

VAN PRAKTIJK NAAR THEORIE IN DE PRAKTIJK

F. CRASBORN, G. WILLEMSSEN, VAKGROEP ONDERWIJSKUNDE, HOGESCHOOL
KATHOLIEKE LEERGANGEN, SITTARD

Welke lerarenopleider is nooit geconfronteerd met studenten die na een schoolstage alle tot dan toe verwerkte pedagogische en didactische theorie van de hand wezen als "niet voor de praktijk relevant"? In diverse opleidingen voor professionals, ook in die voor het beroep van leraar, is de relatie tussen theorie en praktijk vaak problematisch. Tegen de achtergrond van verscheidene maatschappelijke ontwikkelingen wordt ook in recente beleidsnota's over het beroep van leraren gepleit voor een praktijkgerichte lerarenopleiding. In dit kader startte de vakgroep onderwijskunde van de lerarenopleiding te Sittard (HKLS) een project om meer praktijkgerichte, onderwijskundige theorie te kiezen en te verwerken. Deze bijdrage beschrijft de achtergrond, de opzet en de voortgang van het in september 1993 gestarte project.

De eerste paragraaf gaat in op verhoogde aandacht die door de actualiteit rondom het beroep en de opleiding van leraar wordt gevestigd op de problematische verhouding tussen theorie en praktijk. In de tweede wordt de ontwikkeling van de theorie praktijkrelatie in de geschiedenis van de tweedegraads lerarenopleiding besproken. De derde paragraaf schetst de opzet en organisatie van het project. In de vierde wordt de stand van zaken binnen het project na een half jaar aangegeven.

1 THEORIE EN PRAKTIJK; EEN RELATIE MET PROBLEMEN

Verscheidene maatschappelijke ontwikkelingen hebben de afgelopen jaren de ideeën over de positie en de inhoud van het leraarsberoep doen veranderen. Het beroep van leraar is in beweging. Het routinematige handelen van leraren in de klas maakt plaats voor het moeten aanpakken en oplossen van veelsoortige problemen, ook buiten de klas. Scholen vragen om flexibele werknemers die meedenken, samen willen en kunnen werken en voortdurend in staat zijn nieuwe dingen te leren. In diverse beleidsnota's over de opleiding van leraren zijn een aantal van de genoemde ontwikkelingen vertaald naar min of meer concrete vragen en eisen met betrekking tot de opleiding van de tweedegraads leraar. De eisen maken duidelijk dat bij de uitwerking van een nieuw beroepsperspectief de lerarenopleiding een spilfunctie kan vervullen.

Vanuit verschillende en soms tegengestelde beleidsperspectieven is binnen de tweedegraads lerarenopleidingen de afgelopen jaren reeds een aantal veranderingen doorgevoerd. Ook de komende jaren zal van de lerarenopleiding gevraagd worden in te spelen op maatschappelijke ontwikkelingen en het daarmee wijzigende beroepsperspectief van leraren. Om aan de nieuwe eisen tegemoet te komen is met name een aanpassing noodzakelijk van het opleidingsconcept. Eén van de belangrijkste vragen bij de ontwikkeling van een opleidingsconcept is die naar de verhouding tussen theorie en praktijk. Door de verwetenschappelijking van de lerarenopleidingen, die daarbij ook steeds meer, de door scholen niet geaccepteerde, rol van trendsetter van onderwijsvernieuwing kregen toegedicht en door de vergrote autonomie van de scholen, is de relatie tussen theorie en praktijk op de lerarenopleiding er de laatste jaren niet beter op geworden

(Klencke, 1993). De instituten moeten zich in de toekomst meer praktijkgericht gaan opstellen.

Ook de tweedegraads voltijd lerarenopleiding te Sittard is de afgelopen jaren geconfronteerd met de noodzaak tot veranderen. Ook hier leidde een aantal ontwikkelingen tot een bezinning op de theorie-praktijkrelatie, met name ten aanzien van de beroepsvoorbereiding.

2 DE THEORIE-PRAKTIJKRELATIE IN DE BEROEPSVOORBEREIDING OP EEN LERARENOPLEIDING

Binnen opleidingen voor diverse professionals bestaat een grote variatie in de wijze waarop theorie en praktijk aan elkaar gekoppeld kunnen zijn. Beecher (1989) onderscheidt in dit verband zes typen relaties.

Het schema is een glijdende schaal waarin van boven naar beneden de praktijk een steeds prominentere plaats inneemt.

0	geen praktijk	T
1	traditioneel	T//P
2	sandwich	T/P/T/P/..
3	simulatie	T/P
4	interactief	T/P
5	symbiotisch	P/T
6	top-up	P//T

Theorie-praktijkrelaties volgens Beecher

Beechers classificatie is een uitstekend handvat om de ontwikkeling met betrekking tot de verhouding tussen theorie en praktijk binnen de tweedegraads lerarenopleidingen te beschrijven. De categorie "geen praktijk" is toegevoegd.

