verbindingen te leggen tussen beroepsgerichte vakken en de Engelse taal, zodat leerlingen zien waarom het belangrijk is om ook op een agrarische school het vak Engels te krijgen.

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

Onderwijzen ziet Tom als het overbrengen van leerstof. Deze taak is volgens hem niet veranderd in vergelijking met vroeger:

Dat is nooit veranderd, alleen de manier waarop natuurlijk. Ja, ik zou zeggen, de manier waarop is veranderd en de trucjes zijn weer wat aangepast en de accenten zijn wat verlegd.

Hij vindt het ook steeds een uitdaging om te zoeken naar nieuwe manieren en 'trucjes'. Vergeleken met vroeger kunnen leerlingen volgens Tom minder lang stil zitten en met hetzelfde bezig zijn. Het is volgens hem daarom belangrijk veel variatie aan te brengen in de lessen.

Tom geeft meestal klassikale lessen. Hij ervaart deze als minder leuk dan andere werk- en groepeeringsvormen:

Dat echte frontale werk wat je nu de hele dag ook ziet, dat is het ook niet helemaal.

Tom zegt positief te staan tegenover ideeën die betrekking hebben op een andere rol voor de leraar en de leerlingen: een leraar die een meer begeleidende rol heeft en niet steeds hoeft uit te leggen (de 'luie' leraar) en leerlingen die zelfstandig of in groepjes bezig zijn met het werk. Hij geeft aan dat hij veel problemen ziet met betrekking tot de praktische uitvoerbaarheid ervan:

- hij is van mening dat groepswork voor hemzelf heel vermoeiend is; hij heeft een fulltime baan en de meeste lessen volgen elkaar snel op zonder tussenuren en daarom wil hij voldoende rustmomenten hebben voor de lessen die nog komen; die rust vindt hij niet in groepswork van leerlingen, omdat dat volgens hem ontzettend veel energie van hem vergt; klassikaal lesgeven is voor hem minder vermoeiend;
- de klassen bestaan uit veel leerlingen; de ruimte is volgens hem te klein om de klas in groepen te verdelen;
- hij beschikt niet over geschikt materiaal om leerlingen zelfstandig te laten werken en ook niet over de tijd om dit materiaal zelf te ontwikkelen; bij de huidige methode die voor Engels wordt gebruikt is het volgens Tom noodzakelijk veel uit te leggen.
- hij is van mening dat het afstappen van klassikaal lesgeven door alle collega's moet gebeuren; hij heeft niet de indruk dat de houding van collega's hiervoor aanwezig is en wil er niet in z'n eentje aan beginnen, omdat het dan veel tijd en energie kost; de leerlingen zijn ook niet gewend aan het werken in groepen en dat betekent dat ook hun houding moet veranderen;
- bij het werken in groepen weet hij niet altijd of leerlingen bezig zijn met de taak en of de taak wel goed wordt uitgevoerd;
- hij weet niet of het soort leerlingen en het niveau van de leerlingen op de school geschikt is voor andere werkvormen.

Voorlopig wil Tom nog op de oude manier les blijven geven, hoewel hij wel variatie probeert aan te brengen binnen de klassikale lessen. Dit betekent bijvoorbeeld dat opdrachten de ene keer gezamenlijk in de klas worden gedaan en de andere keer door leerlingen individueel of in tweetallen en vervolgens gezamenlijk worden nagekeken. Ook probeert hij wel eens in bepaalde klassen die dat aankunnen leerlingen een taak voor een wat langere periode op te geven waarbij ze zelf verantwoordelijk zijn voor de uitvoering en tijdsindeling. Daarnaast wisselt hij het werken met de methode voor Engels af met bijvoorbeeld het voorlezen van korte verhaaltjes en het kijken naar videoprogramma's. Tom geeft aan dat de Engelse lessen zinvol zijn wanneer er een intensieve wisselwerking is tussen hem en de leerlingen. Daarvoor zijn continue acties (bijvoorbeeld vragen stellen) en reacties (bijvoorbeeld feedback geven en reageren op wat leerlingen doen) van zijn kant vereist die hij echter als energieverblindend ervaart.

Tom heeft een sterk docentgestuurd beeld van het onderwijsleerproces. Hij heeft het over het 'overbrengen van iets' en het 'verkopen' van lesstof. Ook vergelijkt hij het lesgeven met het geven van een voorstelling door een acteur. Hij bedoelt daarmee dat een acteur en een leraar

beiden te maken hebben met een publiek en dat het bij het geven van een goede voorstelling belangrijk is om in te spelen op de situatie waarin het publiek (leerlingen) zich bevindt. Zelf ziet hij zich een beetje als een rattenvanger van Hamelen die eerst de groep leerlingen ‘vangt’ en dan ermee aan de slag gaat. Enerzijds gaat het hier om het feit dat lesgeven pas mogelijk wordt wanneer een leraar inspeelt op de leerlingen, anderzijds wordt in dit beeld van lesgeven een centrale rol aan de leraar toegekend. Net zoals een publiek naar een voorstelling van een acteur gaat omdat die acteur hen iets te vertellen heeft, ziet Tom de leraar als degene die de leerlingen iets te vertellen heeft.

De variatie die Tom in zijn lessen aanbrengt, moet in het kader van de klassikale docentgestuurde lessen worden begrepen en leidt niet echt tot fundamenteel andere lessen. Hij geeft zelf ook aan dat zijn beeld van onderwijzen niet is veranderd vergeleken met bijvoorbeeld tien jaar geleden. Alleen vereisen maatschappelijke ontwikkelingen ten aanzien van leerlingen dat bepaalde ‘tips’ en ‘trucs’ moeten worden aangepast. Lessen waarin groepsactiviteiten tussen leerlingen centraal staan zijn wel anders, maar lijken betrekking te hebben op ‘iets extra’s’ en afwijkingen van het normale die meer voor de variatie en de motivatie van leerlingen belangrijk worden gevonden dan dat ze een leerpsychologische basis hebben.

Enerzijds is Tom van mening dat zijn klassikale lessen behoorlijk energieverblindend zijn vanwege de continue actie en reactiepatronen die van zijn kant worden vereist. Anderzijds vindt hij lessen waarin meer zelfwerkzaamheid en groepswork van leerlingen plaatsvindt en hij dus meer de ‘luie’ leraar zou kunnen zijn misschien nog wel vermoeiender. Dit is opvallend, omdat verwacht zou kunnen worden dat lessen waarin hij een minder grote rol speelt minder energie van hem vergen. Hij geeft zelf aan dat leerlingen het niet gewend zijn zelfstandig of in groepen te werken, omdat het op de school waar hij werkt niet gebruikelijk is om zo te werken. Ook geeft hij aan dat het hem veel tijd en moeite kost geschikt materiaal te ontwikkelen of te zoeken voor deze lessen. Verder vindt hij het houden van overzicht over de leerlingen moeilijker wanneer er in groepen wordt gewerkt dan wanneer er klassikaal wordt gewerkt. Aanvullende redenen zouden kunnen zijn dat hij misschien niet helemaal gelooft in het leereffect van deze lessen voor de leerlingen en dat hij minder routines voor de opzet en het verloop van dit soort lessen heeft dan voor de klassikale lessen, waardoor hij zorgen heeft omtrent een goed verloop van deze lessen. Het overschakelen op een andere rol en een andere omschrijving van onderwijzen lijken hem dan meer energie te kosten dan de energie die nodig is voor zijn centrale rol tijdens klassikale lessen.

5.7 PETER

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

Achtergrond

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

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs vindt Peter het belangrijk dat leerlingen ontdekken wat hun eigen en andermans mogelijkheden en onmogelijkheden zijn, zowel op vakinhoudelijk als op sociaal gebied. Leerlingen moeten volgens hem zicht krijgen op eigen talenten en deze verder ontwikkelen. De context waarbinnen hij lesgeeft speelt hierbij een belangrijke rol. Peter werkt grotendeels in de brugperiode van de school en daarin zijn de klassen breed heterogeen samengesteld. Dit betekent dat hij lesgeeft aan klassen waarin leerlingen zitten met zeer uiteenlopende niveaus. Deze niveaus variëren van i-niveau tot en met VWO-niveau. Pas in het derde leerjaar worden de leerlingen homogeen gegroepeerd. De heterogene groepering van leerlingen in de brugperiode heeft verschillende redenen, waaronder de uitstel van keuze voor vervolgonderwijs en het leren kennen en met elkaar leren omgaan van leerlingen met zeer verschillende maatschappelijke achtergronden. Op de school wordt dan ook een beoordelingsstelsel gehanteerd waarin geen cijfers worden gegeven, waarin leerlingen ten opzichte van zichzelf en niet ten opzichte van andere leerlingen worden vergeleken en waarin pas halverwege de tweede klas wordt aangegeven op welk schoolniveau de leerlingen functioneren. Behalve cognitieve aspecten worden voorts sociale aspecten, zoals samenwerking met klasgenoten en omgang met materiaal beoordeeld. Peter kan zich volledig vinden in bovenstaande redenen voor een heterogene brugperiode en vooral het sociale aspect spreekt hem zeer aan.

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

Ten aanzien van de vakken wiskunde en lichamelijke opvoeding die hij geeft, vindt Peter het belangrijk dat leerlingen iets hebben aan deze vakken buiten de schoolsituatie. Daarbij moet volgens hem rekening worden gehouden met het feit dat leerlingen later niet met deze vakken (op topniveau) verder zullen gaan:

Je moet er veel meer van uitgaan dat wiskunde in de eerste en tweede klas voor een aantal leerlingen al eindonderwijs is. Sommigen gaan naar de derde klas zonder wiskunde in hun pakket en moeten die iets weten van wiskunde wat straks op de universiteit belangrijk wordt gevonden? Helemaal niet, ze moeten juist iets weten waarmee ze straks aan het werk kunnen na school, waar ze iets aan hebben.

Inhoud van het onderwijs

De ideeën over de inhoud van het vak wiskunde zijn volgens Peter in de loop der tijd sterk veranderd. Vroeger overheerste de opvatting dat de schoolwiskunde een afgeleide moest zijn van de wiskunde als wetenschappelijke discipline van de universiteit. Deze opvatting is volgens Peter op de achtergrond geraakt. In de methode die op de school voor wiskunde wordt gebruikt, wordt het kunnen toepassen van wiskundige kennis en de relevantie voor leerlingen centraal gesteld. Peter vindt dat een goede zaak. Hij probeert ook zelf toepassingslessen te creëren, aan te sluiten bij wat leerlingen belangrijk vinden en de relevantie voor de belevingswereld van de leerlingen aan te geven. Voor wat betreft de inhoud van het vak wiskunde laat hij zich voornamelijk leiden door de methode die daarvoor op de school wordt gebruikt. Dit is anders voor de lessen lichamelijke opvoeding. Hij vindt dat hij de gymnastieklessen inhoudelijk zelf moet maken en dat hij voor deze lessen meer een inrichter van de lessen is dan voor de wiskundelessen. Ook met betrekking tot de inhoud van de lessen lichamelijke opvoeding vindt Peter het belangrijk dat deze niet afgeleid is van de wedstrijd-sporten uit de sportwereld, maar bij de leerlingen aan moet sluiten:

Ik zal nooit met kinderen paardvoltige in de gymnastieklessen doen. Trampolinespringen is niet een officieel onderdeel uit de wedstrijdsport, maar het is een fantastisch middel om kinderen hoogte te geven en ruimte te geven in sprongen, zodat ze heel veel kunnen doen. Dat moet je erin houden, dat verhoogt de beleving van kinderen.

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

Peter zegt dat de inrichting van de wiskundelessen in inhoudelijk opzicht minder van hem vraagt dan de inrichting van de lessen lichamelijke opvoeding. Hij geeft zelf als reden aan dat voor het vak wiskunde een boek wordt gebruikt, terwijl dat bij lichamelijke opvoeding niet het geval is. Het boek ziet hij als een goede ondersteuning voor de lessen en hij gebruikt het dan ook als leidraad. Ook speelt een rol dat de school vanwege de heterogene brugperiode in het verleden bij nogal wat vakken moeite had geschikt lesmateriaal te vinden. Veel werd daarom door de leraren zelf ontwikkeld. Voor het vak wiskunde is nu een geschikte methode gevonden en deze is door veel collega's van Peter met open armen ontvangen. Een andere reden kan zijn dat hij pas twee jaar wiskunde geeft, terwijl hij al twaalf jaar lichamelijke opvoeding geeft. Hij heeft met dit laatste vak dus veel meer ervaring en expertise opgebouwd. Dat kan

betekenen dat hij voor wiskunde nog bezig is met het ontwikkelen van routines en nog niet van voorgeschreven en/of bekende paden (het boek) afwijkt of durft af te wijken. Ook heeft hij mogelijk nog geen echte persoonlijke opvattingen over het vak gevormd. Met het vak lichamelijke opvoeding is hij al veel langer bezig en vanwege zijn bekendheid met het vak en persoonlijke ideeën over het vak is hij misschien meer bezig met het zoeken naar nieuwe inhoud en nieuwe uitdagingen voor dit vak dan voor wiskunde.

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

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

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

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

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

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

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

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

Peter geeft aan dat de wiskundemethode heel gestructureerd is en dat de niveaudifferentiatie daar al in zit. Dat is niet het geval voor lichamelijke opvoeding. Hier wordt geen methode ge-

bruikt en moet hij zelf manieren bedenken om differentiatie tussen leerlingen vorm te geven. Hij laat leerlingen bijvoorbeeld bepalen hoe ze functioneren bij een bepaalde sport en maakt dan groepen van leerlingen met hetzelfde niveau om hen op eigen niveau de sport te laten beoefenen. De problemen die in verschillende groepen dan ontstaan kunnen dan ook verschillen en in iedere groep worden de daar ontstane problemen aangepakt.

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

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

Bovenstaande opvattingen van Peter ten aanzien van onderwijzen, leren, de rol van de leraar en leerlingen in het onderwijsleerproces hebben een nauwe relatie met de visie van de school die wordt uitgedragen. In het schoolwerkplan wordt bijvoorbeeld ook aangegeven dat in de lessen actieve deelname van leerlingen wordt gevraagd, dat leerlingen eigen verantwoordelijkheid moeten krijgen en dat differentiatie tussen leerlingen belangrijk is. Peter merkt daarover op dat niet alle collega's het bovenstaande mogelijk achten, maar dat de schoolvisie een deel van henzelf is geworden:

Ja, er zijn mensen die haken af en zeggen: het kan niet, het blijft moeilijk, het zal niets worden. Er zijn ook mensen die hebben het geïntegreerd in hun hele houding, daar is het een vanzelfsprekendheid voor geworden. Dat is denk ik bij mij wel zo.

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

5.8 MARTIN

“We hebben ook heel lang in de derde klas leerlingen van A-, B-, C- en D-niveau bij elkaar gehad, dus VBO-niveau en MAVO-niveau bij elkaar, dat is nu niet meer zo. We hebben nu niveaugroepen AB, BC en CD, maar ik heb nog steeds het idee dat je ze meer kon leren toen die AB-kinderen, die IBO-leerlingen en VBO-leerlingen, er in die klassen bij zaten.”

Achtergrond

Martin is in het schooljaar 1993-1994 een 41-jarige leraar Nederlands op een openbare scholengemeenschap Gymnasium-Atheneum-HAVO-MAVO-VBO-IVBO in Flevoland. Hij heeft 19 jaar ervaring in het onderwijs. Hij heeft na zijn opleiding MO-A Nederlands vijf jaar gewerkt op een categorale MAVO en is daarna op zijn huidige school gaan werken. Hij geeft voornamelijk les in de brugperiode en in het derde en vierde leerjaar van MAVO- en VBO-klassen. Hij is klassenteamleider, dat wil zeggen dat hij een soort voorzitter is van een groep leraren die allen lesgeven aan dezelfde tweede klassen. Dit team voert regelmatig overleg over didactische aspecten en aspecten met betrekking tot de leerlingen die in deze klassen zitten. Daarvóór is hij intern begeleider in de school geweest.

Onderwijsconcept

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs geeft Martin aan dat de leerlingen enerzijds de kennis en vaardigheden moeten hebben die bij het vak Nederlands horen. Ze moeten uiteindelijk het examen kunnen halen. Anderzijds vindt hij ook sociale aspecten en persoonlijkheidsaspecten belangrijk. Hij noemt hierbij aspecten als zelfstandigheid, kritisch zijn, kunnen samenwerken en het kunnen omgaan met verschillen tussen mensen.

Ze moeten uiteindelijk wel een bepaalde hoeveelheid stof gehad hebben, ze moeten het examen kunnen doen, ze moeten er aardig mee uit de voeten kunnen, maar dat weegt voor mij niet altijd het zwaarst.

Martin geeft aan dat hij volledig achter de doelstelling staat die de school heeft geformuleerd (deze doelstelling staat weergegeven in het portret van Peter). Hij vindt het dan ook jammer dat in het volgende schooljaar voor een aantal vakken halverwege de tweede klas gestreamed zal gaan worden. Een aantal vakgroepen heeft te kennen gegeven op een bepaald moment in de tweede klas niet meer overweg te kunnen met de heterogeniteit in de brugklassen. Bij het vak Nederlands zullen de leerlingen echter heterogeen gegroepeerd blijven. Martin vindt het een voordeel dat leerlingen in sociaal opzicht veel leren in de heterogene klassen. Hoewel de betere leerlingen in cognitief opzicht misschien minder leren dan in bijvoorbeeld de klassen van een categoriaal gymnasium, hebben ze volgens hem op sociaal gebied een voorsprong. Ze hebben geleerd zelfstandig te werken en samen te werken en kunnen daarvan profiteren in latere leerjaren. Een eventuele achterstand kan volgens hem dan snel worden weggewerkt. Ook bij Martin kan worden afgevraagd in hoeverre hij al doelen had die overeenkwamen met

die van de school voordat hij op deze school kwam of dat zijn ideeën over het doel van het onderwijs beïnvloed zijn door het werken in deze school. Voordat hij op deze school kwam werken, was hij niet bekend met het werken in heterogene klassen. Dat bestond ook nog niet op grote schaal. Wel vond hij het leuk om enigszins te experimenteren in het onderwijs en toen hij op zijn huidige school kwam werken, wilde hij gewoon wel eens zien hoe het zou gaan. De school bestond nog maar een paar jaar toen hij daar kwam werken. Er waren veel probleemleerlingen. Sommige leerlingen waren zelfs al een paar jaar niet meer naar school geweest. Dit leidde er toe dat de leraren veel aandacht moesten schenken aan de begeleiding van de leerlingen. Daar tussendoor moest ook het schoolse programma aan de orde komen en dat was moeilijk. Martin geeft aan dat zijn beeld van het leraarsberoep is dat het in eerste instantie een beroep is waarin de omgang met leerlingen erg belangrijk is. In de beginperiode op de school was dat een aspect waar een groot beroep op werd gedaan bij de leraren.

Inhoud van het onderwijs

Martin vindt dus dat het leraarsberoep een beroep is waarin hij voor en met leerlingen bezig is. Hij probeert in zijn lessen de leerlingen dan ook als uitgangspunt te nemen en niet het vak Nederlands, hoewel het vak verder wel het kader vormt waarin hij met leerlingen bezig is.

In feite bestaat de inhoud van het vak Nederlands uit de vaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. Martin geeft aan dat daarbij (maatschappelijke) thema's centraal staan. Elk thema beslaat een periode van een aantal weken. In elke thema komen diverse opdrachten aan de orde die betrekking hebben op één of meer van de genoemde vaardigheden. Het thema zelf biedt mogelijkheden voor de algemene ontwikkeling van leerlingen, om op de hoogte te raken van de wereld, van zichzelf en van anderen. Zo komen dus enerzijds de vakmatige aspecten van Nederlands aan de orde (bijvoorbeeld spelling en de opbouw van een tekst) en anderzijds inhoudelijke aspecten van het betreffende thema. Een thema als 'Wat is normaal?' biedt bijvoorbeeld de mogelijkheid verschillende culturen aan de orde te stellen, zowel op het niveau van de thuissituatie van leerlingen als op wereldniveau. Martin hoopt op die manier te werken aan een stuk algemene ontwikkeling van leerlingen, hij wil leerlingen nieuwsgierig maken naar zaken die ze niet meteen vanuit hun dagelijkse leefwereld kennen. Leerlingen leren zo ook elkaars situatie en mening kennen en respect voor elkaar te hebben. Dit zijn inhoudelijke formele geen deel uitmaken van Nederlands, ze worden ook niet getoetst, maar het zijn volgens Martin wel belangrijke aspecten om aan de orde te stellen.

Dus in zo'n les Nederlands ben je bezig met spreekvaardigheid en luistervaardigheid, zo richt je je opdrachten in en in de tussentijd leren ze een heleboel van elkaar kennen en ook praten ze dan wel eens over andere dingen dan waar ze normaal over praten.

Martin vindt het belangrijk dat de inhoudelijke zinvol zijn voor leerlingen en dat leerlingen na gaan denken over datgene wat ze geleerd hebben:

Je kunt een aantal van die invuloefeningetjes prima gebruiken om iets duidelijk te maken, maar vervolgens moeten ze er wel iets mee doen. Ze moeten het dan gaan presenteren of er een opdracht over maken. (...) Ze moeten gaan nadenken over waar ze mee bezig zijn.

Het materiaal dat voor het vak Nederlands wordt gebruikt, is door Martin en zijn collega's van de vakgroep Nederlands zelf ontwikkeld, omdat er voor de breed heterogene klassen waaraan zij lesgeven weinig of geen geschikt materiaal op de markt is. In het kader van de invoering van de basisvorming is Martin bezig met het aanpassen van het huidige materiaal.

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

Met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces is Martin van mening dat het doceren door de leraar en zelfwerkzaamheid van leerlingen elkaar moeten afwisselen. Doceren of uitleggen is volgens hem nodig wanneer de leerlingen iets moet worden duidelijk gemaakt wat ze nog niet weten. Vervolgens moeten de leerlingen zelf aan de slag met datgene wat tijdens een uitleg aan de orde is gekomen. De lessen moeten volgens Martin geen lessen zijn waarin de leraar alleen actief is en steeds aan het woord is en leerlingen luisteren en relatief weinig cognitieve inspanning hoeven te verrichten. Martin vindt het belangrijk dat leerlingen activiteiten verrichten in de lessen, dat ze nadenken over datgene waar ze mee bezig zijn en een eigen mening kunnen formuleren. Dit betekent bijvoorbeeld dat leerlingen een bepaald onderdeel van de leerstof moeten verwerken in presentaties, werkstukken en dergelijke wanneer ze door middel van een stuk uitleg of het maken van een bepaalde oefening kennis hebben gemaakt met het leerstofonderdeel. Martin geeft aan dat hij bij zulke leerlingactiviteiten een begeleidende rol heeft. Doceren is een activiteit die door de leraar wordt uitgevoerd en als er teveel wordt gedoceerd worden de leerlingen volgens Martin erg afhankelijk van de leraar. Ze krijgen dan niet de kans zelf na te denken en zelf verantwoordelijkheid voor hun werk te krijgen:

Zolang je in een klas voortdurend doceert en kinderen niet de kans geeft om zelf wat te doen, zullen ze zich afhankelijk blijven opstellen denk ik, hoewel dat wel makkelijk is.

Een voordeel van docentsturing is volgens hem dat het leerlingen veel houvast biedt, leerlingen weten precies waar ze dan aan toe zijn. Leerlingen vinden dat volgens hem vaak prettig. Ze vinden het fijn om zekerheid te hebben en bovendien kost het ze zelf weinig inspanning. Afhankelijkheid is echter niet datgene waar Martin in het onderwijs naar streeft. De leerling moet op een gegeven moment zijn of haar eigen leerproces gaan sturen en daarvoor zijn eigen activiteiten noodzakelijk. Doceren biedt daarvoor onvoldoende perspectief. Martin kan zich dan ook goed vinden in recente onderwijsvernieuwingen zoals de basisvorming waarin het ook belangrijk gevonden wordt dat leerlingen zelfstandig gaan werken.

De reden die Martin noemt om doceren en zelfstandig werk door leerlingen af te wisselen heeft betrekking op het streven naar docentonafhankelijk leren door leerlingen. Het is interessant dat Martin geen reden noemt die te maken heeft met de heterogene groepering van de leerlingen. In dat geval zou hij misschien een andere motivatie hebben gehad voor de afwisseling in werkvormen. Hij zou dan bijvoorbeeld van mening kunnen zijn dat het doceren door de leraar ervoor zorgt dat er onvoldoende kan worden ingespeeld op de grote verschillen tussen leerlingen, omdat een uitleg zich toch ongeveer op het niveau van de gemiddelde leerling richt. De afwisseling met leerlingactiviteiten zou dan nodig zijn om de leerlingen in hun eigen tempo en op hun eigen niveau de leerstof te laten verwerken.

Martin kent in het onderwijsleerproces een belangrijke rol toe aan medeleerlingen. Hij is ervan overtuigd dat leerlingen van verschillende niveaus in intellectueel en sociaal opzicht veel van elkaar kunnen leren. Dit is hem vooral duidelijk geworden toen enkele jaren geleden het derde leerjaar van (I)VBO en MAVO anders werd ingericht. Het was altijd gebruikelijk geweest om (I)VBO- en MAVO-leerlingen in dit leerjaar ook heterogeen te groeperen. Later werden in de derde klas niveaugroepen gevormd waarin leerlingen van hetzelfde niveau bij elkaar in de klas kwamen. Martin zegt daarover dat hij het idee heeft dat vooral de zwakste leerlingen minder profiteren van de niveaugroepen dan van de heterogene groepen. Het voordeel van de huidige groepering is volgens hem weer wel dat de IVBO-leerlingen nu in kleine klassen zitten waardoor ze meer begeleiding kunnen krijgen dan bij de heterogene groepering het geval was.