2.1 Fasen in de ontwikkeling van de theorie-praktijkverhouding

In de tijd na 1945 kunnen drie perioden worden onderscheiden. Allereerst dat van MO-deeltijdopleidingen. Tot begin '70 kon een MO-student na zijn vakinhoudelijke studie kiezen voor de huisakte dan wel de schoolakte. Bij deze laatste kwam beperkt pedagogisch-(vak)didactische theorie aan de orde. Van een theorie-praktijkrelatie in de zin van Beecher was in het geheel geen sprake (type 0 in het schema).

De tweede periode is die van de MO-deeltijdopleidingen enerzijds en die van de Nieuwe Lerarenopleidingen anderzijds. Vanaf het begin van de zeventiger jaren neemt de beroepsvoorbereiding een meer centrale plaats in. De opleidingsstructuur schuift op het continuüm van Beecher meer naar beneden. In het algemeen gaat de theoretische pedagogische en didactische vorming vooraf aan de praktische beroepsvoorbereiding of loopt daarmee parallel. De integratie van praktijk en theorie blijkt moeilijk te verwezenlijken.

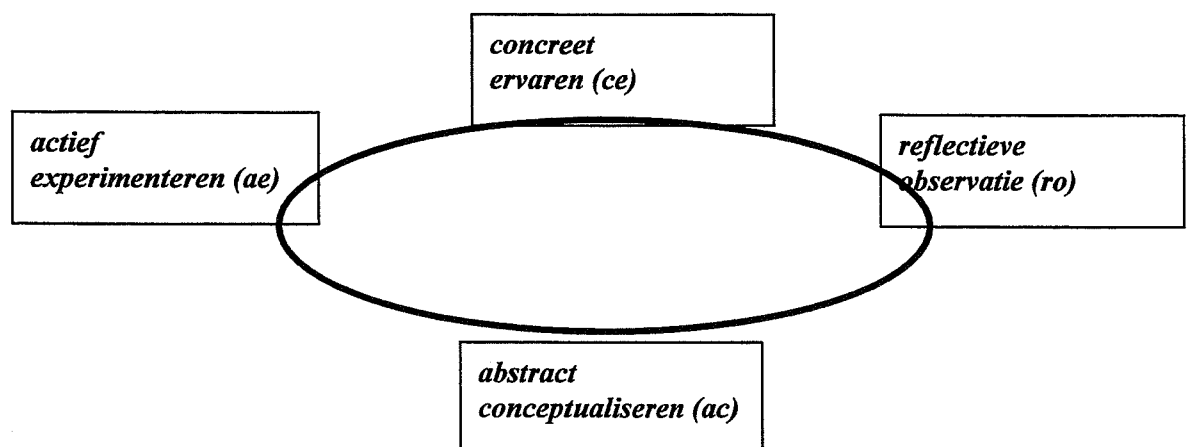
De huidige praktijk van de tweedegraads lerarenopleiding bestaat in termen van Beecher uit een mengvorm van het sandwich- en het simulatie-model (type 2 en 3). Een enkele keer is er een poging theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen (type 4).

Aan het begin van de jaren negentig staan we op de drempel van de derde periode in de evolutie van de theorie-praktijkrelatie binnen de tweedegraads lerarenopleiding. Onder invloed van een aantal eerder genoemde ontwikkelingen zal in de toekomst het sturingsaccent in de lerarenopleiding meer bij het onderwijsveld en de schoolpraktijk komen te liggen. Ook in de nota "Vitaal Leraarschap", de beleidsreactie van het Kabinet op het rapport van de commissie van Es, wordt in dit verband veel belang gehecht aan het primaat van de praktijk boven de theorie.

Op het continuüm van Beecher zal de theorie-praktijkrelatie nog meer naar beneden verschuiven. Wat betreft de volgorde van theorie en praktijk is er dan sprake van een omkering; de praktijk levert aanknopingspunten voor inpassing van theorie.

2.2 **Ervarend en reflectief leren meer centraal**

In de modellen beneden op Beechers schaal staat de theorie geheel in dienst van de praktische ervaringen. De theorie is het kader waarmee de praktijkervaringen van studenten achteraf gestructureerd en geanalyseerd kunnen worden. Ook vanuit leerpsychologisch perspectief is het mogelijk om de gewenste verschuiving in de verhouding tussen theorie en praktijk te illustreren. Kolb (1975) bijvoorbeeld ziet leren als een cyclisch proces van probleemoplossen. Hiervoor zijn vier soorten vaardigheden nodig die weer horen bij evenzovele noodzakelijke stadia in het leerproces. Het is in principe mogelijk om in elke fase van een leerproces te starten als vervolgens de hele cyclus, zoals die hieronder weergegeven is, maar doorlopen wordt.



Vooraf de stadia concreet ervaren (ce) en reflecteren (ro) zijn fasen die in het leerproces vaak stiefmoederlijk bedeed worden. Ook is het startpunt in de leercyclus veelal niet aangepast aan de beginsituatie van de lerende. In veel gevallen worden de stappen "concreet ervaren" en "reflecteren" nauwelijks gezet.

In de huidige onderwiskundige voorbereiding van de meeste tweedegraads lerarenopleidingen ligt het accent op de onderzijde van Kolb's leercirkel; in veel gevallen is het startpunt de (objectieve) theorie (ac) in de vorm van een cursus. Vervolgens wordt er geoefend in een beschermde situatie, bijvoorbeeld een instituutspracticum (ae) en daarna volgt een beperkte schoolstage (ce). Zelden wordt er via systematische reflectie (ro) getracht de door toekomstige leraren ontwikkelde praktijktheorie (ce) te relateren aan de objectieve theorie (ac).

Praktijkervaringen vaker uitgangspunt doen zijn van het leerproces m.b.t. de beroepsvoorbereiding, betekent dat er een grotere nadruk op de reflectiefase moet worden gelegd.

3 PRAKTIJK ALS START VAN DE ONDERWISKUNDIGE VOORBEREIDING; OPZET EN ORGANISATIE VAN EEN PROJECT

3.1 Doelen en uitgangspunten

De hierboven geschetste achtergrond vormde de aanleiding om een project op te zetten waarin binnen de bestaande opleidingskaders gezocht wordt naar mogelijkheden om de relatie tussen onderwiskundige theorie en de schoolpraktijk te verbeteren.

Het kent twee doelstellingen. Allereerst het startpunt voor de keuze en verwerking van (onderwiskundige) theorie te leggen bij de door studenten ervaren situaties binnen de schoolpraktijk. Daarnaast dienen studenten meer zelfstandig te leren werken en problemen op te lossen.

De mate van ervaren succes is een belangrijke factor met betrekking tot de voortzetting en een mogelijke uitbreiding van het project. Belangrijke uitgangspunten zijn dan ook dat het betrokkenheidsniveau van de deelnemers hoog moet zijn en dat het project concrete resultaten moet opleveren voor de deelnemende school voor voortgezet onderwijs.

3.2 Randvoorwaarden

Voor het project is een samenwerkingsverband aangegaan met een grote scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs. Op vrijwillige basis participeren 10 leraren van deze school in het project. Daarnaast zijn er 7 docenten van de vakgroep onderwiskunde bij betrokken.

Op grond van studieresultaten en persoonlijkheidskenmerken zijn 35 studenten (2e/3e/4e jaars) aangezocht om op vrijwillige basis deel te nemen aan het project. De directies van HKLS en de deelnemende scholengemeenschap voor mavo/havo/vwo hebben formeel ingestemd met het project. Studenten die in het project participeren, functioneren eigenlijk in een tweestromenland, omdat alle niet-onderwiskunde colleges gewoon doorgaan. Tot slot bergt het feit dat een school voor voortgezet onderwijs in de eerste plaats een leer- en begeleidingsinstituut voor leerlingen is een risico in zich. Deze denkt namelijk in termen van die leerlingen en niet of minder in termen van leraren-in-opleiding.

3.3 Organisatie

Via persoonlijke contacten is de directie van de scholengemeenschap bereid gevonden mee te werken. Deze heeft namens de vakgroep onderwijskunde aan alle docenten van haar school gevraagd of er interesse was om op vrijwillige basis te participeren. Belangstellende docenten dienden daarvoor een concrete hulpvraag uit de eigen schoolpraktijk te formuleren. Uiteindelijk resulteerde dit in acht praktisch gerichte deelprojectthema's voor het schooljaar 1993/1994.

De studenten werken in projectgroepjes van 4 of 5 personen aan één van de acht deelprojecten. In principe bestaat zo'n groep uit 2 tweede jaars-, 2 derde jaars- en 1 vierde jaars student. Elke groep wordt ondersteund door 1 onderwijskundige (procesbegeleiding), de betreffende v.o.-docent en, op afroep, een vakdidacticus (vakinhoudelijke begeleiding).

De studenten zijn een dagdeel per week vrijgeroosterd om projectwerkzaamheden op de school te verrichten. De totale tijdsinvestering voor studenten is in principe gelijk aan de studiebelasting die is vastgesteld voor het reguliere programma onderwijskunde, waarvoor de projectdeelnemers zijn vrijgesteld. De projectgroep komt in principe wekelijks bij elkaar.