In de onderbouw zitten leerlingen in zogenaamde tafelgroepen. Deze bestaan uit ongeveer vier leerlingen die in intellectueel niveau van elkaar verschillen. Martin maakt in zijn lessen ook daadwerkelijk gebruik van deze tafelgroepjes. Leerlingen krijgen niet alleen individuele opdrachten, maar ook groepsopdrachten. Op die manier probeert hij de tafelgroepen een echte functie te geven, namelijk het leren van leerlingen met en van elkaar te bevorderen. In de bovenbouw zitten leerlingen tijdens zijn lessen nog steeds in groepjes, maar dan loopt het intellectuele niveau van leerlingen minder uiteen. Martin werkt ook hier soms met groepsopdrachten. Volgens Martin betekent de meer homogene groepering van leerlingen niet dat de leerlingen niets meer van elkaar zouden kunnen leren. Persoonlijke en sociale verschillen tussen leerlingen zijn er wel en ook daar kunnen leerlingen van leren.

Martin is zich ervan bewust dat er verschillende leerstijlen zijn bij de leerlingen. Hij vindt het belangrijk om hier rekening mee te houden in het onderwijsleerproces. Hij vindt het ook belangrijk om zijn eigen leerstijl niet centraal te stellen. Hij geeft aan steeds bezig te zijn met na te denken over hoe hij bepaalde onderdelen op andere manieren aan de orde kan laten komen en niet gericht te zijn op één bepaalde leerstijl. Martin vindt bovendien dat er in de lessen aandacht moet zijn voor het leren leren, voor de manier waarop leerlingen bepaalde stukken leerstof kunnen aanpakken. Hij is van mening dat leerlingen dat moeten leren en dat ze dat niet uit zichzelf kunnen.

Bovenstaande aspecten met betrekking tot leren en onderwijzen lijken in sterke mate overeen te komen met de visie van de school over leren en onderwijzen. Martin geeft zelf ook aan dat hij zich goed kan vinden in de doelstelling en de visie van de school. De context van de school waarin hij werkt lijkt dus een belangrijke rol te spelen in de manier waarop Martin over aspecten van leren en onderwijzen denkt en de manier waarop hij daadwerkelijk handelt in de klas. Martin geeft aan dat zijn collega's allemaal wel eigen uitgangspunten hebben, maar dat men uiteindelijk wel samen bezig is de doelstelling van de school uit te dragen, namelijk omgaan met verschillen tussen leerlingen.

6 INTEGRALE ANALYSE EN AANVULLENDE BESCHRIJVING VAN RESULTATEN

Terwijl in hoofdstuk 5 een beschrijving van het onderwijsconcept van iedere leraar afzonderlijk werd gegeven, volgt in dit hoofdstuk een leraaroverstijgende analyse. Daarnaast worden aanvullende resultaten beschreven die betrekking hebben op de biografie van de leraren en de context waarmee zij te maken hebben in hun professioneel functioneren of hun perceptie van deze context.

Paragraaf 6.1 bevat het resultaat van de integrale analyse van de onderwijsconcepten van de leraren. Per aspect van het onderwijsconcept wordt aangegeven hoe de leraren daarover denken. Ook wordt aangegeven in welke verhouding deze opvattingen van de leraren staan tot de extreme posities van ieder aspect van het onderwijsconcept die zijn besproken in paragraaf 3.3. In de paragrafen daarna worden aanvullende onderzoeksresultaten beschreven en hun mogelijke relatie met het onderwijsconcept van de leraren. In paragraaf 6.2 worden biografische gegevens van de leraren besproken en in paragraaf 6.3 staan de contextuele factoren centraal die van invloed zijn op de leraren. Deze betreffen de leerlingen aan wie de leraren lesgeven, de school(organisatie) waarin zij werken, het vak of de vakken die zij geven en schooloverstijgende en/of maatschappelijke ontwikkelingen.

6.1 Integrale analyse van aspecten van het onderwijsconcept

In deze paragraaf worden integraal de opvattingen van de leraren besproken ten aanzien van elk van de aspecten die binnen het onderwijsconcept zijn onderscheiden. Eerst komen opvattingen ten aanzien van het doel van het onderwijs aan de orde, vervolgens opvattingen ten aanzien van de inhoud van het onderwijs en tenslotte opvattingen ten aanzien van de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces.

6.1.1 Doel van het onderwijs

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

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

In tabel 6.1 worden de doelen die de leraren onderscheiden samengevat weergegeven.

Zeven leraren noemen vakinhoudelijke doelen. Daarbij refereren vier leraren aan vastgelegde exameneisen: het gaat om het halen van het eindexamen en daarmee het behalen van een diploma (waarmee vervolgens toegang wordt verkregen tot een vervolgonderwijs of beroep). De meeste van deze leraren lijken deze exameneisen te nemen zoals ze zijn; ze beschouwen ze als een vanzelfsprekendheid, hoewel André er behoorlijk wat moeite mee heeft. Het zijn allen leraren die niet alleen in de onderbouw lesgeven, maar ook in examenklassen en dus

direct met exameneisen te maken hebben. Van de andere drie leraren is er één die alleen in de onderbouw lesgeeft (Peter) en in zijn omschrijving van het doel van het onderwijs verwijst hij sterk naar het doel van de brugperiode in zijn school. Eén andere leraar (Kees) die in de onderbouw lesgeeft in een vak dat op zijn school geen examenvak is, spreekt meer in termen van het algemene doel van onderwijs dan in termen van het doel van zijn vak. Weer een andere leraar (Tom) geeft aan dat het vak waarin hij lesgeeft op zijn school een beetje een marginale rol heeft. De leraar die eigenlijk helemaal niet over het doel van onderwijs in relatie tot de vakken spreekt (Bas), geeft in de onderbouw een vak dat op zijn school ook geen examenvak is. Hij vindt dat het doel van het onderwijs moet liggen in het gelukkig worden van leerlingen en is van mening dat een dergelijk doel door mensen verschillend wordt ingevuld.

De andere categorie doelen heeft niet zozeer met de vakken te maken waarin de leraren lesgeven, maar met pedagogische aspecten in het onderwijs. Deze doelen kunnen worden verdeeld in enerzijds opvoedkundige doelen die betrekking hebben op de leerling in zijn of haar sociale context (sociaal-pedagogische doelen) en anderzijds doelen die betrekking hebben op de leerling als persoon (individueel-pedagogische doelen). Deze pedagogische doelen zijn, in tegenstelling tot de eerder genoemde vakinhoudelijke doelen, niet geformuleerd in termen van

Tabel 6.1 Overzicht van de opvattingen van de leraren ten aanzien van het doel van het onderwijs

| leraar | vakinhoudelijke doelen | pedagogische doelen |
|---------------|--|--|
| Bas | | gelukkig worden, draai kunnen vinden, zelfredzaamheid |
| Rob | examen halen | – afspraken kunnen maken, samenwerken, arbeidsethos – volwassenheid, zelfstandigheid |
| Fred | examen halen | – omgaan met elkaar, elkaar helpen – dat de leerling ontdekt hoe hij of zij ten opzichte van het leven staat |
| André | – examen halen – vertaling van theorie naar praktijk | – sociale intelligentie: samenwerken, verantwoordelijkheid voor elkaar kunnen dragen, wij-gericht zijn – vertaling van theorie naar praktijk: milieubewust handelen – waarde van het leven ontdekken |
| Kees | formele scholing | persoonlijke ontwikkeling, zelfvertrouwen, weerbaarheid |
| Tom | – Engels leren – algemene ontwikkeling | levenshouding krijgen |
| Peter | – ontdekken van (on)mogelijkheden van leerlingen in vakinhoudelijk opzicht | – ontdekken van (on)mogelijkheden van leerlingen in sociale opzicht – met verschillen kunnen omgaan – zelfstandig zijn |
| Martin | – examen halen – algemene ontwikkeling (verschillen tussen mensen kennen) | – samenwerken – met verschillen kunnen omgaan – gaan nadenken, niet klakkeloos anderen volgen, zelfstandigheid |

exameneisen en het lijkt alsof leraren zelf kunnen beslissen of ze wel of geen aandacht besteden aan het pedagogische aspect in het onderwijs. Alle leraren uit het onderzoek vinden het belangrijk om pedagogische doelen aan de orde te stellen. Zij zien het leraarsberoep als een beroep waaraan enerzijds een vakinhoudelijke kant zit en anderzijds een opvoedkundige kant. Zij vinden dat de school meer moet zijn dan een kennisinstituut waar leerlingen een diploma halen. Sommige leraren lijken zich zelfs meer opvoeder te voelen dan vakleeraar. Dit betreft bijvoorbeeld Bas die aangeeft dat het soort leerlingen waarmee hij te maken heeft ervoor zorgt dat het vakleraarschap vaak ongeschikt is aan de opvoedende aspecten van het leraarsberoep.

In paragraaf 3.3.1 werd aangegeven dat ten aanzien van het doel van het onderwijs twee extreme posities kunnen worden onderscheiden. Aan de ene kant staan het verwerven van maatschappelijke kwalificaties, maatschappelijke competenties en het reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden centraal en aan de andere kant de persoonsvorming en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en het produceren van persoonlijke kennis. Het lijkt erop dat het verwerven van maatschappelijke kwalificaties van leerlingen bij de leraren voorop staat. De leerlingen moeten over kennis en vaardigheden gaan beschikken die belangrijk zijn voor het functioneren in de maatschappij. Dat blijkt enerzijds uit doelen die verwijzen naar het behalen van een diploma en anderzijds uit doelen waarin wordt gewezen op de leerling in relatie tot andere mensen. Het gaat in beide gevallen om doelen die meestal niet door de leraren zelf zijn bedacht, maar neergelegd zijn in examenprogramma's en beantwoorden aan waarden en normen die in de maatschappij in het algemeen en in arbeidssituaties in het bijzonder van belang worden gevonden. Reproductie van kennis en aanpassing aan belangrijk geachte waarden en normen staat daarbij centraal. In dat opzicht kunnen de meeste uitspraken van de leraren over het doel van het onderwijs ondergebracht worden aan de linkerkant van het continuüm. Een paar leraren noemen doelen die in verband kunnen worden gebracht met de persoonsvorming van leerlingen. Deze uitspraken passen meer aan de rechterkant van het continuüm.

6.1.2 Inhoud van het onderwijs

De leraren spreken bij de inhouden van het onderwijs veelal in termen van de inhouden van het vak of de vakken die zij geven en daarnaast over vakoverstijgende inhouden die tijdens de lessen aan de orde komen. Tabel 6.2 geeft een opsomming van de inhouden zoals door de leraren verwoord.

De vakoverstijgende inhouden lijken voornamelijk te maken te hebben met de pedagogische doelen die de leraren hebben genoemd. Voor de vakinhouden gebruiken zij meestal een bestaande methode. André en Martin gebruiken echter materiaal dat zij met collega's van de sectie zelf hebben ontwikkeld. De leraren vinden het over het algemeen noodzakelijk de vakinhouden te relateren aan de leefwereld van de leerlingen en/of de (beroeps)praktijk waar de leerlingen mee te maken hebben of krijgen. Bijna allen geven aan dat de inhouden niet als abstracte kennis in regel- of theorievorm in het hoofd van leerlingen moet zijn opgeslagen, maar dat leerlingen kennis moeten kunnen gebruiken en toepassen. Kennis moet functioneel zijn en niet op zichzelf staan. Op zichzelf staande kennis vindt Rob zelfs zinloze kennis.

Hoewel de vakinhouden voornamelijk uit methoden en examenprogramma's afkomstig zijn en niet door leerlingen zelf zijn ingebracht, hechten de meeste leraren er waarde aan (voor zover dat niet in de methode gebeurt) de inhouden te relateren aan de dagelijkse leefwereld van

Tabel 6.2 *Overzicht van de opvattingen van de leraren ten aanzien van de inhoud van het onderwijs*

| Leraar | Vakinhoudelijk | Vakoverstijgend |
|---------------|--|---|
| Bas | <ul style="list-style-type: none"> – procedurele kennis als tabel kunnen lezen en conclusies kunnen trekken – inhouden die gerelateerd zijn aan het agrarisch karakter van de school (bodemkunde, grondgebruik) – waarde-oordelen en meningen, bijv. ten aanzien van allochtonen | |
| Rob | <ul style="list-style-type: none"> – inhouden die gerelateerd zijn aan de (beroeps)praktijk – toepasbare in plaats van abstracte kennis – contextrijke inhouden, veel voorbeelden uit dagelijks leven | <ul style="list-style-type: none"> – waarden en normen ten aanzien van arbeid, bijv. netjes werken en samenwerken |
| Fred | <ul style="list-style-type: none"> – inhouden uit methode, positief ten aanzien van het contextrijke en realistische karakter van deze inhouden | <ul style="list-style-type: none"> – waarden en normen ten aanzien van omgang met elkaar – problemen van leerlingen |
| André | <ul style="list-style-type: none"> – theoretische kennis, feitenkennis, bijv. fotosynthese – betekenis van theorie voor milieubewust handelen – contextrijke inhouden | |
| Kees | <ul style="list-style-type: none"> – basisbegrippen, feitenkennis, bijv. centrum - periferie – begrippen toepassen op eigen omgeving (omgevingsonderwijs) en andere gebieden in de wereld (onderdeel 'regionaal') – vaardigheden als atlas kunnen gebruiken, route uitstippelen – waarden en normen, bijv. ten aanzien van allochtonen | <ul style="list-style-type: none"> – leerstof voor algemene ontwikkeling, bijv. betekenis Pasen en Pinksteren, theater |
| Tom | <ul style="list-style-type: none"> – leerstof van het vak Engels uit de methode, veel grammatica – Engelandkunde | <ul style="list-style-type: none"> – samenwerken |
| Peter | <ul style="list-style-type: none"> – geen afleiding van universitaire wiskunde of topsport – toepasbare kennis voor dagelijks leven (zit al in methode voor wiskunde) | <ul style="list-style-type: none"> – verschillen tussen leerlingen – samenwerken |
| Martin | <ul style="list-style-type: none"> – vakinhoud (spreken, schrijven, lezen en luisteren) gekoppeld aan – inhouden voor algemene ontwikkeling (verschillen tussen mensen, culturen) | <ul style="list-style-type: none"> – verschillen tussen mensen, culturen – samenwerken |

leerlingen en actuele gebeurtenissen. Zulke leerstof werkt volgens de leraren motiverend voor leerlingen en doet hen de relevantie van de leerstof inzien.

Slechts bij een aantal vakken (bijvoorbeeld aardrijkskunde en Nederlands) worden vakinhouden gerelateerd aan pedagogische doelen. Het lijkt derhalve of er 'opvoedende' schoolvakken zijn en 'niet-opvoedende' schoolvakken. Dat wil niet zeggen dat een leraar die lesgeeft in een 'niet-opvoedend' vak geen pedagogische inhouden aan de orde kan stellen. Pedagogische inhouden lijken dan vooral betrekking te hebben op de sociale interacties die in de les plaatsvinden dan op inhouden uit het vak zelf. Leraren die lesgeven in 'opvoedende' vakken halen pedagogische inhouden zowel uit het vak als uit de sociale interacties die plaatsvinden in de klas. Men zou zich hierbij echter kunnen afvragen in hoeverre er echt 'opvoedende' en 'niet-opvoedende' vakken zijn en in hoeverre het de leraren zelf zijn die wel of geen opvoedende elementen creëren in de vakken die zij geven. Dit hoeft natuurlijk niet te betekenen dat pedagogische aspecten zoals waarden en normen geen rol spelen in een vak wanneer een leraar van mening is dat het vak een 'niet-opvoedend' vak is. Er kunnen ook waarden en normen verborgen liggen in de vakinhouden, waar de leraar zich niet of nauwelijks van bewust is (verborgen curriculum). Onbewuste pedagogische aspecten kunnen verder ook aanwezig zijn in vakoverstijgende pedagogische inhouden en in de manier waarop de leraar met de leerlingen omgaat.

De pedagogische doelen zijn volgens een aantal leraren niet expliciet geformuleerd in het onderwijs en zijn ook min of meer vrijblijvend. Dat wil echter niet zeggen dat de inhoud van deze doelen helemaal leraarafhankelijk en subjectief is. Dit betreft vooral de sociaal-pedagogische doelen. De leraren refereren bij deze doelen sterk aan waarden en normen die in de maatschappij in het algemeen en in arbeidssituaties in het bijzonder gewenst worden geacht. Redenen om deze doelen na te streven, worden door de leraren gekoppeld aan diverse kenmerken van leerlingen, zoals hun leeftijd, levensfase en intellectuele capaciteiten, mens-zijn en de toekomstige arbeidssituatie.

In paragraaf 6.1.1 werd al opgemerkt dat de leraren voornamelijk spreken over sociaal-pedagogische doelen en veel minder over individueel-pedagogische doelen. In het verlengde daarvan wordt door de leraren bij de inhoud van het onderwijs weinig gezegd over inhouden die te maken hebben met de eigen persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen. Als het over pedagogische doelen en inhouden gaat, is dat meestal met het oog op een bepaald soort persoonlijkheid van leerlingen, namelijk één die gericht is op het kunnen deelnemen aan de samenleving. Ieder individu moet daarvoor ongeveer hetzelfde kennen en kunnen. Dit laatste is meer gericht op maatschappelijke kwalificaties dan de eigen persoonlijkheidsontwikkeling. Men zou zich kunnen afvragen of de leraren vinden dat individuele persoonlijkheidsontwikkeling een vorm is die in andere opvoedingsmilieus thuishoort dan van de school en dus ook de verantwoordelijkheid van andere opvoeders is dan van leraren.

In paragraaf 3.3.2 werden ten aanzien van de inhoud van het onderwijs twee extreme posities beschreven. In de ene extreme positie werd aangegeven dat de onderwijsinhouden afkomstig

zijn uit wetenschappelijke disciplines en beroepspraktijken. Over deze kennis zouden leerlingen ook moeten gaan beschikken om deel te kunnen nemen aan de samenleving en toekomstige arbeidssituaties. In de andere extreme positie ging het om brede en veelzijdige inhouden die persoonlijke betekenis voor leerlingen zouden moeten hebben. De opvattingen van de leraren omtrent de onderwijshouden lijken veel meer gericht te zijn op de maatschappijgerichte inhouden dan op inhouden die bijdragen aan de persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen. Dit betekent echter niet noodzakelijkerwijs dat de inhouden waarmee de leerlingen in het onderwijs worden geconfronteerd rechtstreekse afspiegelingen zijn van wetenschappelijke disciplines. Er lijkt rekening te worden gehouden met de leeftijd en het niveau van leerlingen, waardoor abstracte theorieën op een meer kindvriendelijke en concrete wijze worden gepresenteerd. Ook zijn er inhouden die niet uit de schoolvakken afkomstig zijn, maar bijvoorbeeld uit maatschappelijke waarden en normen ten aanzien van het omgaan met elkaar. Het feit blijft dat ook deze inhouden gericht zijn op het invoegen van leerlingen in de maatschappij en niet zozeer op het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid.

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

De opvattingen van de leraren ten aanzien van de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces zijn weergegeven in tabel 6.3. De opvattingen zijn divers en geven verschillende antwoorden ten aanzien van vragen als:

- wie is of voelt zich verantwoordelijk voor het onderwijsleerproces?
- wie voert welke activiteiten uit in de klas?

Een aantal leraren (Rob, Kees, Tom en Fred) is van mening dat het belangrijk is (met name bij theorielessen of het leren van begrippen) veel uit te leggen, voor te doen en sturend bezig te zijn. Zij proberen eigenlijk op die manier het leerpad voor leerlingen zoveel mogelijk aan te geven en te effenen. Dit gebeurt voornamelijk in klassikale lessen waarin verwacht wordt dat iedereen op hetzelfde moment op dezelfde manier met dezelfde leerstof bezig is. Rob en Kees vinden dat leerlingkenmerken (zie ook paragraaf 6.3.1) om zo'n soort rol van de leraar vragen. Kenmerken van leerlingen zijn voor Tom ook redenen om klassikaal les te geven, naast kenmerken van het materiaal dat hij voor Engels gebruikt en het argument dat klassikaal lesgeven voor hemzelf het minst vermoeiend is. Fred lijkt van mening te zijn dat hij de leerlingen het meest van dienst is als hij de leerstof aan hen uitlegt. Hoewel hij door de invoering van een nieuwe methode wiskunde in de brugklas recent wel op een ander manier is gaan werken en veel meer is gaan begeleiden, voelt hij zich daar niet prettig bij. Hij heeft zelfs het idee dat hij een beetje overbodig is geworden.

Opvallend is dat Rob en Kees ook klassikaal te werk gaan in het onderwijs aan de IVBO-klassen. In dat opzicht zou geconcludeerd kunnen worden dat het lesgeven aan i-leerlingen niet fundamenteel verschillend is van lesgeven aan andere leerlingen, hoewel ze beiden wel vinden dat het tempo in de i-klassen langzamer is en dat ze meer gericht zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen. Individueel beroepsonderwijs lijkt hier dus niet

te betekenen dat iedere leerling in zijn of haar eigen tempo zijn of haar eigen cursus volgt. Over het algemeen zijn de klassen waarin i-leerlingen zitten kleiner dan andere klassen (hoewel een aantal leraren vindt dat de i-klassen soms nog te groot zijn) en dat betekent dat bij het

Tabel 6.3 *Overzicht van de opvattingen van leraren over de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijsleerproces*

| Leraar | Rol van de leraar | Rol van de leerlingen |
|--------|---|--|
| Bas | <ul style="list-style-type: none"> – opdrachten geven, eisen stellen – af en toe de grote lijn aangeven – zo min mogelijk klassikaal lesgeven – helpen wanneer leerlingen problemen hebben met hun werk | <ul style="list-style-type: none"> – individueel werken in eigen tempo – leren door middel van veel ‘doe-opdrachten’: knippen, plakken, kleuren |
| Rob | theorielessen: <ul style="list-style-type: none"> – verbanden en structuren aangeven, uitleggen, sturen – leerstof concreet maken, veel voorbeeld geven practicum: <ul style="list-style-type: none"> – helpen bij problementheorielessen: | theorielessen: <ul style="list-style-type: none"> – uitleg volgen, vragen beantwoorden die gesteld worden tijdens uitleg practicum: <ul style="list-style-type: none"> – proefjes doen, individueel of in een groepje |
| Fred | <ul style="list-style-type: none"> – goede uitleg geven, doceren, opgaven voordoen – door nieuwe methode ‘gedwongen’ om in de brugklas anders les te geven: begeleiden, proces in de gaten houden, geen uitleg meer geven, maar pas bij problemen helpen | <ul style="list-style-type: none"> – uitleg volgen, sommen maken naar aanleiding van uitleg en voorbeeld van de leraar – recent in de brugklas: zelfstandig werken |
| André | <ul style="list-style-type: none"> – zorgen dat leerstof voor leerlingen uitdagend/contextrijk is – geen demonstratie, maar helpen als het nodig is | <ul style="list-style-type: none"> – leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd tot leren, moeten daarom zelf ontdekkingen doen met behulp van aangereikte materiaal – niet nadoen, maar zelf doen, beleven |
| Kees | basisbegrippen: <ul style="list-style-type: none"> – klassikaal leerstof uitleggen, samen met de klas lezen, belangrijke punten uit de tekst aangeven toepassing (o.a. omgevingsonderwijs): – leerlingen op weg helpen, inspringen waar nodig is | basisbegrippen: <ul style="list-style-type: none"> – meedoen, uitleg volgen toepassing: – zelf onderdelen ‘regionaal doorwerken, begrippen, terugzoeken – omgevingsonderwijs: werkstuk maken, zelf beslissen over opzet, informatie zoeken en verwerken |
| Tom | <ul style="list-style-type: none"> – klassikale uitleg en oefeningen maken – veel in interactie treden met de leerlingen | <ul style="list-style-type: none"> – uitleg volgen, meedoen – oefeningen maken |
| Peter | <ul style="list-style-type: none"> – afwisselend doceren (vaak: voorwaarden creëren) en helpen – niet zelf alle verantwoordelijkheid voor de les nemen | <ul style="list-style-type: none"> – meedoen in klassikale momenten – in tafelgroep samen aan opdrachten werken, elkaar helpen en stimuleren – individueel werken (eigen tempo en niveau), eigen planning maken |
| Martin | <ul style="list-style-type: none"> – afwisselend doceren en begeleiden – niet zelf alle verantwoordelijkheid voor de les nemen | <ul style="list-style-type: none"> – in tafelgroep samen aan opdrachten werken, elkaar helpen en beoordelen – individueel werken |

klassikaal lesgeven de leraar de aandacht over minder leerlingen hoeft te verdelen. Iedere leerling krijgt volgens de leraren in deze klassen dus meer individuele aandacht dan in andere klassen. Individuele leerwegen worden echter niet bewandeld.

Bas is van mening dat een klas toch nog uit verschillende groepen leerlingen bestaat, ondanks de homogene groepering van de leerlingen. Hij vindt dat klassikale uitleg en andere klassikale activiteiten dan ook niet goed mogelijk zijn. Daarom laat hij leerlingen liever zelf werken en wanneer ze daarbij problemen ondervinden, kan hij ze individueel helpen. Dat betekent echter niet dat leerlingen zelfgestuurd werken. Hij blijft de eisen stellen en hij geeft aan wat moet worden gedaan.

Waar de hierboven genoemde leraren de verantwoordelijkheid voor de les en het leerproces van de leerlingen voornamelijk bij zichzelf leggen, geven Peter en Martin nadrukkelijk aan dat zij niet zelf alle verantwoordelijkheid voor de les willen nemen, maar deze zowel bij zichzelf als bij de leerlingen leggen. Dit betekent in hun ogen dat doceren en zelfwerkzaamheid van leerlingen elkaar moeten afwisselen en dat leerlingen ook een rol kunnen vervullen in het leerproces van hun medeleerlingen, zowel wat betreft het intellectuele als sociaal-emotionele leerproces. Bovendien zijn zij van mening dat vanwege de grote heterogeniteit van leerlingen in een klas doceren en klassikale activiteiten niet steeds mogelijk zijn.

André lijkt een enigszins afwijkende positie in te nemen tussen de leraren. Hij hecht grote waarde aan de intrinsieke motivatie van leerlingen. Hij vindt ook dat leerlingen ontdekkingen moeten doen, leerstof moeten beleven en ervaren en daarvoor ook genoeg tijd moeten krijgen. De leraar moet hiervoor materiaal aanreiken en leerlingen verder zelf de ontdekkingen laten doen. Helaas wordt leerlingen in het huidige schoolsysteem weinig tijd gegund en ook kunnen niet altijd de meest geschikte materialen worden ingezet. Dat betreurt hij ten zeerste.

Diverse leraren geven aan dat er iets voorafgaat aan het daadwerkelijk lesgeven en het leren door leerlingen en daarom is het volgens hen noodzakelijk een goede relatie met leerlingen te hebben. Leraar en leerling moeten iets met elkaar 'hebben'. Tom heeft ondervonden dat hij er iets voor terugkrijgt (bijvoorbeeld hogere cijfers) als hij als leraar persoonlijke aandacht geeft aan leerlingen. Rob is van mening dat hij leerlingen pas iets bij kan brengen als ze graag naar school komen en het gezellig vinden op school. Hij probeert zich daarom flexibel op te stellen ten aanzien van de leerlingen. Fred zegt dat leerlingen eigenlijk als vanzelf leren wanneer ze zich goed voelen. Hij schenkt daarom op verschillende manieren veel aandacht aan het welbevinden van de leerlingen en praat met ze over problemen. Bas heeft de ervaring (ook vanuit zijn eigen schooltijd) dat leerlingen eigenlijk voor de leraar werken in plaats van voor zichzelf. Hij is daarom van mening dat een leraar een goede relatie met leerlingen moet hebben. Hij probeert hiervan uit te gaan. Peter (die zowel wiskunde geeft als lichamelijke opvoeding) geeft aan dat leerlingen lichamelijke opvoeding over het algemeen leuk vinden, waardoor ze met hem als gymnastiekleraar een goed contact krijgen en er een goede sfeer tussen hen ontstaat. Dit contact kan hem vervolgens helpen in de wiskundelessen.

Een goede relatie tussen leraar en leerlingen en persoonlijk contact lijken dan ook niet altijd doelen op zich te zijn, maar zijn volgens bovengenoemde leraren gerelateerd aan het mogelijk maken van onderwijzen en leren. Men zou zich hierbij kunnen afvragen in hoeverre de leraren vinden dat zij steeds op zo'n manier nodig blijven voor het sturen en op gang houden van het leerproces van leerlingen en in hoeverre zij vinden dat er vanuit zo'n relatie mogelijkheden zijn leerlingen zelf ook verantwoordelijk te maken voor hun leerproces.

In paragraaf 3.3.3 werden ten aanzien van de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces twee extreme posities onderscheiden. In de ene extreme positie werd een kennisoverdragende rol van de leraar beschreven met daarbij een luisterende, passieve rol van de leerlingen. In de andere extreme positie ging het om een begeleidende rol voor de leraar met daarbij een actieve, zelf zingevende rol voor de leerlingen. De opvattingen van de leraren ten aanzien van deze aspecten van het onderwijsconcept zijn uiteenlopend. Er is meer diversiteit ten aanzien van deze aspecten dan ten aanzien van hun opvattingen over het doel en de inhoud van het onderwijs die in de paragrafen 6.1.1 en 6.1.2 zijn besproken.

De opvattingen van Rob, Fred, Kees en Tom vertonen op onderdelen (met name waar het gaat om theorielessen en lessen waarin het leren van begrippen centraal staat) sterke gelijkenis met de eerstgenoemde extreme positie ten aanzien van de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces. Deze leraren hebben een sterk leraargestuurd en instructiegericht beeld van het onderwijzen. Andrés opvattingen kunnen dichter bij de tweede besproken extreme positie worden geplaatst, omdat hij van mening is dat een leraar eigenlijk helemaal niets moet uitleggen of voordoen, maar slechts voorwaarden moet scheppen waaronder leerlingen zelf ontdekkingen kunnen doen. De opvattingen van Bas, Peter en Martin liggen meer tussen de twee extreme posities in, omdat zij van mening zijn dat leerlingen veel zelf moeten werken, maar dat ook, waar nodig, instructie moet worden gegeven. De instructie door Bas is voornamelijk individueel en bij Martin en Peter wordt deze aan de hele klas of een deel daarvan gegeven.

6.2 Biografische gegevens

In deze paragraaf worden aanvullende resultaten beschreven die betrekking hebben op de biografische gegevens van de leraren. Deze biografische gegevens kunnen op basis van de verzamelde gegevens worden ingedeeld in drie categorieën:

- 1) gegevens uit de periode voorafgaand aan de opleiding voor het leraarsberoep en het leraarschap; deze periode wordt in deze paragraaf aangeduid als 'jeugdperiode' en besproken worden voornamelijk gebeurtenissen en personen uit de eigen middelbare schooltijd van de leraren;
- 2) gegevens die betrekking hebben op de opleiding van de leraren; ze omvatten onder andere de keuze voor het leraarsberoep, de gevolgde lerarenopleiding en andere opleidingen en de mening van de leraren over hun opleiding;
- 3) gegevens die betrekking hebben op het werken als leraar, zoals het wel of niet gewerkt

hebben op andere scholen, de ervaringen die men in de loop der tijd heeft opgedaan, het hebben van nevenfuncties in de school, leeftijdsaspecten en ambities. Elk van deze categorieën wordt in deze paragraaf verder uitgewerkt.

6.2.1 Jeugdperiode van de leraren

Vier leraren maken melding van het feit dat hun eigen middelbare schooltijd niet over rozen liep. Zij spreken bijvoorbeeld over (meerdere keren) zitten blijven, naar een lager schooltype zijn gestuurd en bijna van school zijn gezonden vanwege problemen met leraren. Bas is van mening dat het voor leraren die vroeger zelf op school voor veel problemen zorgden makkelijker is met probleemgedrag van leerlingen om te gaan dan leraren die vroeger als leerling alleen maar gericht waren op leren. Zij zijn volgens hem soepeler ten aanzien van leerlingen, kunnen leerlingen goed begrijpen en weten dat dit gedrag van leerlingen normaal is en er gewoon bij hoort. Uit eigen ervaring weet Bas ook hoe leerlingen op bepaalde zaken reageren en hij is van mening dat hij vanwege die ervaring ook kan anticiperen op reacties van leerlingen. Tom geeft aan dat hij vroeger zelf twee keer is blijven zitten en dat hij dat als een ramp en vernedering heeft ervaren. Hij zegt nu nog moeite te hebben leerlingen een zeer slecht cijfer te geven, omdat hij weet hoe iemand zich dan voelt. Verder noemt een aantal leraren dat bepaalde leraren uit hun schooltijd een zekere invloed op hun huidig functioneren hebben gehad. Martin noemt bijvoorbeeld een leraar die van hiërarchische gezagsverhoudingen tussen leraren en leerlingen uitging en zich mijlenver boven leerlingen verheven voelde. Martin vond dat afschuwelijk. Hij vindt dan ook dat leerlingen hem gewoon bij zijn voornaam kunnen noemen. Ook had hij vroeger een leraar Nederlands die veel creatieve dingen in de les verwerkte. Hij heeft deze leraar als een voorbeeld voor zijn eigen leraarschap gezien. André noemt een leraar die leerlingen uitlachte wanneer ze een slecht cijfer hadden gehaald. Hij vond dit als leerling niet prettig en nam zich dan ook voor om dat zelf nooit te doen en juist te denken aan het gevoelsleven van leerlingen in zulke situaties. Kees geeft aan dat de waarden en normen uit het gezin waarin hij is opgegroeid een rol spelen in zijn functioneren als leraar. Het ging in het gezin om behulpzaamheid en sociaal gevoel. Kees vindt dit belangrijke aspecten voor het leraarschap.

Het lijkt erop dat invloeden vanuit de jeugdperiode van de leraren op hun huidig functioneren met name betrekking hebben op hun houding ten aanzien van leerlingen en minder op aspecten met betrekking tot didactiek, inhoud en doel van het onderwijs.

6.2.2 Opleiding van de leraren

1) soort opleiding

Vijf leraren (Bas, Rob, Tom, Kees en André) hebben in eerste instantie een opleiding gevolgd aan de toenmalige kweekschool of pedagogische academie en hebben vervolgens bevoegdheden gehaald voor lesgeven in het voortgezet onderwijs (op eerste- of tweedegraadsniveau). De andere leraren hebben opleidingen gevolgd aan de nieuwe lerarenopleiding (Fred), de academie voor lichamelijke opvoeding en vervolgens een tweedegraadsopleiding wiskunde (Peter) en een MO-A opleiding (Martin).

2) keuze voor een lerarenopleiding

De leraren hebben verschillende redenen gehad om een lerarenopleiding te gaan volgen.

- Bij Kees en André was geen sprake van een eigen keuze. Ze zijn respectievelijk door hun vader en het hoofd van de school naar de kweekschool gestuurd, terwijl ze liever een ander beroep wilden (respectievelijk timmerman en landbouwer).
- Bas, Fred en Martin lijken meer gekozen te hebben voor een lerarenopleiding vanwege de sociale aspecten van het leraarsberoep. Bas wilde geen leraar worden, maar een beroepskeuzetest had echter uitgewezen dat hij geschikt was voor een sociaal beroep, zoals bijvoorbeeld leraar. Zelf zag hij dit niet zitten. Uiteindelijk is hij toch naar de pedagogische academie gegaan toen hij ontdekte dat het een heel gevarieerde opleiding was ('ook toneelspelen en decors bouwen'). Fred dacht dat een lerarenopleiding weinig andere mogelijkheden bood dan het leraarschap en ging naar aanleiding van de resultaten van een beroepskeuzetest naar de HTS. Dat vond hij geen leuke opleiding en na een jaar ging hij werken. Hij heeft een aantal zware en vervelende baantjes gehad en kwam toen tot het inzicht toch naar de lerarenopleiding te gaan. Hij wilde graag anderen van dienst zijn, hij wilde een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van mensen en het leraarsberoep vond hij daarvoor geschikt. Martin had vakantiewerk met jongeren gedaan en voelde zich daarna aangetrokken tot het leraarsberoep.
- Tom en Peter wilden van jongs af aan al het onderwijs in. Tom speelde in zijn vrije tijd altijd schooltje met zijn vriendjes en Peter was naar eigen zeggen een 'doenertje' en was 'gek op sport en spelen'. Zij lijken meer vanwege de vakinhoudelijke kanten voor het leraarsberoep gekozen te hebben.
- Rob wilde leraar worden omdat hij weinig van andere beroepen wist.

Er zijn verschillende redenen geweest voor de leraren die een opleiding voor leraar in het basisonderwijs hebben gedaan om in het voortgezet onderwijs te gaan werken. Voor Rob en Kees was de eerste baan die zij aangeboden kregen een baan in het voortgezet onderwijs. Daarbij moet opgemerkt worden dat Rob eigenlijk ook niet naar de pedagogische academie had willen gaan, maar naar een tweedegraads lerarenopleiding. Daarvoor was hij echter diverse keren uitgeloot. Hij besloot toen toch maar naar de pedagogische academie te gaan en later via aanvullende cursussen bevoegd te raken voor het voortgezet onderwijs. Bas had tijdens zijn stages ontdekt dat hij liever met oudere leerlingen wilde werken en koos daarom voor het voortgezet onderwijs. Tom had het op de basisschool waar hij werkte niet naar zijn zin en wilde wel eens iets gaan doen met de akte die hij voor Engels had gehaald en solliciteerde toen naar een baan in het voortgezet onderwijs. André, tenslotte, wilde graag zijn positie verbeteren door in het voortgezet onderwijs te gaan werken.

3) mening over de opleiding

Over het algemeen zijn de leraren van mening dat hun lerarenopleiding te theoretisch was en dat ze pas echt iets leerden tijdens stages en toen ze eenmaal een baan als leraar hadden. Sommigen vinden dan ook dat een opleiding meer stage zou moeten bevatten. Een aantal leraren vindt dat bij het onderwijzen aspecten als 'feeling', 'intuïtie' en 'Fingerspitzengefühl'

een grote rol spelen. Zij vinden dat mensen dit wel of niet hebben of pas door praktijkervaring kunnen verwerven. Onderwerpen die men in de opleiding heeft gemist en waarmee een aantal leraren in de praktijk geconfronteerd werd, zijn onder andere het omgaan met ouders, het kijken naar de achtergrond van leerlingen, het lesgeven aan heterogene groepen leerlingen en het creëren van voorwaarden om lesgeven mogelijk te maken.

6.2.3 Leraarschap

1) mobiliteit

Tabel 6.4 geeft een overzicht van de scholen waar de leraren gedurende hun loopbaan hebben gewerkt, het aantal jaren dat ze in het onderwijs werkzaam zijn en het aantal jaren dat ze op de andere scholen hebben gewerkt.

Tabel 6.4 Overzicht van de scholen waar de leraren hebben gewerkt, het aantal jaren dat ze werkzaam zijn in het onderwijs en het aantal jaren dat ze op andere scholen hebben gewerkt

| leraar | op andere school/scholen gewerkt | totaal aantal jaren werkzaam in het onderwijs | aantal jaren op andere school/scholen |
|--------|--|---|---------------------------------------|
| Bas | ja: MAVO, na fusie van deze school werd deze school MAVO/VBO | 15 | 17 |
| Rob | Nee | 16 | – |
| Tom | ja: op twee basisscholen | 26 | 5 |
| Kees | Nee | 20 | – |
| Fred | ja: LTS en MAVO | 10 | 5 |
| André | ja: basisschool en MAVO | 27 | 10 |
| Peter | ja: middenschool | 12 | – |
| Martin | ja: MAVO | 19 | 5 |

Twee leraren (Rob en Kees) hebben nooit op een andere school gewerkt dan hun huidige school. Tom heeft nooit op een andere school voor voortgezet onderwijs gewerkt. De leraren werken gemiddeld bijna 14 jaar op de school waar ze nu werken, variërend van 5 tot 20 jaar. Verschillende leraren geven aan dat de rechtspositieregeling in het onderwijs de reden is geweest om niet van school te veranderen. Dit gebrek aan mobiliteit bij de leraren is geen uitzonderlijk verschijnsel. Uit het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) blijkt dat het percentage leraren dat niet van baan of functie verandert vanaf 1987 rond 96% ligt. De commissie beveelt scholen dan ook aan allerlei soorten mobiliteitsprogramma's te ontwikkelen.

2) nevenfuncties in de school

De leraren hebben verschillende nevenfuncties in de school waarvoor ze vaak taakuren krijgen. Tabel 6.5 geeft een overzicht van deze nevenfuncties.

De leraren hebben verschillende redenen gehad om een bepaalde nevenfunctie op zich te nemen. Ze noemen ook verschillende ervaringen die ze hebben gehad in relatie tot de neven-

Tabel 6.5 Overzicht van nevenfuncties van de leraren

| Leraar | Nevenfunctie |
|--------|---|
| Bas | coördinator eerste klassen, lid van commissie voor public relations |
| Rob | coördinator derde klassen, systeembeheerder, voorzitter van de medezeggenschapsraad |
| Tom | mentor |
| Kees | mentor, dekaan, coördinator i-afdeling, stagecoördinator i-afdeling, huisbezoeken afleggen aan alle nieuwe leerlingen |
| Fred | mentor, lid van commissie buitenschoolse activiteiten |
| André | mentor, methode geschreven voor het vak (hoewel geen echte nevenfunctie) |
| Peter | mentor, medewerker aan een project van het APS, intern begeleider geweest |
| Martin | mentor, klassenteamleider, intern begeleider geweest |

functie. Het mentorschap is voor de meeste leraren iets vanzelfsprekends, ze ervaren dit als een gewoon deel van het leraarschap. Op de school van Bas en Rob is het gebruikelijk dat de jaarlaagcoördinatoren geen mentor zijn en daarom zijn Bas en Rob dus geen mentor. Bas vindt het belangrijk om betrokken te zijn bij de schoolorganisatie. Hij hoopt daarmee zelf ‘op de goede momenten het juiste te kunnen zeggen’ en zo mee te helpen aan een betere schoolorganisatie waardoor iedereen in de school zich goed kan voelen en leraren zich niet op het eiland van hun eigen klaslokaal terugtrekken. Rob is systeembeheerder in de school, samen met een collega. Hij heeft computercursussen gegeven aan collega’s. Ook vindt hij het interessant om een functie te hebben in de schoolorganisatie en het management. Omdat daartoe weinig mogelijkheden zijn in de school, heeft hij zitting genomen in de medezeggenschapsraad. Op die manier is hij ook betrokken bij allerlei schoolorganisatorische zaken. Fred houdt zich bezig met de organisatie van buitenschoolse activiteiten. Hij beschouwt deze activiteiten als een wezenlijk onderdeel van de school. Hij zegt dat hij zich hiermee bezig is gaan houden omdat hij het welzijn van leerlingen heel belangrijk vindt en buitenschoolse activiteiten volgens hem daartoe een belangrijke bijdrage kunnen leveren. Hij ambieert geen andere nevenfunctie in de school. Kees zegt van zichzelf dat hij ‘zo’n beetje van alles’ is op de school en dat hij het prettig vindt dat hij niet alleen maar les hoeft te geven. Lesgeven beschouwt hij als een taak die afgebakend is. Hij vindt het op zich wel fijn om zo’n duidelijke taak te hebben, maar eigenlijk vindt hij het veel leuker om daarnaast veel contacten te onderhouden met ouders, instanties buiten de school en met andere scholen in de omgeving. Hij vindt dat hij daar veel van leert en dat hij met dingen te maken krijgt, bijvoorbeeld informatie van ouders, die hij goed in de les en de omgang met de leerlingen kan gebruiken. Hij zou echter nooit een ‘bureaufunctie’ willen hebben, zoals schoolleider. André heeft samen met collega’s een methode geschreven en is nog steeds bezig met aanvullingen daarop. Hij heeft dit schrijfproces als een verrijkend proces ervaren, het dwingt volgens hem tot nadenken over waar hij in de klas mee bezig is en dat vindt hij heel belangrijk. Peter is eerst intern begeleider geweest in de school: hij hielp leerlingen met problemen en bezocht lessen om collega’s te ondersteunen. Hij vond het vooral interessant om te helpen bij wiskunde. Toen hij besloot een tweede lerarenopleiding te gaan doen, heeft hij vanuit die ervaring voor het vak wiskunde gekozen. Verder is hij in het kader van de basisvorming één dag per week betrokken bij projecten van het APS waarvoor hij bijvoorbeeld naar andere scholen is geweest om zijn ideeën en de

ideeën van de school uit te dragen. Hij heeft dit als verrijkend ervaren en heeft het idee dat hij daardoor een beter beeld heeft gekregen van het onderwijs in Nederland. Martin is net als Peter intern begeleider geweest, hij is nu klassenteamleider. Hij zou geen volledige lestaak willen hebben met zijn vak (Nederlands). Hij vindt dat heel zwaar en wil daarom naast lesgevende taken graag andere taken hebben. Omdat het klassenteamleiderschap volgens hem steeds meer een managementachtige functie wordt, wil hij ermee ophouden. Hij heeft er voor gekozen om in het volgende schooljaar één dag per week minder te werken om op die manier geen volledige lesgevende baan te hebben.

3) *praktijkervaring*

De leraren noemen diverse onderwerpen in verband met het opdoen van ervaring in het lesgeven. Ze noemen aspecten met betrekking tot flexibiliteit, zoals leren flexibel en soepel te zijn, minder strak durven houden van leerlingen en inzien dat het belangrijk is leerlingen minder strak te houden, durven afwijken van de lesplanning en inzien dat het soms noodzakelijk is daarvan af te wijken. Ook geven ze aan dat ervaring hen heeft doen inzien dat lesgeven in een bepaald schooltype anders is dan in een ander schooltype, dat ze oog hebben gekregen voor het menselijk aspect in het onderwijs en dat ze zijn gaan kijken naar de achtergrond van leerlingen en niet het leren door leerlingen. Verder noemen ze dat ze hebben geleerd hoe ver ze kunnen gaan, dat ze ontdekten waar grenzen liggen, dat ze beter konden inspringen op vragen van leerlingen. Voorts hebben ze in de loop der tijd ontdekt wat vereist is voor het eindexamen en durven ze te experimenteren binnen de weg naar het eindexamen toe. Peter en Martin geven aan dat ze hebben leren omgaan met heterogeniteit. Tenslotte noemen de leraren dat ze hebben geleerd dat lesgeven pas mogelijk is wanneer men de randvoorwaarden daarvoor geschapen heeft en geeft een aantal leraren aan dat hun ontwikkeling eigenlijk nooit ophoudt en dat ze hebben ingezien dat het goed kunnen lesgeven op de huidige school niet automatisch betekent dat het lesgeven op een andere school ook goed zal gaan. Het bovenstaande betekent dat zich in de loop der tijd leerprocessen bij de leraren hebben voorgedaan. Daarbij kan men zich afvragen in welke periode van het leraarschap deze processen zich hebben voorgedaan. Bij een aantal leraren lijkt sprake te zijn van leerprocessen tijdens het beginnend leraarschap. Deze leraren verwijzen voornamelijk naar verschillen tussen beginnende leraren of leraren in opleiding en ervaren leraren. Veel minder lijkt het te gaan om leerprocessen die zich hebben voorgedaan toen men eenmaal een aantal jaren ervaring had.

4) *ouder worden*

De leraren zijn nu in de leeftijd van 35 tot 51 jaar en houden zich nog niet echt bezig met het einde van hun carrière. Opvallend is dat een aantal leraren wel over de 'oudere leraar' praat, soms expliciet in relatie tot henzelf. De twee jongste leraren, Fred en Peter, praten hier helemaal niet over. Kennelijk houden zij zich hier (nog) niet mee bezig. Tom zegt dat hij met het ouder worden merkt dat het lesgeven hem veel energie kost en dat hij graag wat minder lesgevende taken zou willen. Daarvoor in de plaats zou hij taken willen krijgen die verband houden met materiaalontwikkeling en het begeleiden van jonge leraren. Rob denkt dat oudere leraren minder flexibel zijn, minder met leerlingen kunnen meevoelen omdat ze in leeftijd en

qua interesses verder van elkaar af komen te staan, meer rust willen en vernieuwingen niet meer zo snel oppakken. Hij is van mening dat een oudere leraar een andere functie in de school zou moeten krijgen of naar het volwassenenonderwijs zou moeten gaan, waar het volgens hem meer om de vakkennis van de leraar draait en minder om bijvoorbeeld motivatieproblemen van leerlingen en ordehandhaving. Bas denkt dat ouder worden betekent dat men niet te enthousiast met vernieuwingen bezig gaat en eerst even rustig aankijkt waar een vernieuwing naar toe zou moeten gaan. Hij merkt dat bij zichzelf ook, hij doet dingen één voor één en pakt niet alles tegelijk op. Volgens Kees is het omgaan met vernieuwingen bij het ouder worden moeilijk. Hij denkt dat een leraar misschien ook minder begripvol en tolerant ten aanzien van leerlingen zou kunnen worden, minder energie zal hebben en fysiek niet meer met de leerlingen kan meedoen. Voor zijn eigen functioneren ten aanzien van leerlingen zou hij het niet goed vinden wanneer hij leerlingen niet goed meer zou kunnen begrijpen. Hij zou het werk dan niet meer willen doen, omdat hij dan niet meer op een manier met leerlingen zou kunnen omgaan die hij nu belangrijk vindt. André grijpt de mogelijkheden aan om de uren die hij vrij kan krijgen aan te wenden voor ambities in de politiek op het vlak van creëren van een milieubewuste maatschappij. Martin is van mening dat een volledige baan Nederlands heel zwaar is. Hij wil óf een fulltime baan met daarin uren voor een nevenfunctie óf een baan met minder uren. Het komende schooljaar kiest hij voor het laatste. Ook merkt hij dat hij nu hij wat ouder is hij minder extra tijd, bijvoorbeeld in de avonduren, wil besteden aan activiteiten als vergaderingen voor school.

6.3 De contexten

Uit de verzamelde gegevens blijkt dat de leraren in hun professioneel functioneren met een aantal contextfactoren te maken hebben die op een bepaalde manier invloed uitoefenen op (aspecten van) hun onderwijsconcept. Er kunnen factoren worden onderscheiden met betrekking tot:

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

Deze vier contextfactoren worden in onderhavige paragraaf achtereenvolgens verder uitgewerkt.

6.3.1 Leerlingen

De leraren doen samen veel uitspraken over kenmerken van leerlingen en geven soms expliciet aan dat deze kenmerken invloed hebben op hun manier van lesgeven of hun denken over onderwijs en onderwijzen. Er kunnen verschillende uitspraken worden onderscheiden:

- 1) uitspraken over kenmerken van leerlingen die een ontwikkelingspsychologische en/of maatschappelijke oorsprong hebben; deze uitspraken van de leraren hebben meestal betrekking op leerlingen in het algemeen;

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

Tom, Kees, Bas en Rob doen veel uitspraken over leerlingen die te maken hebben met cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken van leerlingen en dan met name over het soort leerlingen waarmee zij op school zelf te maken hebben, namelijk VBO- en IVBO-leerlingen. De kenmerken die zij aan deze leerlingen toeschrijven, lijken ze ook toe te schrijven aan VBO- en IVBO-leerlingen elders. Vanuit hun ervaring met de leerlingen op hun school, veralgemeniseren ze naar vergelijkbare leerlingen op andere scholen voor (I)VBO. Hun uitspraken ten aanzien van leerlingen in cognitief en sociaal-emotioneel opzicht hebben vaak een negatieve lading ('ze kunnen niet rekenen', 'ze kunnen geen structuren aanbrenge(n)', 'ze hebben leerproblemen', 'ze hebben weinig zelfvertrouwen'). André, Fred, Peter en Martin doen meer uitspraken die te maken hebben met ontwikkelingspsychologische kenmerken van leerlingen. Hun uitspraken hebben dus minder betrekking op een bepaald type leerling, maar meer op leerlingen in het algemeen. Interessant daarbij is op te merken dat Tom, Kees, Bas en Rob op een categorale school voor (I)VBO werken en dus met een bepaald type leerling te maken hebben, terwijl André, Fred, Peter en Martin op een scholengemeenschap werken waar zij lesgeven aan verschillende typen leerlingen die in bepaalde leerjaren ook in heterogene klassen zitten.

6.3.2 De school(organisatie)

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

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

1) Identiteit van de school

De leraren doen niet veel uitspraken over de identiteit van de school waar zij werken. Alleen Peter en Martin refereren aan de onderwijskundige identiteit van hun school. Deze leraren geven ook aan dat hun doen en laten daardoor in grote mate wordt bepaald. Het is de vraag in hoeverre het alleen de onderwijskundige identiteit van de school is die ervoor zorgt dat het onderwijs-

concept van deze leraren in overeenstemming is met dat van de school of dat (ook) persoonlijke achtergronden en ideeën een rol spelen. Men kan zich voorstellen dat bepaalde typen leraren er wel en anderen er niet voor kiezen op een school te gaan werken waar zij les moeten geven aan breed heterogeen samengestelde klassen. Beide leraren geven aan dat zij geen ervaring hadden met lesgeven aan zulke klassen, omdat zij dat in hun opleiding nooit hebben geleerd. Peter geeft echter wel aan dat hij vroeger zelf op twee middelbare scholen gezeten heeft waarvan de één een traditionele en de ander een vernieuwingsgezinde school was en dat hij zich tot die laatste school aangetrokken voelde. Martin geeft aan dat hij na zijn opleiding wilde experimenteren en dat op de eerste school waar hij les gaf ook kon doen. In dat opzicht heeft hij het misschien ook een uitdaging gevonden om te gaan werken op zijn huidige school.

Ook over de levensbeschouwelijke identiteit van de scholen waar de leraren werken wordt door hen weinig gezegd. Deze identiteit heeft waarschijnlijk meer in algemene zin betekenis (bijvoorbeeld: goed zijn voor elkaar, elkaar helpen) dan dat zij specifieke invloed heeft op het denken en doen van de leraren in onderwijskundig opzicht.

2) Schoolklimaat

Het zijn voornamelijk de leraren op de categorale scholen die uitspraken doen over het klimaat in hun school. Deze leraren refereren zowel aan het klimaat tussen de leraren en de leerlingen als aan het klimaat tussen de leraren onderling. Zij geven aan dat de relatie tussen de leerlingen en de leraren goed is vanwege het feit dat de school waarin zij werken een kleine school is waar men elkaar kent en niemand anoniem is. Deze kleinschaligheid zorgt volgens hen voor betrokkenheid op elkaar en sfeer. Ten aanzien van de relatie tussen de leraren onderling geven dezelfde leraren aan dat er een wij-gevoel heerst, een gevoel van samen bezig zijn om iets van de school te maken en goed met elkaar kunnen opschieten. Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in uitspraken over niet-onderwijskundige samenwerking, zoals bijvoorbeeld het organiseren van een open avond en het gezamenlijk schilderen van de school. De beide categorale scholen die in het onderzoek betrokken zijn, zijn kortgeleden gefuseerd met andere scholen. Deze scholen functioneren nu nog als min of meer zelfstandige locaties in het grotere verband. De leraren van deze scholen spreken hun vrees uit voor de grotere organisatie die is ontstaan en voor veranderingen die dit op hun locatie teweeg kan brengen. Ze denken dat ze te maken zullen krijgen met nieuwe collega's van andere locaties die deze locatie niet goed kennen en ook de ongeschreven wetten en regels niet kennen die zo in de loop der tijd zijn ontstaan. Dit zou volgens hen tot problemen kunnen leiden. Het teamgevoel zal dan volgens hen niet meer zo hecht zijn. Zij denken dat de organisatie geformaliseerd en meer bureaucratisch zal worden, hetgeen in tegenstelling staat tot allerlei informele structuren die tot nu toe vaak de overhand hadden.

3) Samenwerking met collega's/overlegstructuren

Ten aanzien van samenwerking en overleg tussen leraren op onderwijskundig gebied is sprake van grote verschillen. Bij sommige leraren is sprake van weinig of geen samenwerking, bij anderen is er wel samenwerking, maar wordt in verschillende mate samengewerkt en is de

samenwerking van uiteenlopende aard. Het gaat zowel om samenwerking met betrekking tot het vak als vakoverstijgende samenwerking. In tabel 6.6 wordt een overzicht gegeven van vormen van samenwerking en overleg tussen de leraren. Er wordt hier voorbij gegaan aan het feit dat de leraren allemaal wel betrokken zijn bij plenaire lerarenvergaderingen en dergelijke.

Wanneer er samengewerkt wordt of moet worden betekent dat meestal dat men rekening moet houden met ideeën van anderen en consensus moet bereiken. Rob is van mening dat leraren hun eigen voorkeuren en ideeën over onderwijs hebben. Volgens hem moeten leraren van een bepaald vak samen wel kaders creëren waarin het vak gegeven wordt en afspraken maken, maar voor iedere leraar moet het volgens hem mogelijk zijn binnen de kaders een eigen invulling te geven aan de lessen. Hij is ook tegen vergaande samenwerking als dat inhoudt dat allerlei aspecten met betrekking tot de lessen tot in details op papier komen te staan. Volgens hem betekent dat dat leraren misschien op een manier les moeten geven waar ze zelf niet achter staan. Fred zegt dat de collega's uit de secties waarvan hij deel uitmaakt elkaar goed kennen, waardoor geen echt overleg meer nodig is. Er worden hoogstens afspraken gemaakt tussen de collega's over de taakverdeling ten aanzien van bepaalde activiteiten. Het maken van deze afspraken en het lesgeven verlopen volgens hem allemaal goed: er zijn weinig problemen en hij vraagt zich dan ook af waarom overleg nodig zou zijn. De secties worden volgens hem door de directie ook niet verplicht om te vergaderen. Nu hij echter zelf als gevolg van het werken met een nieuwe methode enige twijfels heeft, zou hij daarover wel graag eens met zijn collega's willen praten. Tom denkt dat hij in de toekomst zal moeten samenwerken als er vakcollega's van andere locaties bijkomen op zijn school. Hij ziet deze samenwerking voornamelijk in termen van afspraken maken over welke programma-onderdelen in welk leerjaar aan bod komen. Hij zou wel graag willen dat er op schoolniveau discussies worden gevoerd en afspraken worden gemaakt over onderwerpen als huiswerk. Hij vindt dat regels met betrekking tot huiswerk teveel door individuele leraren mogen worden bepaald en dat deze regelgeving daardoor uiteenloopt in de school. Hij zou graag willen dat minder individuele leerlingen bij verschillende leraren met verschillende regels worden geconfronteerd. Voorts wil hij dat op schoolniveau afspraken worden gemaakt met betrekking tot dergelijke onderwerpen. André juicht de samenwerking die hij met zijn naaste collega's heeft van harte toe. Hij is in het algemeen van mening dat men door samen te werken meer voor elkaar krijgt dan door alleen te werken. Zelf heeft hij het schrijven van een methode met zijn collega's als zeer verrijkend voor zijn eigen persoon ervaren. Hij is echter wel van mening dat het samenwerken betekent dat er dingen tot stand worden gebracht die een bepaalde bindende structuur vormen waaraan iedereen zich moet houden. Het is dan niet meer mogelijk daarvan af te wijken. Martin heeft het samen lesgeven aan een klas en lesbezoek aan collega's als waardevol ervaren en lijkt dus te duiden op leerervaringen die hem dat heeft opgeleverd. Bas zou graag willen samenwerken met collega's van verwante vakken, maar hij merkt dat collega's dit van zich afschuiven. Hij heeft het idee dat zijn collega's (maar eigenlijk ook leraren in het algemeen) niet graag willen samenwerken wanneer dat zou betekenen dat ze minder autonoom worden en zelf minder zeggenschap hebben over wat er daadwerkelijk in hun lessen en hun klas gebeurt.

Tabel 6.6 Overzicht van de vormen van samenvatting van de leraren

| Leraar | samenwerking met betrekking tot vak | aard van samenwerking met betrekking tot het vak | vakoverstijgende samenwerking | aard van vakoverstijgende samenwerking | zou verandering willen |
|--------|-------------------------------------|--|-------------------------------|---|--|
| Bas | nee | | nee | | ja, doet zelf ook poging voor starten overstijgende samenwerking nee |
| Rob | Ja | kader bepalen voor het vak, afspraken maken | ? | team heeft samen filosofie voor basisvorming op de school bepaald | |
| Tom | nee | | ja | mentorenoverleg: invulling mentoren | vakinhoudelijke samenwerking wordt noodzakelijk als er nieuwe collega's komen |
| Kees | nee | | ja | met collega's van verwante vakken een project voor die vakken ontwikkelen | ? |
| Fred | Ja | sectie: afspraken maken, taakverdeling leraren | nee | | nee, alleen als dingen niet lekker lopen meer vakinhoudelijke samenwerking |
| André | Ja | sectie: samen methode schrijven en verder ontwikkelen, praten over onderwijs | nee | | ja, op vakoverstijgend gebied |
| Peter | Ja | vakgroepoverleg, werken aan vernieuwingen | ja | klassenteam: leerlingbesprekingen, aanpak van leerlingen, projecten | ja, vakgroepoverleg zou wat meer verdeeld moeten worden in bovenbouw/onderbouw |
| Martin | Ja | vakgroepoverleg, onder andere materiaal voor basisvorming schrijven | ja | Idem | ? |

4) *Lesroosters, klassengrootte, samenstelling van klassen en verdeling van tijd*

Niet alle uitspraken van de leraren met betrekking tot de school(organisatie) hebben (direct) te maken met hun functioneren op het micro-niveau in de klas en hun denken over onderwijs en onderwijzen. De uitspraken die hier wel direct invloed op lijken te hebben, hebben voornamelijk te maken met het lesrooster, de samenstelling van klassen en de verdeling van tijd. Veel van deze uitspraken zijn enigszins negatief: men vindt dat er te weinig tijd is, dat er teveel leerlingen in een klas zitten, dat de lessen elkaar te snel opvolgen enz. Rob en Kees noemen de grote aantallen leerlingen in een klas en/of de tijdsduur van een lesuur, waardoor zij het gevoel hebben dat ze leerlingen niet individueel kunnen helpen. Tom geeft aan dat in het lesrooster van leraren alleen maar lessen voorkomen en geen uren die benut kunnen worden voor lesvoorbereiding en correctie. Hij ervaart dit in zijn eigen situatie als zeer vermoeiend waardoor hij zich min of meer gedwongen voelt klassikaal les te geven. Peter en Martin geven aan dat de heterogene samenstelling van de klassen bepalend is voor de manier waarop ze lesgeven.

De verdeling van tijd, de samenstelling van klassen, de indeling van lesroosters en dergelijke kunnen in principe voor verandering in aanmerking komen. Enkele leraren lijken te suggereren dat zij eigenlijk wel anders willen lesgeven dan zij nu doen en dat ze het ook anders zullen doen wanneer aanpassingen worden gemaakt in hun rooster of de klassengrootte.

6.3.3 *Vak waarin men lesgeeft*

De leraren doen in vergelijking met de andere genoemde contextfactoren (leerlingen, school(organisatie) en schooloverstijgende/maatschappelijke ontwikkelingen) niet zo veel uitspraken over het vak waarin zij lesgeven. Ook niet alle leraren zeggen iets over kenmerken van hun vak. Toch zijn er wel uitspraken waaruit blijkt dat het vak waarin zij lesgeven van invloed is op hoe zij over onderwijzen denken.

Bas is van mening dat er vakken zijn die heel geschikt zijn om pedagogisch te handelen en dat er vakken zijn waarvoor dat niet geldt. Het vak aardrijkskunde dat hij geeft, is volgens hem een geschikt vak om pedagogisch te handelen, omdat er inhouden zijn die waardeoordelen bevatten. Hij vindt dat niet het geval bij een vak als wiskunde. Hij geeft aan zo'n vak ook niet te willen geven. Rob vindt dat er vakken zijn waarin de leerling als mens centraal staat en vakken waarin de leerstof waar leerlingen over moeten beschikken centraal staat. Over de vakken die hij geeft (natuurkunde en scheikunde) zegt hij dat het vakken zijn waarbij soms een zeker dictatorschap van de leraar wordt vereist, omdat het vakken zijn waarbij slechts één antwoord de goede oplossing is voor een probleem. Bij een vak als handvaardigheid zijn verschillende uitkomsten mogelijk met betrekking tot een probleem en kan een leraar zich volgens hem dus anders opstellen. Het gaat bij zo'n vak ook niet altijd om de oplossing, maar om het proces waarin een leerling is betrokken geweest. Tom maakt onderscheid tussen theoretische en beroepsgerichte of praktische vakken in zijn school. Hij geeft zelf Engels en is van mening dat de leerlingen weinig geïnteresseerd zijn in dit vak, omdat het een niet-beroepsgericht vak is en de leerlingen volgens hem voor de school kiezen vanwege

het beroepsgerichte karakter. Hij is dan ook van mening dat hij heel veel tijd en moeite in het vak moet steken om het aantrekkelijk te maken voor leerlingen. Verder zegt hij dat een beroepsgericht vak meestal meerdere lesuren achter elkaar wordt gegeven en een theoretisch vak niet. Dit betekent volgens hem automatisch dat beroepsgerichte lessen dynamischer zijn dan de lessen van theoretische vakken. Leraren houden volgens hem rekening met het feit dat leerlingen niet te lang hun aandacht op hetzelfde kunnen richten en vanwege de lange tijdsduur van de beroepsgerichte lessen zorgen de praktijkleraren dan ook voor afwisseling in de lessen. Dat is volgens hem minder goed mogelijk bij de theorievakken in een enkel lesuur.

6.3.4 Schooloverstijgende/maatschappelijke ontwikkelingen

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

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

1) Onderwijsbeleid

Aspecten van onderwijsbeleid die de meeste invloed hebben op het denken over onderwijs van de leraren en hun functioneren zijn die zaken die met de inhoud van het onderwijs te maken hebben. Daarbij gaat het om exameneisen en onderwijsvernieuwingen zoals de basisvorming. Sommige leraren (bijvoorbeeld André) ervaren deze exameneisen als dwingend en beperkend. Anderen (bijvoorbeeld Fred en Rob) zien dergelijke eisen als een vanzelfsprekendheid en stellen er verder weinig vragen bij. Tegenover de inhoud van een onderwijsvernieuwing als de basisvorming staan de leraren wel positief, maar ten aanzien van de ermee gepaard gaande veranderende rollen van de leraar en leerlingen heeft een aantal leraren (bijvoorbeeld Fred en Tom) problemen. Ook ten aanzien van de infrastructuur rondom de invoering van de basisvorming laat een aantal leraren (bijvoorbeeld Tom en Bas) kritische geluiden horen: veel zou onduidelijk zijn geweest, er is geen leermateriaal, leraren moeten zelf overal voor zorgen enz. Verder noemen Bas en Rob negatieve aspecten van het project 'Weer samen naar school' (WSNS). Bas geeft aan dat leerlingen die eigenlijk naar het speciaal onderwijs zouden moeten in het kader van WSNS te lang in het reguliere basisonderwijs blijven. Omdat in het basisonderwijs de specialistische kennis ontbreekt om zulke leerlingen adequate hulp te bieden, raken deze leerlingen volgens hem steeds verder achter. Als ze uiteindelijk misschien toch naar het speciaal onderwijs gaan, ontbreekt daar de tijd om goed op hun problematiek in te gaan, omdat de leerlingen daar relatief laat in hun schoolcarrière terecht zijn gekomen. Het gevolg is volgens hem dat hij op zijn school steeds meer te maken krijgt met

leerlingen die als gevolg van inadequate hulp in het basisonderwijs met grote leerproblemen en achterstanden binnenkomen. Rob vindt het niet goed om zwakke leerlingen in reguliere klassen te houden, omdat hen dan geen onderwijs kan worden geboden dat toegespitst is op hun problematiek. In dat kader heeft hij dan ook bedenkingen tegen het project WSNS en vindt hij dat probleemleerlingen in speciale klassen moeten worden opgevangen.

De leraren doen ook uitspraken over onderwijsbeleid dat betrekking heeft op bestuurlijke verhoudingen in het onderwijs (bijvoorbeeld schaalvergroting en autonomievergroting van scholen). Deze blijken geen directe invloed te hebben op hun denken over onderwijs en hun functioneren. De invloed lijkt meer te liggen op schoolorganisatorisch niveau en via dit niveau op het denken en functioneren van de leraren. Hiervoor wordt verwezen naar hetgeen in paragraaf 6.3.2 aan de orde is gekomen.

2) Algemeen maatschappelijke ontwikkelingen

De leraren noemen zowel positieve als negatieve maatschappelijke ontwikkelingen en geven vaak ook aan welke invloed deze ontwikkelingen hebben op kinderen. Enkele leraren vinden het bijvoorbeeld positief dat leerlingen opkomen voor hun eigen rechten, dat ze over veel dingen kunnen meepraten, dat ze geen blad voor de mond nemen en dat ze leren kritisch te zijn. Vaker echter noemen de leraren negatieve invloeden, zoals bijvoorbeeld crimineel gedrag, concentratieproblemen, problemen in de thuissituatie en egoïsme. De leraren zijn over het algemeen van mening dat aan deze maatschappelijke ontwikkelingen en de invloed daarvan op kinderen niet voorbij kan worden gegaan in het onderwijs. Het zijn ontwikkelingen waarmee ze worden geconfronteerd, of ze dat nu willen of niet, en die om aanpassingen vragen in hun onderwijzen. Vaak ervaren ze dit aanpassen aan ontwikkelingen als een taakverzwaring. Veranderingen in hun lesgeven als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen hebben zowel betrekking op onderwijsinhoudelijk gebied als op relationeel gebied.

Bas en Kees vinden dat het voor leerlingen belangrijker is te leren hoe ze met informatiebronnen moeten omgaan dan dat ze de exacte informatie kennen. De school waar Peter en Martin werken is gesitueerd in een gebied waarin ten tijde van de oprichting van de school veel probleemgezinnen uit een grote stad zijn gaan wonen. De school kreeg te maken met veel moeilijke leerlingen en Martin geeft aan dat er zelfs leerlingen waren die al een tijd niet meer naar school waren geweest. Dit stelde specifieke eisen aan de begeleiding van deze leerlingen en zorgde ervoor dat de leraren soms niet eens aan lesgeven toekwamen. Bovendien was de school toen nog één van de weinige scholen in Nederland met zeer breed heterogeen samengestelde klassen. Er was weinig of geen geschikt lesmateriaal voor zulke klassen ontwikkeld, hetgeen betekende dat de leraren zelf een programma en lesmateriaal moesten samenstellen. Peter geeft aan dat bovenstaande problemen tegenwoordig in mindere mate of niet meer aanwezig zijn. Hij geeft nu bijvoorbeeld wiskunde volgens een bestaande methode, terwijl veel van zijn collega's vroeger met zelfgemaakt materiaal werkten. De beschikbaarheid van een methode ervaren ze volgens Peter nu als een verademing. Rob vindt dat als gevolg van de toename van criminaliteit meer aandacht besteed moet worden aan attitudes van leerlingen en moraliteit en daardoor minder aan kennisdoelen. Ook André noemt het onder-

werp criminaliteit, met name ten aanzien van de lessen in de schooltuin. In de loop der tijd is gebleken dat de leerlingen uit elkaars tuintje stalen en vernielingen aanrichtten. Hij heeft toen met zijn collega's besloten om niet meer het individuele werken van de leerlingen en het product van de 'tuintjeslessen' centraal te stellen, maar het proces van samenwerken tussen leerlingen en het met elkaar zorgdragen voor de natuur. Diverse leraren, onder wie Rob, Kees en Martin, maken melding van het feit dat leerlingen de school vaak niet als eerste prioriteit zien en dat het voor de school en leraren vaak moeilijk is te concurreren met vormen van vrijetijdsbesteding van leerlingen. De school delft daarbij vaak het onderspit, omdat leerlingen de school als minder dynamisch ervaren dan wat ze bijvoorbeeld op de televisie zien en wat ze doen in hun vrije tijd. Tom en Rob vinden dat de thuissituatie van leerlingen steeds ingewikkelder wordt. Leerlingen groeien niet allemaal meer op in een stabiel gezin en dat zorgt volgens hen voor problemen in de omgang met leerlingen. Zij geven aan niet altijd te weten hoe ze adequaat op leerlingen moeten reageren.

7 HET AANVULLEND ONDERZOEK: ONDERZOEK NAAR DE VERANDERING OF ONTWIKKELING VAN PRAKTIJKTHEORIEËN VAN LERAREN

7.1 Inleiding

Om goed onderwijzen te kunnen begrijpen is het belangrijk dat meer aandacht wordt besteed aan onderwijzen als een steeds voortdurend proces van expertiseontwikkeling en is het ook van belang onderwijzen te zien in relatie tot praktijktheorieën van leraren. In deze dissertatie werd na onderzoek van verschillende conceptuele benaderingen van ‘goed’ onderwijzen eerder geconcludeerd dat deze benaderingen aspecten van goed onderwijzen benadrukken, zoals kenmerken van leraren die tot betere leerresultaten bij leerlingen leiden (effectief onderwijzen), kennis waarover leraren moeten beschikken (kennisbasis van leraren) en kenmerken die expertleraren onderscheiden van beginnende leraren (expert-novice perspectief). Deze benaderingen laten het proceskarakter van de ontwikkeling van goed onderwijzen echter buiten beschouwing. Hoewel praktijktheorie gezien kan worden als de kern van expertise (Beijaard & Verloop, 1996), wordt in sommige benaderingen daaraan helemaal geen aandacht besteed.

In dit aanvullend onderzoek worden de opvattingen van leraren als een belangrijk deel van hun praktijktheorie beschouwd. Onderzocht is hoe leraren hun opvattingen hebben ontwikkeld, hoe deze veranderd zijn in de loop der tijd en of leraren hun opvattingen verder willen ontwikkelen. Theoretisch zou dit kunnen gebeuren door middel van bijvoorbeeld reflectie, ‘progressive problem solving’ (zoals het aangaan van nieuwe uitdagingen) of het werken in een stimulerende omgeving (zie Airasian et al., 1995; Bereiter & Scardamalia, 1993; Chinn & Brewer, 1993). In de praktijk is echter weinig bekend over de manieren waarop en de mate waarin leraren daadwerkelijk hun opvattingen ontwikkelen of veranderen (Eraut, 1994). Om een beter inzicht te verwerven in ‘goed’ onderwijzen is het daarom van belang deze ontwikkelings- of veranderingsprocessen van de opvattingen van leraren te onderzoeken.

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

Het bovenstaande vormt het kader voor het onderzoek dat in onderhavig hoofdstuk wordt besproken en dat betrekking heeft op de kernopvattingen over het leren door leerlingen van de

acht leraren uit het hoofdonderzoek. De volgende vragen zullen in dit onderzoek worden beantwoord:

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

7.2 Theoretische achtergronden

De ontwikkeling van expertise van leraren is sterk verwant aan manieren waarop ze praktijktheorieën opbouwen. Het betreft kennis besloten in intelligent handelen, die praktisch handelen leidt en tot stand is gekomen door persoonlijke en beroepsmatige ervaringen (Johnston, 1992; zie ook hoofdstuk 3). Het gaat om actiegerichte kennis, verkregen zonder hulp van anderen die ervoor zorgt dat individuen doelen kunnen nastreven die ze belangrijk vinden (Sternberg et al., 1995). Deze kennis van leraren is boven alles impliciete ervaringskennis (Eraut, 1988). Tot nog toe is er slechts minimaal inzicht in de processen die betrokken zijn bij het interpreteren en personaliseren van kennis en het integreren van dergelijke kennis in conceptuele kaders die bepalend zijn voor het handelen van leraren in de praktijk. Het ontwikkelen van zulke kaders is voor leraren problematischer dan voor professionals in verschillende andere gebieden, omdat leraren niet zozeer in een ‘kennisomgeving’ werken, maar in een ‘doe-omgeving’ (Clandinin, 1986; Eraut, 1994).

Praktijktheorieën van leraren zijn in hoge mate contextueel en persoonlijk. Ze ontstaan door ervaringen op te doen in de praktijk, maar kunnen ook andere bronnen hebben, zoals bijvoorbeeld de eigen geschiedenis van de leraar en conceptuele kennis die men in de lerarenopleiding heeft verworven. (Dit is een belangrijke reden om van ‘praktijktheorie’ te spreken in plaats van ‘praktijkkennis’; zie ook hoofdstuk 3). Verder maken ook normen en waarden deel uit van deze praktijktheorieën (Duffee & Aikenhead, 1992; Handal & Lauvas, 1987; McCutcheon, 1992). In de loop der tijd integreren leraren al deze bronnen in een kennisbasis die zij in hun eigen werk gebruiken (Beijaard & Verloop, 1996). Dit integratieproces wordt sterk bepaald door de onderwijssituatie zoals die zich voordoet en subjectief door de leraren wordt ervaren en geïnterpreteerd. Als gevolg daarvan zijn praktijktheorieën van leraren buitengewoon krachtig in de context van de leraar (Feiman-Nemser & Remillard, 1996).

De opvattingen van leraren spelen een zeer belangrijke rol in de opbouw van praktijktheorie. Opvattingen en kennis, die deel uitmaken van praktijktheorie, zijn sterk met elkaar verweven, maar de aard van opvattingen zorgt ervoor dat deze functioneren als filter waardoor nieuwe kennis wordt geïnterpreteerd (Pajares, 1992). Dit filterende effect van opvattingen vormt het denken en het leren. Opvattingen zijn cruciaal voor het organiseren van kennis in het hoofd van een persoon en het beschrijven van waargenomen gedrag (Easley, 1996; Richardson, 1996). Pajares (1992) noemt enkele gemeenschappelijke kenmerken van definities over opvattingen: (1) ze zijn in hoge mate individueel, persoonlijk en lijken hardnekkig, (2) ze zijn

gevormd door vroegere ervaringen, en (3) ze representeren in zodanige mate de manier waarop een individu naar de wereld kijkt dat ze het denken en doen van dit individu leiden en het leren beïnvloeden.

Opvattingen hebben twee functies voor het leren of de ontwikkeling van expertise (Richardson, 1996; Easley, 1996). De eerste functie is gerelateerd aan het betekenis geven aan nieuwe informatie op basis van wat we weten en geloven. Dus opvattingen hebben sterke invloed op datgene wat leraren leren en de manier waarop ze met informatie omgaan. De tweede functie is gerelateerd aan het veranderen van opvattingen. Richardson (1996) geeft aan dat de resultaten van onderzoeken die betrekking hebben op veranderingen van opvattingen in twee groepen kunnen worden verdeeld: (1) de opvattingen van leraren over onderwijs zijn moeilijk, wellicht onmogelijk te veranderen en (2) de opvattingen van leraren over onderwijs kunnen veranderen; deze veranderingen hangen af van de inhoud en aard van de invloeden waarmee men te maken krijgt (bijvoorbeeld een bepaalde scholingsactiviteit of innovatieve ideeën van collega's). In onderhavig onderzoek wordt de nadruk gelegd op de laatstgenoemde functie van opvattingen. Verondersteld wordt dus dat leraren hun opvattingen ontwikkelen of veranderen.

7.3 Methode

De acht leraren die deelnamen aan het hoofdonderzoek werkten ook mee aan het onderzoek naar de ontwikkeling of verandering van hun opvattingen over het leren van leerlingen. Uit hun onderwijsconcept werden de opvattingen die zij hadden over het leren door leerlingen gebruikt als uitgangspunt voor onderhavig onderzoek. Vervolgens werd met elke individuele leraar een nieuw interview gehouden. De interviews duurden ongeveer anderhalf uur en werden opgenomen met behulp van een cassette recorder. De gesprekken werden op basis daarvan uitgeschreven; de teksten werden gebruikt voor de analyse.

In de interviews werd eerst kort gesproken over de opvatting van de leraar over het leren door leerlingen (die onderdeel uitmaakte van het portret dat over hem was geschreven; zie hoofdstuk 5). Vervolgens kwamen de volgende onderwerpen aan de orde:

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

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

Op basis van de uitgeschreven tekst van ieder interview werden op dezelfde wijze als in het hoofdonderzoek opnieuw portretten van de individuele leraren gemaakt die gecentreerd waren rondom de hierboven genoemde gespreksonderwerpen. Vervolgens werd een analyse gemaakt van elk onderwerp over de leraren heen. Al lezend en herlezend werden de thema’s benoemd die per gespreksonderwerp uit de leraarportretten naar voren kwamen. In interpretatief-kwalitatief onderzoek is dit een werkwijze die overeenkomt met de ‘grounded theory’ (Strauss & Corbin, 1990). Door een collega-onderzoeker werd dit proces nauwkeurig gevolgd. Deze las alle portretten, vroeg om uitleg respectievelijk toelichting bij de gekozen thema’s en de wijze waarop deze werden beschreven (vgl. Denzin & Lincoln, 1995, die voor deze aanpak de term ‘peer debriefing’ hanteren). Tenslotte werden op dezelfde wijze patronen van ontwikkeling of verandering in de opvattingen van de leraren over de onderwerpen heen beschreven. In de volgende paragraaf worden de resultaten van de laatste twee analyses beschreven, geïllustreerd met voorbeelden die de leraren zelf hebben gegeven.

7.4 Resultaten

7.4.1 De kernopvattingen van de leraren over het leren door leerlingen

Tabel 7.1 geeft een samenvatting van de kernopvattingen van de leraren over het leren door leerlingen. Deze zijn gedestilleerd uit de meer omvattende onderwijsconcepten van de leraren die in hoofdstuk 5 zijn besproken.

7.4.2 Beschrijving per gespreksonderwerp

Manieren van ontwikkeling of verandering van opvattingen

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

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

- (1) Leraren die hun aanvankelijke ideeën over leren opnieuw oppikten en deze verder bewust uitbouwden nadat gebeurtenissen in de klas hen deden realiseren dat ze op een andere

Tabel 7.1 Kernopvattingen van de leraren over het leren door leerlingen

| Leraar | school | kernopvatting over leren |
|--------|--------|---|
| Bas | 1 | Leerlingen leren op basis van de relatie die zij hebben met de leraar; zelfs in homogene groepen verschilt het tempo waarin leerlingen leren; leren is leren door te doen: leren op basis van oefenen |
| Rob | 1 | Leerlingen leren het beste wanneer de leraar hen structuur biedt en aangeeft hoe zaken aan elkaar gerelateerd zijn; zelfontdekkend leren werkt niet; leerlingen leren voornamelijk als ze met plezier naar school gaan; het leren wordt aangemoedigd door leerinhouden te verbinden aan het dagelijks leven en dingen die van belang zijn bij het uitoefenen van een beroep |
| Fred | 2 | Leerlingen leren vanzelf als ze zich goed voelen; het is belangrijk dat leraren leerlingen helpen door veel zaken uit te leggen en hen bij moeilijkheden te helpen |
| André | 2 | Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd te leren; echt leren is zelfontdekkend leren en de resultaten met anderen te delen; echt leren vindt plaats in rijke contexten |
| Kees | 3 | Het leren moet worden gezien in relatie tot de sociale achtergrond van leerlingen; leren is gerelateerd aan tekstbegrip, dat wil zeggen de structuur van een tekst kunnen doorgronden en zien hoe delen met elkaar samenhangen |
| Tom | 3 | Het leren van leerlingen hangt af van de relatie die zij met de leraar hebben; ze leren door te herhalen en door in interactie te treden met de leraar |
| Peter | 4 | Leren is een sociaal proces waarin medeleerlingen een belangrijke rol spelen (leren is gebaseerd op de verschillen tussen leerlingen); het is belangrijk dat leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leren en dat leerlingen onafhankelijk kunnen leren |
| Martin | 4 | Lijkt op de opvattingen van leraar Peter: leerlingen leren voornamelijk van elkaar; leren is gebaseerd op de verschillen tussen leerlingen; leerlingen moeten leren zelfverantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces en onafhankelijk kunnen leren |

manier zouden moeten lesgeven, omdat hun oude stijl niet (goed meer) voldeed. Een voorbeeld hiervan is Kees. Hij begon zich er steeds meer van overtuigd te raken dat persoonlijke aandacht voor leerlingen een belangrijke voorwaarde is om goede leerresultaten te bereiken. Door zijn leerlingen individueel te benaderen, denkt hij dat hun zelfvertrouwen en welzijn toeneemt. Deze ideeën had hij aanvankelijk al tijdens zijn opleiding tot leraar.

- (2) Leraren die na enkele jaren ontevreden raakten over hun toenmalige ideeën over leren en onderwijzen, vanuit een intuïtief gevoel alternatieve opvattingen over leren begonnen te ontwikkelen en ook hun onderwijzen daaraan aanpasten. Na enkele succesvolle nieuwe ervaringen begonnen ze zich bewust te worden van deze alternatieven en bouwden deze daarna welbewust uit. André is daarvan een voorbeeld. Hij had een onderzoekende attitude en begon te twijfelen aan traditionele manieren van onderwijs geven. Hij begon in de klas te experimenteren met meer actieve vormen van leren die in feite gebaseerd waren op principes van ontdekkend leren. Tijdens nascholingscursussen bleek dat zijn intuïtieve ideeën ook in de nieuwe didactische literatuur werden beschreven. Vanaf die tijd bleef hij steeds bezig om principes van actief leren verder te ontwikkelen in de klas.
- (3) Leraren die hun opvattingen onbewust opbouwden, via trial and error en zonder expliciet

te reflecteren op ervaringen. Fred is een voorbeeld van een dergelijke leraar. Hij wees de theorieën en opvattingen over onderwijzen en leraren af waarmee hij tijdens de lerarenopleiding in aanraking kwam. Hij wilde lesgeven zoals hij zelf les gekregen had tijdens zijn middelbare schooltijd. Fred is een leraar die gewoon doet wat de docentenhandleiding voorschrijft. Hij geeft er de voorkeur aan om zijn mentale energie in te zetten voor buitenschoolse activiteiten in plaats van bezig te zijn na te denken over ‘hoe het allemaal anders en beter kan’.

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

De meeste leraren ontwikkelden of veranderden hun opvattingen over leren in eerste instantie als een reactie op ervaringen met hun traditionele manier van onderwijzen en de onvoldoende leerresultaten bij leerlingen die dat teweeg bracht. Vervolgens voerden ze succesvolle experimenten met andere manieren van onderwijzen in hun eigen onderwijspraktijk in en dit droeg bij tot verdere ontwikkeling of verandering. Alleen bij één leraar, André, leidde een dergelijk experiment tot een nogal radicale verandering in opvattingen. Bij de andere leraren veranderden de opvattingen meer geleidelijk. De opvattingen van deze leraren zijn gebaseerd op een cumulatie van reflecties op ervaringen. Bas is een goed voorbeeld van deze groep leraren. Hij begon geleidelijk te twifelen aan de effecten van zijn leraargecentreerde onderwijsstijl en ontwikkelde een stijl die meer leerlinggericht was. Deze verandering nam enkele jaren van experimenteren en reflecteren in beslag.

De persoonlijke ervaringen van de leraren in de klas blijken de meest belangrijke bronnen te zijn in de verandering van opvattingen over leren. Andere bronnen die kunnen worden onderscheiden zijn: belangrijke personen zoals collega's, theorie waarmee men tijdens de lerarenopleiding in aanraking is gekomen en de cultuur van de school waarin men werkzaam is. Belangrijke personen (in het bijzonder collega's) kunnen van invloed zijn op de ontwikkeling van opvattingen, maar dit is geen noodzakelijkheid. André en Fred, bijvoorbeeld, werken in dezelfde school en maken deel uit van dezelfde sectie, maar verschillen in grote mate in hun opvattingen over leren. Met uitzondering van Peter en Martin, hebben alle leraren hun opvattingen individueel veranderd of ontwikkeld. Soms speelden collega's van andere scholen een rol bij de ontwikkeling of verandering van de opvattingen van de leraren.

Verschillende leraren gaven aan dat de onderwijskundige theorieën (uit de lerarenopleiding) hen in een latere fase van hun carrière hebben geholpen hun opvattingen te vormen. In het begin van het leraarschap was het voor deze leraren veelal moeilijk om theoretische inzichten te verbinden aan de alledaagse praktijk. Bas, bijvoorbeeld, was tijdens zijn opleiding behoorlijk betrokken bij literatuur waarin zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren door leraren centraal stond (hij noemde zelfs enkele titels van boeken), maar meteen na zijn afstuderen was het onmogelijk deze kennis in zijn eigen onderwijssituatie in praktijk te brengen. In het begin paste hij zich aan aan de onderwijsstijl die in de school gebruikelijk was. Enkele jaren later raakte hij hierover ontevreden en probeerde hij de verworven inzichten uit de literatuur over leren te implementeren in de klas. Het lukte toen wel om een meer leerlinggerichte onderwijsstijl te ontwikkelen.

De meeste leraren noemden niet de cultuur van de school als een relevante bron voor de ontwikkeling of verandering van hun opvattingen over leraren. Uitzonderingen zijn Peter en Martin die beide in dezelfde school werken. De school had vanaf de oprichting een expliciete visie op leren en onderwijzen. In de school werd in heterogene groepen gewerkt en dat had gevolgen voor onderwijs- en leeractiviteiten in de klas. Vanaf het begin hadden beide leraren en hun collega's een sterke behoefte aan samenwerking en collegiale ontwikkeling om de school op te bouwen en op een goede manier met de heterogene groepen om te gaan.

De functie van reflectie en het gebruik van additionele informatie

De meeste leraren die op hun ervaringen reflecteren hebben hun opvattingen over leren veranderd en veranderen deze nog steeds. Dit leidt bij hen soms tot interne conflicten. Kees, bijvoorbeeld, is een voorstander van zelfstandig en actief leren en juicht nieuwe literatuur over de manier om leerlingen controle te geven over hun leerproces toe. Toch is hij bang deze nieuwe leermethoden in de praktijk te implementeren, omdat hij twijfelt aan de mogelijkheden van de leerlingen en zijn eigen gebrek aan kennis en ervaring op dit terrein. Hij beoordeelt deze dualiteit als een dilemma dat hij moeilijk vindt op te lossen.

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

Behalve de theorie die tijdens de initiële lerarenopleiding aan de orde is geweest en theorie waarmee men in aanraking is gekomen tijdens nascholingsactiviteiten, maken de meeste leraren geen gebruik van additionele of externe informatie om hun opvattingen over leren te vormen. André vormt hierop een uitzondering. Hij heeft gedurende een lange tijd feedback van leerlingen verzameld via schriftelijke vragenlijsten en heeft deze gebruikt om de lessen interessanter voor leerlingen te maken. Enkele andere leraren hebben aangegeven dat zij aandacht besteden aan verbale en nonverbale reacties van leerlingen en dat zij op basis daarvan hun lessen aan de leerlingen aanpassen, maar de meeste van hen vragen de leerlingen niet expliciet wat zij van de lessen vinden om dit te gebruiken voor verbetering van de lessen.

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

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

De ontwikkeling of verandering van opvattingen bij de leraren lijkt met name zelfgestuurd en is meestal gebaseerd op ontevredenheid over de huidige onderwijsleersituatie. Sommige leraren hebben expliciet aangegeven dat ze bij hun pogingen tot verandering of ontwikkeling geen enkele steun hebben ontvangen van collega's of het management van de school. André bijvoorbeeld, kon zijn radicale ideeën weliswaar implementeren, maar moest het helemaal zelf doen. Nadat hij zijn collega's over zijn succesvolle ervaringen had verteld, gingen zij meedoen. Uiteindelijk hebben zij samen een methode voor hun vak ontwikkeld die ook in andere scholen wordt gebruikt. Binnen zijn school bleef deze groep echter een subgroep. Bas had een dergelijke ervaring. Hij is nu bezig zijn collega's te interesseren voor zijn opvattingen en ervaringen met betrekking tot een leerlinggerichte onderwijsstijl. Hij is verder zeer geïnteresseerd om deel uit te gaan maken van het managementteam van de school om op die manier zijn ideeën ook in de hele school te kunnen invoeren.

De directe context waarin de leraar werkt lijkt twee verschillende rollen te spelen. De eerste rol, in het geval van bijvoorbeeld Fred, is het door de leraar aanpassen aan wat anderen belangrijk vinden over het leren door leerlingen. De tweede rol refereert aan het type leerlingen waaraan de leraren lesgeven. De perceptie die Kees bijvoorbeeld heeft van zijn leerlingen weerhoudt hem van het implementeren van meer zelfgestuurde vormen van leren, terwijl hij wel overtuigd is van de relevantie van een dergelijke vorm van leren.

De cultuur van de school waarin een leraar werkt, kan worden geïnterpreteerd als een bredere context dan de onmiddellijke context van de leraar; de eerste, bredere, context kan wel of niet een sterke invloed uitoefenen op de tweede. In het geval van Peter en Martin is de invloed van schoolcultuur op opvattingen over leren sterk. In hun school zijn leerlingen heterogeen gegroepeerd: de klassen bestaan uit leerlingen van verschillende niveaus. Vanwege deze verschillen tussen de leerlingen is de school een voorstander van het hebben van respect voor verschillen, coöperatief leren en leerlinggericht leren. De leraren zijn verplicht hun onderwijs volgens deze principes in te richten. Bij de andere leraren is de invloed van de school klein. De scholen hebben zelf geen duidelijke visie op onderwijs en de leraren kunnen grotendeels zelf bepalen hoe ze hun onderwijs inrichten en hoe ze over onderwijs denken.

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

zeggen ‘dat de school er nog niet rijp voor is’ of ‘dat het voor de meeste leerlingen moeilijk zal worden goede resultaten te behalen’.

Verandering of ontwikkeling van opvattingen

Met uitzondering van Bas gaven de leraren aan dat ze continu leren en dat hun opvattingen over leren zich nog verder moeten ontwikkelen of veranderen. De meeste leraren echter bleven nogal vaag over de richting waarin deze ontwikkeling of verandering zou moeten plaatsvinden en de rol die zij daarin zelf spelen. Rob en Peter bijvoorbeeld, zeiden dat mogelijke veranderingen in hun opvattingen grotendeels zijn gebaseerd op ervaringen in de klas. Ze zijn onzeker over toekomstige ontwikkelingen; ze weten niet of en op welke manier hun opvattingen zullen veranderen.

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

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

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

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

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

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

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

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

De andere leraren hebben geen concrete activiteiten genoemd die de verdere ontwikkeling of verandering van hun opvattingen kunnen ondersteunen. Integendeel, zij zeiden vaak dat ze zich bezig hielden met buitenschoolse activiteiten die niet in het bijzonder te maken hebben met het leren door leerlingen. Hoewel Kees denkt dat het zelfstandig leren door leerlingen erg belangrijk is, wilde hij niet meedoen aan de werkgroep waarin Tom zit, omdat hij andere prioriteiten stelt. Hij zei dat hij wel meer over zelfstandig leren zal vernemen als de werkgroep zal rapporteren over haar bevindingen. Hij is zelf meer betrokken bij het opbouwen en verbeteren van een samenwerkingsverband van leraren van speciale scholen en het ontwikkelen van activiteiten voor leerlingen die bijzondere zorg nodig hebben. Bas en Rob hebben de ambitie door te groeien naar een leidinggevende positie in hun school en volgen daarvoor enkele cursussen. Fred zei dat collega's in zijn school bezig zijn met het nadenken over en implementeren van nieuwe leer- en onderwijsmethoden. Hij is van mening dat hij daaraan niets kan toevoegen en dat hij zichzelf beter kan toelagen op zaken in de school die volgens hem niet goed lopen of meer aandacht nodig hebben, zoals de ontwikkeling van buitenschoolse activiteiten.

7.4.3 Patronen in de ontwikkeling of verandering van opvattingen

Op basis van bovenstaande beschrijvingen, kan een voorzichtig onderscheid worden gemaakt tussen vier patronen in de ontwikkeling of verandering van de opvattingen van de leraren over leren. Het eerste patroon kan worden gekarakteriseerd als intern gedreven versus extern gestimuleerd. Sommige leraren (bijvoorbeeld André, Bas en Kees) hebben aan hun opvattingen gewerkt zonder daarbij te zijn gestimuleerd door de scholen waarin zij werken of eerder hebben gewerkt. Hun opvattingen over leren verschilden ook behoorlijk van opvattingen van de meeste van hun collega's. Bij deze leraren heeft hun expertise-ontwikkeling een interne bron. Aan de andere kant zijn er leraren (bijvoorbeeld Martin en Peter) die in grote mate door de specifieke context van de school zijn gestimuleerd te werken aan hun opvattingen over leren. Het is mogelijk dat deze leraren bovendien daartoe intern gedreven waren.

Het tweede patroon kan worden gekarakteriseerd als een radicale verandering in opvattingen over leren (bijvoorbeeld André) versus geleidelijke veranderingen in al bestaande opvattingen (bijvoorbeeld Tom en Rob). In het geval van een radicale verandering verwerpt een leraar zijn of haar oorspronkelijke opvattingen en begint vervolgens een nieuwe opvatting over leren te ontwikkelen. In het geval van geleidelijke verandering van bestaande opvattingen verfijnt of verbetert de leraar zijn of haar opvattingen.

Het derde patroon betreft een individuele versus gemeenschappelijke verandering. De meeste leraren hebben in hun eentje aan hun opvattingen gewerkt, zonder hulp van collega's (bijvoorbeeld Bas, Kees en André tijdens zijn eerste jaren als leraar). Anderen daarentegen (Martin, Peter en André na enkele jaren leraarschap) hebben samengewerkt met collega's. Redenen waarom de leraren individueel hebben gewerkt zijn: (1) het feit dat hun collega's hen weinig te bieden hadden omdat deze traditionele opvattingen hadden over leren, (2) het feit dat men ervan overtuigd is dat iedere leraar uniek is als gevolg van persoonlijkheidskenmerken, de onderwijssituatie en het vak dat een leraar geeft en (3) het feit dat het niet gebruikelijk is in scholen om over fundamentele aspecten van onderwijzen en leren met elkaar te praten. De reden waarom de opvattingen van Martin en Peter over leren het resultaat zijn van een gezamenlijk ontwikkelingsproces heeft te maken met schoolorganisatorische zaken (het werken in teams) en de specifieke geschiedenis van de school (een beginperiode met zeer problematische leerlingen en het moeten werken in heterogene groepen waarover vrij weinig bekend was en waarvoor elementaire zaken als leer materiaal ontbraken). André had andere redenen om samen te werken. Hij vond in zijn school collega's die vergelijkbare ideeën hadden over leren en ze besloten deze samen te verwerken in een nieuw curriculum en nieuw onderwijsleermateriaal.

Het vierde patroon heeft te maken met verandering van de inhoud van de opvattingen van de leraren over leren. Sommige leraren hebben zelf besloten wat zij belangrijk vinden voor het leren (bijvoorbeeld André en Bas), terwijl anderen min of meer gedwongen zijn door anderen geformuleerde opvattingen over leren over te nemen (bijvoorbeeld Fred, Martin en Peter). In het geval van Fred waren deze opvattingen afkomstig van recente onderwijspsychologische

inzichten en nieuw onderwijsleermateriaal dat daarop was gebaseerd en waarmee hij te maken kreeg. In het geval van Martin en Peter was het de school die met een duidelijke en expliciete visie op leren ging werken en waarbij de leraren verondersteld werden deze over te nemen.

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

7.5 Conclusie en discussie

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

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

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

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

8 CONCLUSIES, DISCUSSIE EN SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

In dit laatste hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies uit het hoofdonderzoek en aanvullend onderzoek gepresenteerd en worden enkele discussiepunten aan de orde gesteld. Verder worden implicaties van de resultaten voor de onderwijspraktijk genoemd en suggesties gegeven voor vervolgonderzoek. In paragraaf 8.1 worden conclusies uit dit proefschrift weer gegeven door per onderzoeksvraag de belangrijkste resultaten samen te vatten. In paragraaf 8.2 worden enkele discussiepunten naar voren gebracht over onderwijsconcepten van leraren en de relevantie van praktijktheoretisch onderzoek hiernaar, het leren van leraren of de ontwikkeling van praktijktheorie en de in deze studie gehanteerde methodologie. In paragraaf 8.3 worden implicaties voor de praktijk genoemd en in paragraaf 8.4, tenslotte, worden suggesties aangedragen voor vervolgonderzoek.

8.1 Conclusies

8.1.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen uit het hoofdonderzoek

1 Waaruit bestaat de praktijktheorie van ervaren leraren ten aanzien van de onderscheiden aspecten van hun onderwijsconcept?

De vier aspecten die onderdeel uitmaken van het onderwijsconcept van een leraar zijn het doel van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijs.

Doel

Uit de gegevens blijkt dat de leraren met het doel van het onderwijs vakinhoudelijke en pedagogische doelen voor ogen hebben. De vakinhoudelijke doelen hebben met name betrekking op het voldoen aan vastgelegde exameneisen van de vakken. Bij pedagogische doelen refereren de leraren aan opvoedkundige doelen waarin de leerlingen in relatie worden gezien tot hun sociale context (sociaal-pedagogische doelen) en doelen die betrekking hebben op de leerlingen als persoon (individueel-pedagogische doelen). Zeven van de acht leraren noemen zowel vakinhoudelijke als pedagogische doelen en één leraar spreekt uitsluitend over pedagogische doelen van het onderwijs.

Inhoud

Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs gaat het bij de leraren uit het onderzoek om inhouden die afkomstig zijn uit het vak of de vakken die zij geven en daarnaast om vakoverstijgende zaken. De vakinhoudelijke aspecten zijn voornamelijk afkomstig uit de methodes die voor de vakken worden gebruikt en voorbereiden op het eindexamen of uit door leraren zelf ontwikkeld lesmateriaal. Men probeert meestal zoveel mogelijk de soms theoretische en abstracte inhouden te relateren aan de belevingswereld van de leerlingen om hen op die manier te motiveren en de relevantie van de leerstof te doen inzien. Bij vakoverstijgende inhouden gaat het om leerstof die niet specifiek met een bepaald vak te maken heeft, maar veel

meer betrekking heeft op pedagogische zaken als waarden en normen die men leerlingen wil bijbrengen, het leren samenwerken van leerlingen en het leren van verschillen tussen mensen en culturen. Sommige leraren geven aan dat enkele van deze zaken ook deel uitmaken van het vak dat zij geven (bijvoorbeeld aardrijkskunde) en in die zin dan zowel bij het vak horen als vakoverstijgend zijn.

Rol van de leraar en rol van de leerlingen

Met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces lijken bij de leraren, in tegenstelling tot het doel en de inhoud van het onderwijs, veel verschillende meningen te bestaan en daarbinnen worden ook diverse nuances gelegd. Vier leraren vinden het klassikaal werken belangrijk, waarbij zij een grote sturende rol voor de leraar weggelegd zien en waarbij zij het van belang vinden dat de leraar veel uitleg geeft en dingen voordoet. Daarvoor heeft men uiteenlopende redenen, zoals de opvatting dat leerlingen hier het meest aan hebben, het zelf als leraar gewend zijn om op zo'n manier les te geven en het idee dat dit voor de leraar het makkelijkst vol te houden is. Een andere leraar ziet wel een grote sturende rol voor de leraar weggelegd, maar juist geen rol waarin klassikale uitleg centraal staat. Deze leraar staat zelfwerkzaamheid van leerlingen voor in combinatie met sturing door de leraar. Twee leraren gaan juist uit van (een zekere mate van) zelfsturing door leerlingen en zelfwerkzaamheid van leerlingen (voornamelijk in groepen). Nog weer een andere leraar staat het zelfontdekkend leren van leerlingen voor aan de hand van materiaal dat de leraar uitreikt. Overigens vinden vrijwel alle leraren dat het hebben van een goede relatie met leerlingen een noodzakelijke voorwaarde is voor het leren.

Concluderend kan gezegd worden dat de bij het onderzoek betrokken leraren duidelijke praktijktheorieën hebben ten aanzien van de onderscheiden aspecten van hun onderwijsconcept.

2a Welke patronen zijn zichtbaar binnen de aspecten van een onderwijsconcept: welke theorieën worden voor elk van de afzonderlijke aspecten door leraren gehanteerd?

2b Welke patronen zijn zichtbaar ten aanzien van het onderwijsconcept van individuele leraren: is het onderwijsconcept van individuele leraren een consistent geheel?

Ten aanzien van elk van de aspecten van het onderwijsconcept konden in de literatuur twee extreme posities worden onderscheiden. Hieronder worden deze posities kort weergegeven en wordt aangegeven welke posities zichtbaar zijn bij de leraren uit het onderzoek.

Doel

Bij het doel van het onderwijs bestaat de ene positie uit het verwerven van maatschappelijke kwalificaties, maatschappelijke competenties en het reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden. De andere positie heeft te maken met persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en persoonsvorming. Vrijwel alle leraren noemen in ieder geval de doelen die te maken hebben met de eerstgenoemde positie. Men vindt dat leerlingen een diploma moeten halen als voorbereiding op een vervolgopleiding of beroep en het invoegen in bestaande maatschap-

pelijke structuren. Daarnaast wordt echter ook persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen als doel genoemd. Daarom kan worden geconcludeerd dat beide posities tegelijkertijd mogelijk zijn en dat de leraren een positie tussen beide extremen innemen. Het feit dat men vooral spreekt over het reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden, doet vermoeden dat men dichter bij de eerstgenoemde positie zit, dan bij de tweede.

Inhoud

Met betrekking tot de inhoud van het onderwijs waren ook twee extreme posities zichtbaar. Enerzijds gaat het om een positie waarin onderwijsinhouden afkomstig zijn uit wetenschappelijke disciplines en de beroepspraktijk en anderzijds om een positie die brede en veelzijdige inhouden, die persoonlijke betekenis voor leerlingen hebben, centraal stelt. Al eerder is duidelijk geworden dat de leraren als onderwijsinhoud grotendeels refereren aan vakinhouden die in de exameneisen zijn neergelegd en aan vakoverstijgende inhouden als samenwerken, waarden en normen en het leren over verschillen tussen mensen en culturen. Dit lijken voornamelijk aspecten te zijn die te maken hebben met de eerstgenoemde positie en minder met de positie die over persoonlijke kennis van leerlingen gaat. Natuurlijk zitten er wel elementen in die betrekking hebben op persoonlijke kennis, maar het gaat toch vooral om inhouden die uit de wetenschap of beroepspraktijk afkomstig zijn en die tot doel hebben de leerlingen in de bestaande maatschappelijke structuren in te voegen. Dus ook hier is zichtbaar dat de opvattingen van de leraren tussen de twee extremen inzitten, maar dat ze dichter tegen de eerste dan de tweede positie aanzitten.

Rol van de leraar en rol van de leerlingen

De twee extreme posities die onderscheiden kunnen worden ten aanzien van de rol van de leraar en leerlingen zijn enerzijds een kennisoverdragende rol van de leraar gecombineerd met een nogal passieve rol van de leerlingen en anderzijds een begeleidende rol van de leraar die gepaard gaat met een actieve, zelfgestuurde en zingevende rol voor de leerlingen. De leraren vertoonden op deze aspecten van het onderwijsconcept wat meer verdeeldheid. Enkele leraren komen dicht in de buurt van de eerste positie, terwijl anderen een middenpositie innemen of zelfs meer in de richting van de tweede positie komen.

Voor onderzoeksvraag 2a luidt de conclusie dat de patronen binnen de verschillende aspecten van het onderwijsconcept enigszins grillig zijn. De praktijktheorieën van de leraren binnen het doel en de inhoud van het onderwijs zijn redelijk consistent. Bij sommige leraren is ook hun praktijktheorie over de rol van de leraar en leerlingen consistent met die van het doel en de inhoud van het onderwijs, maar bij andere leraren blijken die niet helemaal overeen te komen. Hetzelfde geldt ook voor onderzoeksvraag 2b die betrekking heeft op de patronen die aanwezig zijn bij de individuele leraren. Bij sommige leraren neemt de praktijktheorie elk van de aspecten van het onderwijsconcept ongeveer dezelfde plaats in op het continuüm tussen de twee extreme posities, terwijl bij enkele andere leraren duidelijk te zien is dat de vier aspecten niet helemaal consistent zijn.

3. Welke persoonlijke factoren en contextfactoren hebben een rol gespeeld bij het tot stand komen van de onderwijsconcepten van de leraren?

Uit het onderzoek komen verschillende persoonlijke factoren en contextuele factoren naar voren die op één of andere manier van invloed zijn geweest op de vorming van de onderwijsconcepten. De volgende persoonlijke factoren kunnen worden onderscheiden:

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

Belangrijke contextfactoren die een rol hebben gespeeld zijn:

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

Bovenstaande factoren spelen op zeer verschillende manieren een rol bij het tot stand komen van de onderwijsconcepten van de leraren. De ene factor speelt voor de ene leraar een grotere rol dan voor de andere. Men hecht ook verschillende betekenissen aan bepaalde factoren, onder andere doordat men verschillende dingen heeft meegemaakt of ervaren in het leven.

Persoonlijke factoren en contextfactoren van de leraren zijn divers en hebben uiteenlopende invloeden op het onderwijsconcept en het onderwijzen van de leraren. Het is moeilijk precies te achterhalen welk aspect van een bepaalde context of welk persoonlijk gegeven invloed heeft op het onderwijsconcept. De resultaten met betrekking tot de biografie en context van de leraren geven aan dat het onderwijsconcept van leraren verschillend kan zijn, hoewel er overeenkomsten zijn in bepaalde contexten van de leraren (men werkt bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs, op dezelfde school, geeft les in een bepaald vak of men heeft te maken met dezelfde soort leerlingen) of biografische overeenkomsten (men heeft bijvoorbeeld dezelfde lerarenopleiding gevolgd). Het lijkt waarschijnlijk dat biografische gegevens en de diverse contexten in interactie met elkaar moeten worden gezien en dat niet één bepaald kenmerk daarvan bepalend is voor het onderwijsconcept van leraren.

8.1.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen uit het aanvullend onderzoek

1 In hoeverre heeft bij de leraren verandering of ontwikkeling in hun opvattingen over leren plaatsgevonden?

2 Indien er sprake is van verandering of ontwikkeling, welke patronen zijn daarin te onderscheiden en welke factoren hebben invloed (gehad) op deze verandering of ontwikkeling?

Uit het aanvullend onderzoek, dat betrekking had op de verandering of ontwikkeling van praktijktheorieën van leraren over het leren door leerlingen, is duidelijk geworden dat bij alle leraren uit het onderzoek in de loop van hun carrière in meer of mindere mate veranderingen of ontwikkelingen hebben plaatsgevonden.

De volgende patronen kunnen daarin worden onderscheiden:

- verandering of ontwikkeling van praktijktheorieën die vanuit een interne ‘drive’ tot stand zijn gekomen of juist extern zijn gestimuleerd;
- veranderingen of ontwikkelingen die nogal radicaal tot stand zijn gekomen of geleidelijk zijn ontstaan;
- individuele verandering of ontwikkeling en verandering of ontwikkeling die als gevolg van samenwerking met collega’s is gebeurd;
- verandering of ontwikkeling in een richting die de leraar zelf heeft bepaald of in een richting die door de school waarin men werkt is aangedragen.

Ook bij verandering of ontwikkeling van praktijktheorie blijken weer persoonlijke en contextuele factoren een rol te spelen. Een belangrijke persoonlijke factor blijkt de eigen ‘drive’ tot leren te zijn, de mate waarin iemand intern of extern gestuurd is en de motivatie die men heeft. Verder blijkt ook de context van belang te zijn, zoals de ervaringen die iemand daarin opdoet en de schoolorganisatie. Interessant daarbij is dat verandering of ontwikkeling zowel plaatsvindt in een schoolorganisatie waarin dat wordt gestimuleerd, maar ook in organisaties waarin dat niet gebeurt. In de laatste soort scholen kunnen individuele docenten die zichzelf verder willen ontwikkelen daar toch in slagen, ondanks gebrek aan stimulans.

8.2 Discussie

8.2.1 Onderwijsconcepten vanuit praktijktheoretisch perspectief

In dit proefschrift stonden praktijktheorieën van leraren centraal en als object van deze praktijktheorieën is gekeken naar het onderwijsconcept van leraren. Dit onderwijsconcept is in vier aspecten onderscheiden: het doel en de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en leerlingen in het onderwijsleerproces. Ten aanzien van de inhoud van de praktijktheorieën met betrekking tot deze aspecten, de verschillen en overeenkomsten tussen de leraren en de consistentie van de praktijktheorieën binnen individuele leraren zijn interessante bevindingen naar voren gekomen die het waard zijn nader te beschouwen.

Uit de interviews met de leraren en de observaties in de klassensituatie blijkt dat er met name praktijktheorieën bij leraren naar boven komen die hun oorsprong niet hebben in de opleiding van de leraren of theorie die ‘uit de boeken’ afkomstig is, maar ontwikkeld zijn op basis van het handelen in reële onderwijssituaties. Contextuele invloeden lijken juist een belangrijke rol te spelen bij het ontwikkelen van praktijktheorie. Leraren ontwikkelen dan ook vaak heel andere kennis dan de technisch-rationele kennis uit didactische, pedagogische en onderwijskundige theorieën. De aspecten die betrekking hebben op de rol van de leraar en leerlingen

laten dat in het bijzonder zien, maar het is zeker ook zichtbaar in de aspecten ten aanzien van het doel en de inhoud van het onderwijs. Leraren hebben dan soms ook praktijktheorieën die in lijken te gaan tegen gevestigde theorieën en de gevestigde orde. Zo heeft één van de leraren bijvoorbeeld gezegd dat het hem niet zoveel uitmaakt of een leerling goed kan spellen, maar dat voor hem het belangrijkste is dat de leerling gelukkig wordt in het leven en zich kan redden. Deze leraar geeft veel lessen aan de zwakste leerlingen in zijn school die moeite hebben met leren en dat ook helemaal niet leuk vinden. Ook refereren diverse leraren aan onderwijsinhouden die meer met normen en waarden te maken hebben en hoe mensen met elkaar omgaan, dan met de officiële leerinhouden van een vak. Voorbeelden daarvan zijn het tonen van respect voor de leraar, het netjes werken, het opruimen en schoonmaken van gereedschap na afloop van een bepaalde activiteit in de klas en het aanschuiven van de stoelen als leerlingen de klas verlaten. Een ander voorbeeld, dat te maken heeft met de rol van de leraar in het onderwijsleerproces is te lezen in het portret van Rob in hoofdstuk 5. Hij refereert hier aan de pedagogische theorieën die hij geleerd heeft in zijn opleiding, waaraan hij echter geen aanknopingspunten vond toen een leerling in de klas opeens een seksboekje uit zijn tas haalde. Bovenstaande voorbeelden geven aan dat contextuele zaken meer bepalend zijn voor de praktijktheorieën van de leraren dan de officiële theorie uit de wetenschap die in de opleiding centraal staan. Onderwijzen en het denken over onderwijs hebben dus niet alleen te maken met theorie en technieken die in formele vormen van scholing aan de orde komen, maar zeker ook, en misschien wel vooral, met de ervaringen die leraren opdoen in de praktijk en de manier waarop mensen daar met elkaar omgaan.

Een andere interessante bevinding is dat de praktijktheorieën van de leraren ten aanzien van de aspecten over het doel en de inhoud van het onderwijs minder van elkaar verschillen dan die ten aanzien van de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijsleerproces. Het lijkt alsof de eerstgenoemde aspecten redelijk begrensd zijn en dat de laatste twee veel meer vrijheid voor leraren inhoudt om zelf in te vullen. Dat is op zich niet zo verwonderlijk, aangezien het doel en de inhoud van het onderwijs op een bepaalde manier toch gebonden zijn aan zaken als het eindexamen dat leerlingen moeten doen en de kennis die zij nodig hebben om dit te halen. Overigens geven enkele leraren uit het onderzoek onderwijs aan IVBO-leerlingen. Veel van deze leerlingen worden voorbereid op het examen op het laagste niveau (A-niveau); een deel daarvan komt daaraan niet eens toe of zal dit examen nooit halen. Bij die leraren is zichtbaar dat zij soms over hele andere doelen en inhouden van het onderwijs spreken dan die welke met het eindexamen of een vervolgopleiding te maken hebben. Het gaat dan om zaken als zelfredzaamheid en weerbaarheid.

Ten aanzien van de praktijktheorieën over de rol van de leraar en leerlingen in het onderwijsleerproces is meer variatie bij de leraren aanwezig. De manier waarop het doel van het onderwijs bereikt kan worden en de manier waarop men omgaat met de inhouden kan men kennelijk vaker zelf invullen. Wellicht komt hier de autonomie van de leraar in de klas naar voren. Overigens lijkt het erop dat het als gevolg van nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs minder vanzelfsprekend voor leraren wordt er eigen ideeën over deze aspecten op na te

houden. Er is een tendens zichtbaar dat ook deze aspecten meer en meer bepaald gaan worden door de onderwijskundige theorie. De invoering van het studiehuis in de tweede fase van HAVO en VWO, met de nadruk op zelfstandig werken van leerlingen en een meer coachende rol voor leraren, is hiervan een voorbeeld. Leraren geven hierover vaak aan dat ze grote moeite hebben met de andere rol die van hen wordt gevraagd. Het druist vaak in tegen praktijktheorieën die ze ontwikkeld hebben in de eerdere fase van hun loopbaan, die weer tot stand zijn gekomen door het handelen in de praktijk (vgl. ook Bolhuis, 2000).

Een laatste discussiepunt met betrekking tot het begrip onderwijsconcept gaat over de vraag of dit begrip de kern vormt van het leraarsberoep en welke relatie het onderwijsconcept van een leraar heeft met de opvatting van een leraar over het leraarsberoep. Het onderwijsconcept van een leraar is in dit proefschrift beschouwd aan de hand van vier aspecten die betrekking hebben op de micro-situatie in de klas. Het leraarsberoep is echter meer omvattend dan het handelen in de klas (vgl. Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Leraren maken deel uit van een grotere schoolorganisatie waarin ook andere activiteiten worden uitgevoerd. Er zullen ongetwijfeld leraren zijn die hun beroepsidentiteit uitsluitend ontleen aan het handelen in de klassensituatie, maar voor de meeste leraren die aan onderhavig onderzoek hebben deelgenomen, is duidelijk dat ze meer doen en soms ook activiteiten uitvoeren of ambiëren die verder gaan, zoals het hebben van een middenmanagementfunctie of het organiseren van buitenschoolse activiteiten. Interessant om nader te analyseren is welk concept leraren hebben van het leraarsberoep, welke relatie dit concept heeft met de inhoud van het onderwijsconcept in de micro-situatie en de ontwikkeling ervan door de tijd. Wellicht gaat een uitgebreid concept van het leraarsberoep samen met uitgebreide en rijke praktijktheorieën ten aanzien van de aspecten van het onderwijsconcept. Hoe breder de context waarin een leraar zich bevindt of in is geïnteresseerd, hoe meer iemand ziet en ervaart en meeneemt in het denken over het doel en de inhoud van het onderwijs en de rol van de leraar en leerlingen. Anderzijds is het ook denkbaar dat hoe meer leraren bezig zijn met niet-lesgebonden taken, hoe minder tijd er is om op de micro-situatie te reflecteren en praktijktheorieën die hiermee te maken hebben verder te ontwikkelen.

8.2.2 Leren en ontwikkeling van praktijktheorie

Uit het in dit proefschrift beschreven aanvullend onderzoek blijkt allereerst dat ervaren leraren hun praktijktheorieën wel degelijk veranderen of ontwikkelen. Leraren die hun kennis van de eigen onderwijspraktijk verder ontwikkelen, doen dat meestal spontaan en op individuele basis. Dit komt vooral tot uitdrukking in kleine, geleidelijke, veranderingen in bijvoorbeeld het curriculum of het handelen van de leraar in de klas (vgl. ook Richardson & Placier, 2001). Uit het aanvullend onderzoek blijkt echter ook dat er leraren zijn die (na verloop van tijd) niet (meer) uit zichzelf veranderen. Als zij al veranderen, dan laten zij dat afhangen van hun omgeving. Zij zijn geneigd nieuwe informatie alleen tot zich te nemen wanneer deze inpasbaar is in hun reeds bestaande referentiekaders of aan hun wordt opgelegd vanuit de taakomgeving. Het hoeft geen betoog dat dit vaak niet leidt tot veranderingen in het feitelijk gedrag van leraren (vgl. Van den Berg & Vandenberghe, 1995).

Het bovenstaande leidt tot een aantal punten voor nadere discussie. Een eerste punt hangt samen met de noodzakelijke autonomie van leraren enerzijds (Hoyle & John, 1995) en de mate waarin leraren hun onderwijspraktijk spontaan en op individuele basis kunnen en mogen veranderen anderzijds. Veranderingen op spontane en individuele basis hoeven namelijk niet altijd wenselijk te zijn. Er is dan sprake van een spanningsveld tussen wat de leraar belangrijk vindt en wat bijvoorbeeld gangbaar is in de school respectievelijk door collega's belangrijk wordt gevonden. Dit kan leiden tot een evenwichtige balans, maar ook tot een contraproductieve onderwijspraktijk van de leraar die verandert wanneer bij collega's noch in de school als geheel een 'klankbord' aanwezig is waaraan hij of zij door hem of haar gewenste veranderingen kan toetsen, laten corrigeren of juist stimuleren. In zulke scholen is sprake van autonome leraren, onder wie een aantal wel nieuwe inzichten ontwikkelt en in praktijk brengt en anderen niet. Wil een school een grote verscheidenheid aan onderwijspraktijken vermijden, dan is het nodig regie te voeren op wat voor leraren belangrijk is om te leren en in praktijk te brengen. Leraren blijken daartoe bereid te zijn (Van den Berg & Vandenberghe, 1995), maar niet wanneer zowel de richting van veranderingen als het veranderingsproces zelf door anderen dan de betrokken leraren bepaald worden. Van belang daarbij is de autonomie van leraren te erkennen door recht te doen aan hun eigenheid en hen actief te betrekken bij de vormgeving en invoering van veranderingen, maar ook door duidelijke grenzen te stellen aan deze autonomie door het aangeven van duidelijke kaders waarbinnen leren en veranderen dienen plaats te vinden. Uit dit proefschrift komt naar voren dat dit (nog) eerder uitzondering dan regel is.

Een tweede punt heeft betrekking op de vraag waarom de ene leraar wel nieuwe inzichten ontwikkelt en de andere niet. Sommige leraren veranderen hun praktijktheorie naar aanleiding van ervaringen in de onderwijspraktijk door daarop (diepgaand) te reflecteren. Het resultaat daarvan kan waarneembaar ander onderwijsgedrag zijn. Ervaren leraren die blijven reflecteren op hun onderwijservaringen en daaraan betekenis ontleen voor hun eigen handelen doen een groot beroep op hun mentale energie, terwijl andere ervaren leraren (op een gegeven ogenblik) tevreden zijn met hoe zij functioneren als leraar in de klas. Over deze verschillen bij ervaren leraren is nog weinig bekend. Feiman-Nemser & Remillard (1996) spreken in dit verband over verschillen in disposities van leraren. Recent onderzoek bij leraren-in-opleiding (bijv. Oosterheert, 2001; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2002) doet vermoeden dat dergelijke verschillen tussen leraren zouden kunnen samenhangen met verschillen in leerstijl en mentale activiteiten die in het kader van reflectie plaatsvinden. De situatie waarin leraren-in-opleiding zich bevinden verschilt zeer van die van ervaren leraren, zodat het op dit moment niet juist is om verder in te gaan op de betekenis van onderzoek naar het leren van leraren-in-opleiding voor het begrijpen en verklaren van het al dan niet leren van ervaren leraren (zie ook Borko & Putnam, 1996). Feit is wel dan onder invloed van inhoudelijke en didactische veranderingen in toenemende mate wordt ingezien dat ook ervaren leraren permanent zouden moeten leren c.q. werken aan de ontwikkeling van hun praktijktheorieën (Day, 1999; Richardson & Placier, 2001). Feit is echter ook dat er, blijkens dit proefschrift, leraren zijn die hun ontwikkeling op andere aspecten in de school willen richten dan op het lesgeven zelf. De indruk bestaat dat in de praktijk hiervoor te weinig oog is; ook

in de wetenschap worden deze leraren wel eens 'afgedaan' als te conservatief, maar wordt voorbij gegaan aan hun grote inzet en leerbereidheid op andere terreinen in de school. Ook blijkt uit dit proefschrift dat leraren wel de essentie van een vernieuwing onderkennen, maar beschikken over ervaringskennis op grond waarvan zij twijfelen of de desbetreffende vernieuwing wel ingevoerd kan worden in hun specifieke situatie. Het betreft kennis die niet genegeerd kan worden en in het leren van leraren een belangrijke plaats moet hebben. Deze kennis van de eigen onderwijspraktijk leidt ook bij leraren zelf tot dilemma's of inconsistenties in hun praktijktheorie; zij zijn zich ervan bewust dat bepaalde ideeën en wensen die zij hebben in tegenspraak zijn met hun ervaringskennis.

Een derde punt van discussie betreft de kwaliteit van praktijktheorieën van leraren. Uit dit proefschrift blijkt dat vraagtekens geplaatst kunnen worden bij met name de manier waarop leraren hun praktijktheorie ontwikkelen: in relatief veel gevallen individueel en zonder expliciete raadpleging van externe bronnen (bijvoorbeeld literatuur of tijdens scholing verkregen informatie). Wat betreft de kwaliteit van praktijktheorieën van leraren kan dus gesteld worden dat de ontwikkeling ervan onder betere condities zou kunnen plaatsvinden dan nu vaak het geval is (zie ook Kwakman, 1999, die in dit verband wijst op diverse mogelijkheden tot leren in scholen, maar veelal onbenut blijven). Een belangrijke ontwikkeling betreffende condities voor het leren van leraren wordt vooral aangetroffen in Amerikaanse literatuur over scholen als leergemeenschappen (vgl. Bryk, Camburn & Louis, 1999; Cochran & Lytle, 1998; Warren Little, 2001). In dergelijke leergemeenschappen is sprake van gedeelde normen en waarden, collectieve gerichtheid op leerlingen, reflectieve dialogen, gedeelde praktijken, samenwerking en socialisatie van nieuwe leraren. Het betreft hier een belangrijk aanvullend perspectief op het perspectief van individuele ontwikkeling dat veelal erg idiosyncratisch van aard is. Imants (2001) wijst in dit verband op het belang van feedback geven en krijgen over het leren van leerlingen, evenals over het eigen werk en de interactie met collega's. Aangenomen wordt dat de kwaliteit van ontwikkelde praktijktheorieën van leraren gunstig wordt beïnvloed door verschillende manieren van samenwerkend leren, gestimuleerd door een duidelijk en transparant schoolbeleid. Onderdeel van dergelijk beleid moeten ook de bereidheid en bekwaamheid van leraren zijn om in samenwerkingsverband te leren zonder dat dit ten koste gaat van hun individuele autonomie.

Een vierde punt, tenslotte, sluit aan op het voorgaande punt. In dit proefschrift blijkt duidelijk dat zowel persoonlijke factoren als contextuele factoren van invloed zijn op de aard, inhoud en ontwikkeling van praktijktheorieën van leraren. Centraal staat de cognitieve ontwikkeling van leraren en hoe deze zich vertaalt in het handelen in de klas. Veel leren vindt echter onbewust of 'tacit' plaats en kan dus alleen bestudeerd worden naar aanleiding van waargenomen gedrag (vgl. Korthagen, 2001). Anderzijds beschikken leraren over kennis die niet omgezet wordt in concreet onderwijsgedrag. De vraag die rijst is wat nu onder adequate praktijktheorie moet worden verstaan. Praktijktheorie lijkt niet alleen adequaat te zijn als gevolg van gebondenheid aan persoon en context. Praktijktheorie lijkt daarnaast pas adequaat wanneer deze ook 'gebruikt' wordt en gericht is op het leren van leerlingen. Het verdient aanbeveling

hieraan criteria te ontleen voor de aanduiding van ‘adequate’ of ‘goede’ praktijktheorieën. Dit is niet louter een wetenschappelijke exercitie, zoals het geval was bij het proces-product onderzoek (zie hoofdstuk 2), maar een onderneming van wetenschappers en leraren tezamen. Een onderneming die tevens ruimte laat voor eigen accenten van scholen en, daarbinnen, vakgebieden en individuele leraren.

8.2.3 Gehanteerde methodologie

Eén van de suggesties voor vervolgonderzoek in de volgende paragraaf betreft het doen van een grootschalig onderzoek naar onderwijsconcepten van leraren. Resultaten van het onderhavige onderzoek (het hoofdonderzoek) kunnen daarvoor benut worden. Deze suggestie impliceert niet dat de onderhavige studie moet worden opgevat als een soort vooronderzoek op basis waarvan ‘echt’ onderzoek zal worden gedaan. Er is bewust gekozen voor een kleinschalige diepte-studie op basis van een kwalitatief-interpretatieve benadering. In zo’n studie wordt gezocht naar andere data: niet hoe vaak iets voorkomt en in welke samenhang, maar wat datgene wat voorkomt nu werkelijk inhoudt en waarom dat het geval is. Deze focus van het onderzoek is een wezenlijk andere dan die van kwantitatief onderzoek. Beide hebben hun voor- en nadelen. Hier wordt het standpunt gehanteerd dat kwalitatief en kwantitatief onderzoek elkaar wederzijds kunnen aanvullen, maar dat dat niet noodzakelijk is.

In het hoofdonderzoek is per leraar een grote hoeveelheid gegevens verzameld. De verwerking van die gegevens was arbeidsintensief. Door op verschillende momenten met behulp van verschillende instrumenten per leraar gegevens te verzamelen, werd getracht van iedere leraar een zo compleet mogelijk beeld te krijgen dat resulteerde in een portret van elke leraar. Dit impliceerde een herhaaldelijke afwisseling van verzamelen en (voorlopig) verwerken van gegevens, uiteindelijk gevolgd door een eindanalyse van al het beschikbare materiaal per leraar en over leraren heen. Voor de onderzoekster leidde dit tot een steeds beter inzicht in de praktijktheorieën van de leraren, inclusief persoons- en contextfactoren die daarop van invloed zijn. Een voordeel hiervan is dat je als onderzoeker op een gegeven ogenblik in staat bent de gegevens zodanig te analyseren en interpreteren dat geen afbreuk wordt gedaan aan de werkelijkheid van de betrokken leraren. Een nadeel is echter dat dit proces van analyseren en interpreteren steeds minder gemakkelijk te controleren is door een relatieve buitenstaander, omdat deze niet ‘meegaat in de diepte’. In het onderhavige onderzoek is getracht dit te ondervangen door gemaakte keuzes expliciet te beschrijven en te bespreken met de onderzoeksbegeleider die daarbij de rol aannam van ‘critical friend’ (vgl. Ponte, 2002). Dit is geen garantie voor reductie van subjectiviteit in onderzoek, hooguit voor het zich bewust zijn van deze subjectiviteit. Vandaar dat er ook veel belang werd gehecht aan het bijhouden van een onderzoekerslogboek.

8.3 Implicaties voor de praktijk

De implicaties van dit onderzoek voor de praktijk liggen op verschillende gebieden, zoals de professionele ontwikkeling van leraren, het leren onderwijzen, het professionaliseringsbeleid van scholen en het onderwijsbeleid op nationaal niveau.

Voor de professionele ontwikkeling van leraren betekent dit onderzoek bijvoorbeeld dat men

de verschillende praktijktheorieën van de deelnemers aan dit onderzoek kan gebruiken als input voor het nadenken over en het eventueel verder ontwikkelen van de eigen praktijktheorie. Door na te gaan waarin de eigen praktijktheorie verschilt of overeenkomt met die van de leraren in het onderzoek wordt een basis gelegd voor de reflectie op het eigen onderwijsconcept en handelen in de praktijk. Praktijktheorie van anderen functioneert dan als externe bron voor de verdere ontwikkeling van de eigen praktijktheorie. Het is een bijzondere externe bron, die zich van meer wetenschappelijke theoretisch materiaal onderscheidt door het feit dat het ingebed is in reële contexten, daardoor realistischer en concreter is en leraren wellicht meer aanspreekt en motiveert. Iets vergelijkbaars geldt ook voor het terrein van het leren onderwijzen. Het is voor aanstaande leraren belangrijk om vergelijkingsmateriaal te hebben om zich daarmee te kunnen ontwikkelen en om inzicht te hebben hoe in de praktijk, waarin contexten een belangrijke rol spelen, wordt gedacht over onderwijs. Het biedt een kijkje in de keuken van de onderwijspraktijk en wat leraren essentieel vinden daarvoor. De praktijktheorie van de leraren uit dit onderzoek kan in de opleiding voorts dienen als casusmateriaal om bepaalde onderwerpen aan de orde te stellen en deze verder uit te diepen door bijvoorbeeld uit te zoeken hoe verschillend over zulke onderwerpen gedacht kan worden, welke theorieën daarover in de onderwijskundige theorie gangbaar zijn, hoe de theorie en de praktijk wel of niet met elkaar overeenkomen en wat dit alles kan betekenen voor het eigen handelen in de onderwijspraktijk (vgl. Meijer, 1999; Zanting, 2001).

Voor scholen biedt inzicht in de (verschillende) praktijktheorieën van leraren en de wijze waarop deze veranderen en zich verder ontwikkelen in de loop der tijd, een aanzet tot een discussie over de richting waarin het onderwijs op de school is ingeslagen of de richting die men zou willen inslaan in de toekomst en de consequenties daarvan voor het professionaliseringsbeleid van de school. Het gaat dan om de vraag of men toe wil werken naar een eenvormige wijze van didactisch handelen vanuit een bepaalde onderwijsvisie of juist niet, de ondersteuning die men wil bieden voor de daarbij behorende professionele ontwikkeling van een team als geheel en afzonderlijke leraren, en het beroep dat men doet op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van een team en/of die van een individuele leraar.

Tenslotte zijn er implicaties voor het onderwijsbeleid in het algemeen. De resultaten uit het onderzoek tonen het belang aan van persoonlijke en contextuele factoren in het professioneel handelen van leraren. Bij het nadenken over en de invoering van vernieuwingen op nationaal niveau blijken dergelijke contextgebonden aspecten nauwelijks een rol te spelen. Beleidsmakers gaan daar veelal aan voorbij, maar verwachten vervolgens wel dat alle scholen en alle leraren conform de regels met de vernieuwingen omgaan. Keer op keer blijkt dat enorme problemen op te leveren (vgl. Van den Berg & Vandenberghe, 1995); in het recente verleden zijn de invoering van de basisvorming en de vernieuwde Tweede Fase in HAVO en VWO daarvan duidelijke voorbeelden. Inzicht in en respect voor praktijktheorieën van leraren (bijvoorbeeld ten aanzien van de aspecten van hun onderwijsconcept), de mate waarin en de wijze waarop deze veranderen of ontwikkelen, en de rol van persoonlijke en contextuele factoren daarbij is zeer nodig bij het ontwikkelen en implementeren van nieuw onderwijsbeleid.

8.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Zowel het hoofdonderzoek als het aanvullend onderzoek van dit proefschrift zijn kleinschalig en kwalitatief-interpretatief van aard en hebben zich beperkt tot een bepaald type onderwijs en scholen. De kleinschaligheid betreft het aantal deelnemers (acht) en het aantal scholen waarin zij werkzaam zijn (vier). Het kwalitatief-interpretatieve karakter kwam tot uiting in de methodologische aanpak: de wijze van gegevensverzameling (interviews, observatie en documentanalyse) en gegevensverwerking. De beperking qua type onderwijs en scholen was te zien in het gegeven dat de leraren werkzaam zijn op VBO-groen scholen en de onderbouw van MAVO-HAVO-VWO-scholen. De kracht van deze beperking was echter dat daardoor in de diepte kon worden gegaan en overzicht duidelijk aanwezig bleef.

Vervolgonderzoek zou in het licht van het bovenstaande grootschaliger kunnen zijn (meer deelnemers en meer scholen), een andere onderzoeksmethode kunnen gebruiken (bijvoorbeeld een survey), zich kunnen richten op diverse typen scholen of uitgebreid kunnen worden naar de bovenbouw van het algemeen voortgezet onderwijs (de Tweede Fase). Een combinatie van deze vier aspecten is in het bijzonder interessant. Dergelijk onderzoek kan plaats vinden op basis van:

- de labels uit het hoofdonderzoek aan de hand waarvan de gegevens zijn geanalyseerd;
- de in het hoofdonderzoek (en in het aanvullend onderzoek) gevonden persoonlijke en contextuele factoren die van invloed blijken te zijn op de onderwijsconcepten van leraren.

Onderzocht kan worden in hoeverre verschillen in praktijktheorie bestaan tussen leraren met verschillende persoonlijke kenmerken (bijvoorbeeld opleiding en leeftijd), tussen leraren die in verschillende schoolcontexten werken (bijvoorbeeld niveau van de leerlingen en fase van het voortgezet onderwijs waarin men lesgeeft). Ook kunnen scholen als eenheid van analyse worden genomen en kan gekeken worden in hoeverre praktijktheorie op verschillende typen scholen verschilt of in hoeverre praktijktheorie van de leraren binnen een school met elkaar overeenkomt of verschilt. Verder kan in vervolgonderzoek nagegaan worden in welke mate het van belang is om binnen scholen veel overeenkomsten of verschillen in praktijktheorie onder de leraren te hebben en wat daarvan de consequenties zijn voor een school.

Ook is vervolgonderzoek mogelijk dat kleinschalig blijft en verder ook de andere kenmerken van het beschreven hoofdonderzoek en aanvullend onderzoek blijft houden. In dat geval zou dieper op elk van de aspecten van onderwijsconcepten kunnen worden ingegaan, de praktijktheorieën die leraren daarover hebben, dilemma's die tussen de aspecten bij leraren optreden en mogelijke inconsequenties binnen de onderwijsconcepten van leraren zelf. In dat geval wordt op basis van empirische gegevens meer inzicht verkregen in het begrip onderwijsconcept. Het hoeft geen betoog dat de aspecten waaruit een onderwijsconcept bestaat, tezamen de kern van het leraarsberoep vormen. Inzicht in deze aspecten gezamenlijk draagt ertoe bij dat een steeds beter inzicht wordt verkregen in kenmerken van dit beroep: factoren die daarop van invloed zijn, dilemma's waarvoor de leraren zich gesteld zien bij de uitoefening van hun beroep en verandering in dit beroep zelf.

LITERATUUR

- Adler, P.A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Airasian, P., Gullickson, A., Hahn, L., & Farland, D. (1995). *Teacher self-evaluation: The literature in perspective*. Kalamazoo: Western Michigan University, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Educatieve Partners Nederland B.V.
- Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting: A reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching*. Academisch Proefschrift Landbouwniversiteit Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Beijaard, D. (1992). Bijdrage uit het veld aan de profilering van het leraarsberoep. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 22, 193-206.
- Beijaard, D. (1994). *Leraren over hun professionele identiteit*. Wageningen: Landbouwniversiteit Wageningen, Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Beijaard, D. (1995). Vroegere ervaringen van leraren en hun actuele perceptie van professionele identiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20, 181-198.
- Beijaard, D. (1998). Persoonlijke onderwijstheorieën van leraren. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (pp. 107-123). Onderwijskundig Lexicon, editie III. Alphen aan den Rijn, Samsom.
- Beijaard, D., & Peters, J.J. (1994). Professionaliteit van leraren opnieuw bekeken. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 207-221.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Beijaard, D., & Vries, Y. de (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open Court.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). Slotbeschouwingen. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 305-314). Tilburg: Zwijssen.
- Berliner, D.C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berliner, D.C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.46-52). Oxford: Pergamon.
- Boei, F., & Kieviet, F.K. (1989). Beginners en experts in het onderwijs: Onderzoeksresultaten en hun bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgeevenden. *Pedagogische Studiën*, 66, 354-367.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten?* Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Buchmann, M. (1989). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. In J. Lowyck & C.M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 99-116) Leuven: Leuven University Press.
- Buchmann, M. (1993). What is irrational about knowledge utilization? In M. Buchmann & R.E. Floden (Eds.), *Detachment and concern: Conversations in the philosophy of teaching and teacher education* (pp. 79-95). London: Cassell.
- Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een in-service opleiding. *VELON Tijdschrift*, 15(2), 4-11.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie-leren van aanstaande leraren*. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen: UCLO.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student learning. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22(1), 5-12.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Chinn, C.A., & Brewer, W.F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 19-36.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap*. Leiden: Distributiecentrum DOP.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 283-310.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed mode of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Corporaal, A.H. (1988). *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek: Theorie en onderzoek met betrekking tot cognities van aanstaande onderwijsgevenenden*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage: SVO.
- Creemers, B.P.M. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-206). Oxford/New York/Tokyo: Elsevier.
- Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: Elinkwijk B.V.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Deen, N. (1985). *Mensen scholen mensen. Beschouwingen over onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.

- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, 13, 93-99.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science education*, 76, 493-506.
- Easley, N.M. (1996). *The struggle to put beliefs into action*. Ph.D.thesis. University of Memphis.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- Elmore, R.F. (1993). What knowledge base? *Review of Educational Research*, 63, 314-318.
- Emans, B. (1986). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 43-61). London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1988). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-132.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (119-161). New York: Macmillan.
- Ericsson, K.A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Everwijn, S.E.M., & Koopmans, F. (1980). Vier visies op onderwijs. Beschrijving en kritiek (1980). *Handboek Onderwijspraktijk*. 6.4.Eve.1-6.4.Eve.23.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F.B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education, Volume 20* (pp. 3-56). Washington DC: American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G.D., & Soltis, J.F. (1992). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fielding, N.G., & Fielding, J.L. (1986). *Linking data*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (1994). Interviewing: The art of science. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-377). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, R., & Chi, M.T.H. (1988). Overview. In M.T.H. Chi, R. Glaser & M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. xv-xxvii). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Goodson, I. (1996). Representing teachers: Bringing teachers back in. In M. Kompf, W.R. Bond, D.H. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 211-221). London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Grimmett, P.P., & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant, (Ed), *Review of Research in Education, Volume 18* (pp. 385-456). Washington DC: American Educational Research Association.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' knowledge. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20-24). Oxford: Pergamon.
- Handal, G., & Lauvas P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- Hargreaves, A., & Goodson, I.F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London/Washington, D.C.: Falmer Press.

- Hoshmand, L.T., & Polkinghorne, D.E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47, 55-66.
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hron, A. (1982). Interview. In G.L. Huber & H. Mandl (Hg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (pp. 119-140). Weinheim/Basel: Beltz.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy: The International Journal of Knowledge Transfer and Utilization*, 7(4), 13-33.
- Imants, J. (2001). Professionalisering en innovatie. In B. Creemers & A. Houtveen (Red.), *Onderwijs-innovatie*. Onderwijskundig Lexicon Editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- IJzendoorn, M.H. van, & Miedema, S. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505.
- Jackson, P.W. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Janssens, F.J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10, 149-161.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 8, 123-136.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1992). *Professional development from a biographical perspective: A critical review of a research procedure*. Paper presented at the meeting of the European Conference on Educational Research (ECER).
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 209-233). Tilburg: Zwijssen.
- Kessels, J.P.A.M., & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kieviet, F.K. (1993). *Onderwijs en opvoeding: Enige kanttekeningen bij de zogenaamde pedagogische opdracht van het onderwijs*. Afscheidscollege Rijksuniversiteit Leiden.
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.
- Knol, W., & Tillema, H. (1994). Leren onderwijzen via conceptuele uitwisseling. *VELON Tijdschrift*, 15(3), 32-41.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Laursen, P. (1996). Professionalism and the reflective approach to teaching. In M. Kompf, W.R. Bond, D.H. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 48-55). London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Lechler, P. (1982). Kommunikative Validierung. In G.L. Huber & H. Mandl (Hg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (pp. 243-258). Weinheim/Basel: Beltz.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 17-25.
- Lowyck, J., & Verloop, N. (Red.) (1995). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Manen, M. van (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79, 269-286.
- Marton, F. (1994). On the structure of teachers' awareness. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 28-42). London: The Falmer Press.
- Maso, I. (1987). *Kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In: E.W. Ross, J.W. Cornett & G.

- McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory and research* (pp. 191-206). Albany: State University of New York Press.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. Academisch Proefschrift Universiteit Leiden: ICLON.
- Meijer, P.C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teacher's practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality and quantity*, 36, 145-167.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, DC: AERA.
- Nievaard, A.C. (1990). Validiteit en betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek. In I. Maso & A. Smaling (Red.), *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (pp. 76-96). Meppel: Boom.
- Oers, B. van, Carpay, J., & Wardekker, W. (1992). Onderwijsconcept en schoolontwikkeling. *Nederlands tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 8, 230-246.
- Oosterheert, I.E. (2001). *How students teachers learn: A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Academisch Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen: UCLO.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pearson, A.T. (1989). *The teacher: Theory and practice in teacher education*. New York, London: Routledge.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht. Apeldoorn, Leuven: Garant.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W.R. Bond, D.H. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69-77). London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Reynolds, M.C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (second edition, pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (fourth edition, pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Roegholt, S. (1995). *Meerperspectief onderzoek*. Academisch proefschrift Vrije Universiteit. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Smaling, A. (1987). *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smaling, A., & Maso, I. (1990). Objectiviteit in kwalitatief onderzoek: Een overzicht. In I. Maso & A. Smaling (Red.), *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (pp.13-29). Meppel: Boom.
- Staessens, K. (1991). Omgaan met subjectiviteit in kwalitatief onderzoek. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7, 303-321.
- Sternberg, R.J., & Horvath, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M., & Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.

- Stones, E. (1994). Assessment of a complex skill: Improving teacher education. *Assessment in Education, 1*, 235-251.
- Teunissen, J. (1985). Triangulatie als onderzoeksstrategie in symbolisch interactionistisch onderzoek. In W.A. Arts, H.W.A. Hilhorst & F. Wester (Red.), *Betekenis en interactie: Symbolisch interactionisme als onderzoeksperspectief* (pp. 82-97). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Tom, A.R., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 373-392). New York: Macmillan.
- Vaart, R. van der (1982). *Scholingsconcepten: Hoe opvattingen over onderwijs doorwerken*. Enschede: SLO.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën, 69*, 242-269.
- Veenman, S. (1998). Leraargeleid onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (pp. 27-47). Onderwijskundig Lexicon, Editie III. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers: An intervention study*. Arnhem: CITO.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën, 69*, 410-423.
- Verloop, N. (1995). De leraar. In J. Lowyck & N. Verloop (Red.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* (pp.109-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën, 71*, 168-186.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vonk, H. (1989). *Beginnend leraarschap: Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vries, Y., de & Beijaard, D. (1999a). Teachers' conceptions of education: a practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange, 30*, 371-397.
- Vries, Y., de, & Beijaard, D. (1999b). The development of teacher beliefs about student learning. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bunder (Eds.), *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp. 201-208). Louvain: Garant.
- Wallen, N.E., & Fraenkel, J.R. (2001). *Educational Research: A guide to the process*. Mahwah N.J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J.(1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*, 249-294.
- Wardekker, W.L. (1989). Praktijktheorieën van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*, Speciale editie: Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek, 46-52.
- Wardekker, W.L. (1994). Vorming als pedagogische opdracht van de school. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 10*, 75-90.
- Wardekker, W.L. (1986). *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: VU Boekhandel/ Uitgeverij.
- Wardekker, W., & Roegholt, S. (1992). Perspectieven op het didactisch handelen van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift, 17*, 231-246.
- Warren Little, J. (2001). *Inside teacher community: Representations of classroom practice*. Paper presented at the conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. Faro, Portugal.
- Welker, R. (1992). *The teacher as expert: A theoretical and historical examination*. Albany: State University of New York Press.
- Wendrich, E. (1986). Voorbij reformpedagogiek en 'the basics': Enige opmerkingen bij de discussie over de middenschool. In: A. Glebbeek & A. Jonker (Red.), *Het omstreden leerplan: Sociologische beschouwingen rond de inhoud van het onderwijs* (pp. 31-45.) Assen: Van Gorcum.
- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S., & Richert, A.E. (1987). '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassel.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind*. Academisch Proefschrift Universiteit Leiden: ICLON.

SAMENVATTING

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van onderzoek onder leraren met betrekking tot de vraag naar goed onderwijzen. Dit gebeurt enerzijds doordat een overzicht wordt geboden van literatuur waarin onderzoeksbenaderingen worden beschreven die zich hiermee bezighouden en anderzijds doordat verslag wordt gedaan en resultaten worden beschreven van twee empirische onderzoeken (een hoofdonderzoek en een aanvullend onderzoek) die zijn uitgevoerd vanuit een ander dan het traditionele perspectief waarin onderzoek naar goed onderwijs en goed onderwijzen wordt gedaan. Dit perspectief betreft een praktijktheoretische invalshoek waarin een centrale rol wordt ingenomen door datgene wat leraren zelf van belang vinden in het onderwijs en het geven van onderwijs.

De praktijktheorieën van leraren zijn tot stand gekomen vanuit ervaringen in de alledaagse onderwijspraktijk die zijn vermengd met theoretische noties en persoonlijke ervaringen, en hebben een duidelijke betekenis voor het handelen in deze praktijk. Omdat praktijktheorieën betrekking kunnen hebben op verschillende aspecten van het onderwijs en dus zeer uitgebreid kunnen zijn, is ervoor gekozen om in het hoofdonderzoek enkele aspecten, die de kern van het denken over onderwijs vormen, eruit te lichten. Dit betreft het doel en de inhoud van het onderwijs en daarnaast de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces. Deze vier aspecten vormen samen het onderwijsconcept van de leraar. In het aanvullend onderzoek is een verdere beperking aangebracht. Daarin is gefocused op de praktijktheorieën van leraren over het leren door leerlingen en is nagegaan in hoeverre deze veranderen of verder ontwikkelen in de loop van de carrière van leraren.

Ten aanzien van het hoofdonderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Waaruit bestaat de praktijktheorie van ervaren leraren ten aanzien van de onderscheiden aspecten van hun onderwijsconcept?
- 2a. Welke patronen zijn zichtbaar binnen de aspecten van een onderwijsconcept: welke theorieën worden voor elk van de afzonderlijke aspecten door de leraren genoemd?
- 2b. Welke patronen zijn zichtbaar ten aanzien van het onderwijsconcept van individuele leraren: is het onderwijsconcept van individuele leraren een consistent geheel?
3. Welke persoonlijke factoren en contextfactoren hebben een rol gespeeld bij het tot stand komen van de onderwijsconcepten van leraren?

Het aanvullend onderzoek bevatte onderstaande onderzoeksvragen:

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

De relevantie van het onderzoek is tweeledig. In wetenschappelijk opzicht is het onderzoek naar praktijktheorieën van leraren van belang, omdat deze nog weinig of geen deel uitmaken

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

In hoofdstuk 2 van het proefschrift worden diverse benaderingen besproken die in relatie kunnen worden gebracht tot het thema ‘goed onderwijzen’. Deze benaderingen zijn:

- het proces-productonderzoek of het effectiviteitsonderzoek waarin wordt bestudeerd welke leraarsgedragingen leiden tot goede leerprestaties bij leerlingen;
- het expert-novice onderzoek bij leraren dat ingaat op verschillen tussen beginnende en ervaren leraren;
- het onderzoek naar de (wetenschappelijke) kennisbasis van het onderwijzen.

Elk van deze benaderingen legt eigen accenten en biedt interessante bevindingen, maar kent ook beperkingen. In iedere genoemde benadering wordt het onderwijzen op een reductionistische wijze beschouwd: het gaat om gedragsaspecten of cognitieve aspecten van leraren die niet aan elkaar worden gerelateerd en waarin contextuele aspecten buiten beschouwing worden gelaten. Aan de complexiteit van het onderwijzen wordt daardoor te weinig recht gedaan.

Het empirisch onderzoek dat in het kader van dit proefschrift is uitgevoerd, probeert deze complexiteit juist centraal te stellen. Praktijktheorie vormt daarbij een belangrijk begrip. Dit begrip wordt in hoofdstuk 3 aan de orde gesteld. Praktijktheorie betreft situatiespecifieke of gecontextualiseerde kennis van een leraar die persoonlijke betekenis voor hem of haar heeft, ontstaan is vanuit praktijkervaringen en vermengd is met biografische elementen en theoretische kennis. Het uitvoerend handelen speelt een belangrijke rol bij het ontstaan ervan en dit handelen maakt er daarna ook weer gebruik van. Het heeft een ‘tacit’ karakter.

Onderzoek naar praktijktheorieën van leraren biedt rijke informatie over het onderwijzen en het leraarsberoep, juist omdat het gecontextualiseerde en persoonlijke informatie bevat. Een risico van dergelijk onderzoek is dat de verworven kennis ‘blijft hangen’ in individuele kennis en niet op een hoger niveau wordt getild. In het proefschrift wordt daarom liever gesproken over praktijktheorie in plaats van het meer gangbare begrip ‘praktijkkennis’. Met dit begrip wordt uitdrukking gegeven aan zowel theoretische noties als aan kennis die op ervaringen is gebaseerd, het geïntegreerde karakter van beide en de sturing van het handelen door deze geïntegreerde kennis. De term geeft aan dat zo’n theorie dezelfde kenmerken als

wetenschappelijke theorie heeft, namelijk samenhang tussen elementen van zo'n theorie. Verder wordt er in het proefschrift van uitgegaan dat praktijktheorieën niet puur individuele theorieën zijn en alleen persoonlijke kennis bevatten, maar in een maatschappelijk en cultureel perspectief moeten worden gezien.

In hoofdstuk 3 wordt ook het begrip onderwijsconcept uiteen gezet, het object waarop de praktijktheorie zich in het proefschrift richt. Daarin zijn de volgende aspecten vertegenwoordigd: het doel van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs, de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces. Ideaaltypisch gezien bevat elk aspect twee contrasterende posities die in de praktijk in zuivere vorm waarschijnlijk niet bestaan, maar waarvan gezegd kan worden dat elementen van beide posities wel in de praktijktheorie van leraren kunnen voorkomen en waarbij de ene dominant is ten opzicht van de andere. Ze kunnen in de praktijk voor dilemma's bij leraren zorgen.

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

In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de methodologische aspecten van het hoofdonderzoek. Het kan worden gekarakteriseerd als een kwalitatief-interpretatief onderzoek. Het betreft een dieptestudie onder acht ervaren leraren die afkomstig zijn van vier scholen voor voortgezet onderwijs. In iedere school zijn steeds twee leraren werkzaam. Voor de verzameling van de gegevens zijn de volgende methoden gehanteerd:

- halfgestructureerde open interviews met de leraren waarin onderwerpen ter sprake kwamen die te maken hadden met de onderwijsconcepten van de leraren, biografische achtergronden en aspecten in relatie tot de schoolcontext;
- observatie van enkele lessen die de leraren hebben gegeven;
- participerende observatie tijdens informele momenten van het bezoek van de onderzoeker aan de scholen;
- documentanalyse en interviews met leden van de schoolleiding voor het bestuderen van de schoolcontext;

- bijhouden van een onderzoekerslogboek voor het expliciteren en controleren van de subjectiviteit van de onderzoekster.

De gegevensverwerking heeft volgens een stappenplan plaatsgevonden. De interviews waren met een cassette recorder opgenomen en vervolgens letterlijk uitgeschreven. Van de (les)observaties werden aantekeningen gemaakt die in een verslag zijn verwerkt. Daarna werd de tekst van het materiaal per leraar nauwkeurig gelezen en werden trefwoorden (labels) toegekend aan stukken tekst. Stukken tekst met dezelfde trefwoorden werden samengevoegd en daar omheen werden ideeën gevormd met betrekking tot de betekenis van de tekst en relaties tussen tekstdelen. Met behulp van de theorie werden de geordende gegevens geïnterpreteerd, daarbij rekening houdend met de complexiteit van de onderwijspraktijk van de leraar. De inhoud van het onderwijsconcept van een leraar werd tenslotte in de vorm van een leraarportret beschreven. In hoofdstuk 5 zijn al deze portretten weergegeven. Nadat alle portretten waren geschreven, werden ze met elkaar vergeleken, werden overeenkomsten en verschillen gezocht en verklaringen daarvoor. Het resultaat van deze analyse staat beschreven in hoofdstuk 6.

Ten aanzien van de interne betrouwbaarheid van het onderzoek kan worden vermeld dat alle interviews met behulp van een cassette recorder werden opgenomen om zo min mogelijk informatie verloren te laten gaan en om uiteindelijke bevindingen te ondersteunen met letterlijke citaten van de deelnemende leraren. Bij de (les)observaties was opname niet mogelijk, daar zijn steeds aantekeningen gemaakt die zo snel mogelijk na afloop van ieder bezoek zijn uitgewerkt. Ook is het triangulatieprincipe toegepast: methodische triangulatie (dezelfde onderzoeksobjecten zijn met behulp van meerdere methoden onderzocht) en data-triangulatie (gegevens zijn uit meerdere bronnen verkregen en de dataverzameling is op verschillende tijdstippen gebeurd). Verder is een collega-onderzoeker nauw betrokken geweest bij het hele onderzoek en deze heeft ter controle diverse checks uitgevoerd bij de verwerking van het onderzoeksmateriaal. De externe betrouwbaarheid (navolgbaarheid) is gewaarborgd door de gebruikte theoretische aspecten te expliciteren en deze vervolgens te gebruiken voor het opstellen van vragenlijsten voor de interviews. Verder is duidelijk uiteengezet hoe de selectie van de deelnemers heeft plaatsgevonden en hoe methodologisch te werk is gegaan. Vooronderstellingen en andere zaken met betrekking tot de subjectiviteit van de onderzoekster zijn met name expliciet gemaakt in het onderzoekerslogboek.

Ten aanzien van de interne validiteit (correspondentie tussen de verzamelde gegevens en de werkelijkheid) geldt dat de gegevensverzameling op meerdere momenten heeft plaatsgevonden, zodat de onderzoekster en onderzochten aan elkaar konden wennen. Verder vond het onderzoek plaats op voor de leraren vertrouwde plekken (eigen school en eigen klaslokaal). Het triangulatieprincipe is toegepast en de onderzoekster heeft haar eigen subjectiviteit in een logboek geëxpliciteerd. Er vond communicatieve validering plaats, doordat de leraren hun eigen portret voorgelegd kregen en gevraagd werden of dit portret herkenbaar was. De onderzoekster heeft zich voorts aangepast aan de terminologie van de leraren en scholen en heeft zich zoveel mogelijk in hun situatie proberen te verplaatsen. Verder is uit (niet sociaal wen-

selijke) gebeurtenissen en reacties van leraren ten opzichte van hun leerlingen tijdens de lesobservaties afgeleid dat het onderzoek in natuurlijke omstandigheden plaatsvond. De externe validiteit (generalisatie van onderzoeksresultaten naar andere situaties en personen) is in het onderzoek niet direct aan de orde vanwege het explorerende karakter van het onderzoek als gevolg van de onbekendheid met de inhoud van praktijktheorie en de complexiteit van de problematiek.

Hoofdstuk 5 van het proefschrift bevat de portretten van de leraren die aan het onderzoek hebben deelgenomen. In ieder portret worden eerst enkele achtergrondgegevens van de leraar vermeld, gevolgd door een beschrijving van het onderwijsconcept. Voor elk van de vier onderscheiden aspecten van het onderwijsconcept worden de praktijktheorieën genoemd, geïllustreerd met citaten uit de interviews. De leraarportretten omvatten steeds een analyse van het onderwijsconcept van ieder afzonderlijk individu. In de integrale analyse is naar de gegevens van de leraren samen gekeken. Op basis daarvan konden de drie onderzoeksvragen uit het hoofdonderzoek beantwoord worden. Deze analyse is opgenomen in hoofdstuk 6, tezamen met een beschrijving van aanvullende onderzoeksresultaten.

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

De tweede onderzoeksvraag heeft enerzijds betrekking op patronen die zichtbaar zijn binnen elke aspect van de onderwijsconcepten van de leraren en anderzijds op de vraag in hoeverre het onderwijsconcept van individuele leraren een consistent geheel is. Uit de beschreven onderwijsconcepten van de leraren kan worden geconcludeerd dat de patronen binnen elk aspect van het onderwijsconcept van alle leraren samen soms een grillig beeld vertonen. De praktijktheorieën van enkele leraren binnen de aspecten doel en inhoud van het onderwijs komen redelijk met elkaar overeen. Bij enkele leraren is ook de praktijktheorie ten aanzien van

Samenvatting

de aspecten met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces consistent met die met betrekking tot het doel en de inhoud van het onderwijs, maar bij andere leraren blijkt dit niet het geval te zijn. Zoiets dergelijks geldt voor de patronen die aanwezig zijn bij individuele leraren. Bij enkele leraren neemt de praktijktheorie ten aanzien van elk van de aspecten van het onderwijsconcept ongeveer dezelfde positie in op het denkbeeldige continuüm tussen de verschillende extreme posities die, idealiter, kunnen worden onderscheiden. Het onderwijsconcept van deze leraren vorm dus een min of meer coherent geheel. Bij enkele andere leraren is dat veel minder het geval.

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

Persoonlijke factoren

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

Contextfactoren

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

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

De laatste onderzoeksvragen hebben betrekking op het aanvullend onderzoek dat in hoofdstuk 7 is beschreven. In dit onderzoek stond de verandering of ontwikkeling van de praktijktheorieën van de leraren ten aanzien van het leren door leerlingen centraal. De vraag was in hoeverre verandering of ontwikkeling van deze praktijktheorieën bij leraren heeft plaatsgevonden, welke patronen daarin zijn te onderscheiden en welke factoren daarop invloed hebben (gehad).

In het aanvullend onderzoek werd uit het onderwijsconcept van iedere leraar uit het hoofdonderzoek de opvattingen gedestilleerd die men had over het leren door leerlingen. Door middel van nieuwe interviews met de leraren werd gesproken over verandering en ontwikkeling van deze opvattingen in de loop van de carrière van de leraren. Uit de verzamelde gegevens kan worden geconcludeerd dat bij alle leraren in meer of mindere mate verandering of ontwikkeling van praktijktheorie ten aanzien van het leren door leerlingen heeft plaatsgevonden. Dit kan enerzijds vanuit een interne 'drive' van een leraar tot stand zijn gekomen of anderzijds extern zijn gestimuleerd, bijvoorbeeld vanuit de schoolorganisatie. Bij sommige leraren hebben dergelijke veranderingen of ontwikkelingen geleidelijk plaatsgevonden, terwijl bij andere leraren sprake is van momenten waarop een radicale verandering plaats had. Ook is duidelijk geworden dat het bij enkele leraren individuele veranderingen of ontwikkelingen zijn geweest, terwijl die verandering of ontwikkeling bij anderen juist het gevolg zijn van samenwerking met collega's. Verder betreft het soms veranderingen of ontwikkelingen waarvan de inhoud door de leraren zelf is bepaald of gedefinieerd, maar ook gaat het om inhouden of richtingen die zijn aangedragen door de school waarin men werkzaam is. Persoonlijke en contextuele factoren blijken, net zoals in het hoofdonderzoek, een rol te spelen bij de verandering of ontwikkeling van deze theorieën. De eigen 'drive' tot leren van de leraar, de mate van intern of extern gestuurd zijn en de motivatie tot leren zijn belangrijke persoonlijke factoren. Ervaringen die iemand in de onderwijspraktijk heeft opgedaan en de schoolorganisatie zijn contextfactoren die hier van belang zijn.

In hoofdstuk 8 zijn de belangrijkste conclusies vermeld, zijn enkele discussiepunten naar voren gebracht, zijn implicaties voor de praktijk gegeven en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan. De discussiepunten hebben betrekking op de vanuit praktijktheoretisch perspectief onderzochte onderwijsconcepten, het leren van leraren en de ontwikkeling van praktijktheorie en de gehanteerde methodologie. Ten aanzien van de onderwijsconcepten is als eerste aangegeven dat de praktijktheorie met name afkomstig lijkt te zijn uit het handelen in reële onderwijssituaties en veel minder uit didactische, pedagogische en onderwijskundige theorieën waarmee leraren in aanraking zijn gekomen tijdens de opleiding. Verder is genoemd dat leraren waarschijnlijk meer 'vrijheid' hebben de aspecten van het onderwijsconcept met betrekking tot de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces zelf te definiëren dan ten aanzien van de aspecten met betrekking tot het doel en de inhoud van het onderwijs die veelal in examenprogramma's zijn beschreven. Juist met enkele huidige ontwikkelingen in het onderwijs (basisvorming, vernieuwde Tweede Fase), waar meer van bovenaf lijkt te worden opgelegd welke rol de leraar in het onderwijs moet innemen en wat leerlingen moeten doen, lijken leraren daarom moeite te hebben. Als laatste is de vraag opgeworpen in hoeverre het onderwijsconcept van een leraar gerelateerd kan worden aan de groter omvattende opvatting van een leraar ten aanzien van het leraarsberoep in het algemeen. Denkbaar is dat een uitgebreide opvatting van het leraarsberoep samengaat met uitgebreide en rijke praktijktheorie ten aanzien van het onderwijsconcept, maar ook is voorstelbaar dat het tegenovergestelde het geval is.

Samenvatting

Discussiepunten ten aanzien van het leren van leraren en de ontwikkeling of verandering van praktijktheorie die naar voren zijn gebracht, betreffen de vraag naar de autonomie van leraren en de mate waarin leraren in de meer omvattende schoolorganisatie hun onderwijspraktijk spontaan en op individuele basis kunnen en mogen veranderen, de vraag waarom de ene leraar wel nieuwe inzichten ontwikkelt en de ander niet, de kwaliteit van de inhoud van praktijktheorieën en criteria op basis waarvan praktijktheorie als ‘goed’ of ‘adequaat’ kan worden aangemerkt. Met betrekking tot de gehanteerde methodologie is ingegaan op enkele voor- en nadelen van een kleinschalige dieptestudie ten opzichte van een grootschalig kwantitatief onderzoek.

Als implicaties voor de praktijk zijn enkele zaken genoemd die liggen op de terreinen van de professionele ontwikkeling van leraren, het leren onderwijzen, het professionaliseringsbeleid van scholen en het onderwijsbeleid op nationaal niveau. Tenslotte zijn enkele suggesties gegeven voor vervolgonderzoek, zoals een grootschaliger onderzoek met meer leraren en meer scholen, een andere onderzoeksmethode zoals een survey, het uitvoeren van een soortgelijk onderzoek als in dit proefschrift, maar dan op andere typen scholen of andere afdelingen binnen scholen zoals de vernieuwde Tweede Fase in HAVO en VWO of een combinatie van bovenstaande suggesties.

SUMMARY

The focus of the study reported on in this dissertation is research among teachers with respect to good teaching. The study began with a review of the literature on the approaches to research dealing with this topic. This was followed by a report of two empirical studies conducted from a practical-theoretical perspective, in which what teachers themselves regard as important in education and in teaching, plays a central role.

Teachers' practical theories are the result of both their experiences in everyday educational practice and their theoretical notions and personal experiences. They have a clear significance for their practical actions. Since practical theories can be related to various aspects of education and hence be quite comprehensive, it was decided that the main research study should focus on a number of aspects that constitute the core of thinking about education; i.e., the aim of education, the content of education, and the role of the teacher and that of the pupil in the educational process. These four aspects together form the teachers' educational concept. In the second, complementary study, one further restriction was made. The focus was on the teachers' practical theories about how pupils learn, and on the extent to which these theories change or develop in the course of teachers' careers.

In the main study, the following research questions were addressed:

1. What are the practical theories of experienced teachers with respect to the four aspects in question?
- 2a. What patterns can be discerned within each aspect of teachers' educational concepts: what theories are mentioned by teachers for each of the separate aspects?
- 2b. What patterns can be discerned with respect to the educational concept of individual teachers: is the educational concept of individual teachers a consistent whole?
3. What personal factors and context factors play a role in the development of teachers' educational concepts?

The following research questions were addressed in the complementary study:

1. To what extent do teachers' views on learning change or develop?
2. If change or development occurs, what patterns can be discerned and what factors influence this change or development?

The relevance of the research is twofold. From a scientific point of view, research into teachers' practical theories is important because as yet these theories are seldom or never included as part of the scientific knowledge base of teaching, which consequently is incomplete. The present research makes a contribution to completing this knowledge base. Owing to its contextual character, insight into practical knowledge provides a better and more realistic picture of the complexity of teaching. The research is also important in a practical sense because teachers' cognitions and actions are closely related to the context in which they work. These cognitions are considered essential components of their professionalism.

Summary

Insight into these underlying cognitions sheds light on the professional character of the teaching profession. Furthermore, this insight can play a role in the training of teachers. During their training period, student-teachers can become acquainted with particular insights that would normally require years of experience in the classroom to acquire.

In Chapter 2 of the dissertation, various approaches are discussed that can be related to the theme of 'good teaching'. The approaches are:

- process-product research or effectiveness research, which focuses on teacher behaviours that lead to good pupil achievement;
- expert-novice research, which address the difference between beginning and experienced teachers;
- research into the (scientific) knowledge base of teaching.

All these approaches have their distinctive foci and offer interesting findings, but they also have their limitations. In each approach, teaching is considered in a reductionist manner, the focus being on aspects of either teacher behaviour or teacher cognitions that are not related to each other and in which contextual aspects are left out of consideration. Thus, too little justice is done to the complexity of teaching.

The empirical research reported in this dissertation gives pride of place to this complexity. In it, 'practical theory' constitutes an important concept. This concept is discussed in Chapter 3. Practical theory concerns a teacher's situation-specific or contextualized knowledge which has personal significance, has been developed from practical experiences, and is intertwined with biographical elements and theoretical knowledge. The actual teaching performance plays an important role in its development and this performance in turn makes use of it. It has a 'tacit' character.

Research into teachers' practical theories provides rich information on teaching and the teaching profession, precisely because it contains contextualized and personal information. A risk of such research is that the acquired knowledge remains 'suspended' in individual knowledge and is not raised to a higher level. This is why, in the dissertation, reference is made to practical theory rather than to the more common concept of 'practical knowledge'. This term encompasses theoretical elements as well as knowledge gleaned from practical experience. It also indicates the integrated character of both, and the directing of performance by this integrated knowledge. The term suggests that such a theory has the same characteristics as a scientific theory, namely, coherence between its elements. Furthermore, it is assumed in this dissertation that practical theories are not purely individual theories in that they contain only personal knowledge, but must be considered from a social and cultural perspective.

In Chapter 3, the idea of 'educational concept', the object on which practical theory focuses in this dissertation, is also discussed in detail. The following aspects are represented in this concept: the aim of education, the content of education, the role of the teacher, and the role

of the pupil in the educational process. Each aspect can be viewed from two contrasting positions which in practice are unlikely to exist in pure form; elements of both positions are usually found in teachers' practical theories, with the one being dominant with respect to the other. In practice, this can confront teachers with dilemmas.

With respect to the aim of education, one position refers to the acquisition of professional qualifications and the reproduction of existing knowledge and skills by pupils. The other position emphasizes the foundation of the personality of pupils, and their personal development and the production of personal knowledge. The positions on educational content concern objective and abstract scientific knowledge and knowledge from professional practice on the one hand, and a broad and many-sided range of educational options deriving from various sources and dependent on the pupils' needs, on the other. The positions regarding the teacher's role are passing on knowledge, giving specific instruction, and keeping an eye on educational aims, on the one hand, and presenting the range of educational options to the school, supervising pupils, and monitoring their learning process, on the other. From this perspective, the role of the pupils is a fairly passive one, emphasizing gathering information, listening to the teacher, and accepting external interpretation. The other position is that it is the role of pupils to make active choices from the range of educational options and interpret the knowledge encapsulated in it for their own personal development.

In Chapter 4, the methodological aspects of the main study are discussed. The research can be characterized as qualitatively interpretative. It is an in-depth study that was conducted among eight experienced teachers from four secondary schools (with two teachers from each school). For the collection of the data, the following methods were employed:

- semi-structured open interviews with the teachers, during which subjects were brought up that were related to the teachers' educational concepts, their biographical backgrounds, and the school context;
- observation of a number of lessons taught by the teachers;
- participating observation during informal moments of the researcher's visits to the schools;
- document analysis and interviews with members of their school management in order to study the school context;
- keeping a researcher's logbook for making explicit, and monitoring, the researcher's subjectivity.

The data processing took place according to a step-by-step plan. The interviews were recorded with a cassette recorder and subsequently transcribed. During the (lesson) observations, notes were taken which were included in a report. Then the text of the material per teacher was carefully read and key words (labels) were assigned to pieces of text. Pieces of text with the same key words were collated, and ideas were formed around them with respect to the meaning of the text and the relations between the parts of the text. By means of the theory, the ordered data were interpreted, taking account of the complexity of the teacher's

Summary

educational practice. Finally, the content of a teacher's educational concept was described in the form of a teacher portrait. All these portraits are presented in Chapter 5. After all the portraits had been written, they were compared, and similarities and differences were listed and explanations sought. The results of this analysis are presented in Chapter 6.

In order to lose as little information as possible and to support the final findings with quotations from the participating teachers, all the interviews were recorded by means of a cassette recorder, thus increasing the internal reliability of the study. During the (lesson) observations, recordings were not possible; here, notes were continually taken which were written up as soon as possible after each visit. The research also applied the triangulation principle: methodical triangulation (i.e., the same research objects are investigated by means of several methods) and data triangulation (i.e., data are obtained from various sources, and data collection takes place at several moments). Furthermore, a fellow researcher was closely involved with the entire research, carrying out various checks in the processing of the research material. The external reliability (repeatability) is guaranteed by making the theoretical notions involved explicit and subsequently using them when drawing up the questionnaires for the interviews. Also, it was clearly explained how the selection of the participants took place and what methodological approach was adopted. Presuppositions and other matters relating to the researcher's subjectivity were made explicit in the researcher's logbook.

With respect to the internal validity (correspondence between the data collected and reality), it should be noted that the data collection took place at several moments so that the researcher and the teachers were able to get used to one another. Furthermore, the research was conducted at places familiar to the teachers (their own schools and classrooms). The triangulation principle was applied and the researcher made her own subjectivity explicit in a logbook. Communicative validation took place, with the teachers being presented with their own portraits and asked whether these portraits were recognizable. The researcher also adapted herself to the terminology of the teachers and the schools, trying as best she could to imagine herself in their situation. Furthermore, from (not socially desirable) events and teachers' responses to their pupils during the lesson observations, it was deduced that the research took place under natural circumstances. External validity (generalization of research results to other situations and persons) is not directly relevant in this research on account of its exploratory character, resulting from unfamiliarity with the content of practical theory and the complexity of the issues involved.

Chapter 5 of the dissertation contains the portraits of the teachers who participated in the research. Each portrait first lists a number of background data, followed by a description of the educational concept. For each of the four aspects of the educational concept, the practical theories are mentioned, illustrated with quotations from the interviews. The teacher portraits always contain an analysis of the educational concept of each individual. In the integral analysis, the teacher data were studied together. On the basis of this, it was possible to

answer the three research questions from the main inquiry. The analysis is included in Chapter 6, together with a description of the complementary research results.

The first research question concerned the content of practical theory with respect to the four aspects of an educational concept. In relation to the aim of education, the teachers attached the greatest importance to subject-related aims (meeting official examination requirements) and pedagogical aims, with children being seen in their relation to their social context (for example, being able to cooperate, respecting each other) and in relation to themselves (for example, developing self-confidence, being happy). With respect to the content of education, teachers set store by the content of the subjects they teach as laid down in teaching methods, but also by subject-transcending content that has a more pedagogical value (for example, values and norms). Sometimes the latter type of content forms part of a school subject (an example of this, according to one of the teachers, is the subject of geography). With respect to the role of the teacher and that of the pupils in the educational process, there appears to be more variation and nuances among teachers in their practical theories. A directive and teaching role for the teacher are prominent in the teachers' views, as is a supervising and supporting role for the teacher with a relatively large share of self-motivation and responsibility on the part of pupils. Learning through discovery by the pupils themselves is also mentioned, as is group work in which the pupils sometimes seem to take over the teacher's task.

The second research question concerns patterns within each aspect of the teachers' educational concepts and the extent to which the educational concept of individual teachers is a consistent whole. From the teachers' educational concepts described, it can be concluded that the patterns within each aspect of the educational concepts of all the teachers together sometimes present an erratic picture. The practical theories of a number of teachers about the aspects 'aim' and 'content' of education show a measure of correspondence. Some teachers' practical theory with respect to the aspects concerning the teacher's role and the pupils' role in the educational process are consistent with those concerning the aim and content of education, but for others, this turns out not to be the case. More or less the same is the case in the patterns of the individual teachers. The practical theory of some of the teachers with respect to each of the aspects of the educational concept occupies roughly the same position on the imaginary continuum between the various extreme positions that, ideally, can be distinguished. Consequently, the educational concept of these teachers forms a more or less coherent whole. For some others, this is far less the case.

The third research question dealt with the personal factors and context factors that play a role in the development of practical theory with respect to the teachers' educational concepts. It turns out that several factors can be distinguished. In the dissertation, the following are described:

Summary

Personal factors

- experiences during childhood;
- education: the type of education, the choice of their reeducation, and the experiences during education;
- work experience: the career so far, additional function in the school, gaining experience, and aspects related to ageing.

Context factors

- the pupils taught: social, cognitive, and socio-emotional characteristics of pupils;
- the school (organization): school identity, climate, cooperation with colleagues, consultation structures, matters like schedules, class size, composition of classes, and time arrangement;
- the subject taught;
- school-transcending and social developments: educational policy and general social developments.

The above factors are not (equally) important for every teacher. Where they did play a role, this happened in a variety of ways, often depending on the significance the teachers themselves attached to them.

The final research questions concern the complementary study, which is described in Chapter 7. This research focused on the change or development of the teachers' practical theories with respect to how pupils learn. The question was to what extent changes in, or development of, these practical theories took place in teachers, what patterns can be distinguished, and what factors influenced these changes or development.

In this study, the views on learning by pupils of every teacher participating in the main inquiry were distilled from the educational concept. New interviews with the teachers addressed changes in, and development of, these views in the course of the teachers' careers. The data indicate that all the teachers changed or developed their practical theory with respect to learning by pupils to a greater or lesser degree. This may either have been prompted by a teacher's internal 'drive' or else have been externally stimulated, for example, by the school organization. For some teachers, such changes or developments took place gradually, whereas, for others, there were moments at which a radical change occurred. It also became clear that, for some teachers, the changes or developments in question were individual, whereas for others, they were the consequence of cooperation with colleagues. In addition, the changes or developments sometimes concerned content that was determined or defined by the teachers themselves, while sometimes it was content or directions suggested by the school where the teachers work. As in the main study, personal and contextual factors played a role in the changes in, and development of, these theories. The teacher's own 'drive' to learn, the extent of internal or external steering, and the motivation to learn are important personal factors. Experiences gained in educational practice and the school organization are important context factors.

The most important conclusions are given in Chapter 8; a number of points of discussion are put forward, implications for practice are mentioned, and suggestions are made for follow-up research. The points of discussion concern the educational concepts investigated from a practical-theoretical perspective, the learning by teachers, the development of practical theory, and the methodology used. With respect to the educational concepts, it is suggested that practical theory is the result mainly of performing in concrete educational situations rather than of didactic, pedagogic, and educational theories to which the teachers were exposed during their training. Another point is that teachers probably have more 'freedom' to define the aspects of the educational concept related to the teacher's role and the pupils' role in the educational process than those related to the aim and content of education, which are usually laid down in the curriculum. It is especially a number of current developments in education ('basisvorming', 'Tweede Fase'), in which there is a stronger tendency to impose from above what role a teacher must play and what pupils must do, that teachers seem to be balking at. Finally, the question was raised to what extent a teacher's educational concept can be related to the more comprehensive views of a teacher with respect to the teaching profession in general. It is conceivable that a comprehensive view of the teaching profession goes hand in hand with a comprehensive and rich practical theory with respect to the educational concept, but the opposite is also conceivable.

Points of discussion raised with respect to learning by teachers and the development of, and changes in, practical theory concern the question of teachers' autonomy and the extent to which, in the wider school organization, teachers can, and are allowed to, change their educational practice spontaneously and on an individual basis: the question why one teacher develops new insight while the other does not; the quality of the content of practical theories; and criteria on the basis of which a practical theory can be designated as 'good' or 'adequate'. With respect to the methodology employed, a number of advantages and disadvantages of a small-scale in-depth study as compared with a large-scale quantitative inquiry were discussed.

As implications for practice, a number of things were mentioned that relate to the professional development of teachers; learning to teach; the professionalization policy of schools; and educational policy at the national level. Finally, some suggestions were made for follow-up research, such as a larger-scale inquiry with more teachers and more schools, another research method (a survey, for example), conducting research comparable to that done for this dissertation, but at other types of schools or other departments within schools, such as the renewed 'Tweede Fase' in HAVO (higher general secondary education) and VWO (pre-university education) or a combination of the above suggestions.

CURRICULUM VITAE

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