3.4 De inhoud van de deelprojecten en de werkwijze

De inhoud van de acht deelprojecten vallen uiteen in twee categorieën:

1. leerlingbegeleiding/remedial teaching:
 - a. faalangsttraining
 - b. tekenproblemen begeleiden
 - c. steunlessen wiskunde met de computer
 - d. aansluitprogramma economie
2. ontwikkelen van concrete (bavo)lesmaterialen
 - e. omgevingsonderwijs geschiedenis
 - f. werkvormen jeugdliteratuur
 - g. omgevingsonderwijs stadsontwikkeling
 - h. natuurkundeproeven met de computer.

Centraal in alle deelprojecten staat de deelname aan de dagelijkse schoolpraktijk. Het werken met leerlingen en een regelmatig contact met de vo-docent spelen daarbij een belangrijke rol.

In grote lijnen wordt binnen alle deelprojecten eenzelfde werkwijze gehanteerd. Na de probleemformulering door de vo-docent wordt door de projectgroep gewerkt aan een concretisering van de opdracht en vraag. Vervolgens worden doelen, actiepunten en een werkplan opgesteld. De (vak)inhoud van de deelprojecten is de startmotor van het voertuig dat onderwijskundige theorie moet aandragen. De inhoud is in dit geval dus een middel om doel, keuze en verwerking van onderwijskundige theorie en het aanleren van vaardigheden, te verwezenlijken.

4 DE EERSTE ERVARINGEN: EEN TUSSENTIJDSE EVALUATIE

4.1 De opzet van de evaluatie

Bij het project zijn drie uitvoerende groepen betrokken: studenten, docenten voortgezet onderwijs en opleiders. In de tussentijdse evaluatie staan de project-ervaringen van deze drie groepen centraal. Na een aantal voortgangsbesprekingen in de vergaderingen van de vakgroep onderwijskunde is, ruim vijf maanden na de start van het project, een eerste tussentijdse totaalbalans opgemaakt.

De leraren voortgezet onderwijs zijn geïnterviewd over de gang van zaken tot dan toe. De inhoud van de gesprekken is mede tot stand gekomen op grond van evaluatieve ad hoc opmerkingen van de docenten tijdens de werkbesprekingen in de deelprojectgroepen. Met elke docent is 30 tot 45 minuten gesproken door de projectleider en drie opleiders. Wat betreft de evaluatie van student-ervaringen is gekozen voor twee stappen. Allereerst het schrijven van een individuele evaluatie door de student zelf aan de hand van een relatief open vraag: "Beschrijf je project-ervaringen tot nu toe". Op grond van de aldus verkregen verslagen is voor studenten een gesloten vragenlijst ontwikkeld die eind februari 1994 werd afgenomen. De lijst bevatte twaalf categorieën. Iedere student gaf m.b.v. een vierpuntsschaal per uitspraak aan in welke mate hij/zij het er mee (on)eens was. Ook de HKLS-begeleiders van de verschillende deelprojecten schreven eind december een persoonlijke evaluatie over de voortgang tot dan toe. Een centrale vraag hierbij was in hoeverre en op welke wijze men er in slaagde onderwijskundige theorie functioneel te integreren in het project. In de periode daarvoor was er voor de begeleiders elke maand een werkbespreking geheel gewijd aan het project.

4.2 De mening van studenten, leraren v.o. en begeleiders, vijf maanden na de start

De studenten

De studenten zijn over het algemeen tevreden over het project tot nu toe. Ze onderschrijven nog steeds het uitgangspunt om onderwijskundige theorie te verwerken n.a.v. praktijksituaties. Dit ondanks een aantal startproblemen die er waren. De projecttaken die de leraren v.o. formuleerden werden door alle projectgroepen als "vaag" ervaren.

Studenten zijn vanuit de opleiding gewend om met duidelijk afgebakende en concreet omschreven opdrachten te werken.

De mogelijkheid om meer vorm te geven aan het eigen leertraject bij een dergelijke werkwijze, wordt door de helft van de projectgroepen als positief ervaren. Tot nu toe ervaren studenten de mogelijkheden om in de school praktisch met leerlingen te werken als te gering. De samenwerking binnen de projectgroepjes wordt door alle studenten zeer positief beoordeeld. De (proces)begeleiding van de onderwijskundigen stimuleert volgens hen de voortgang binnen de projectgroep sterk. De mogelijkheden om onderwijskundige theorie te verwerken is in projecten "leerlingbegeleiding" voldoende. In de projecten "materiaalontwikkeling" vinden studenten dat er tot nu toe te weinig mogelijkheden zijn om onderwijskundige theorie functioneel te integreren.

Binnen 6 van de 8 groepen hebben de studenten een subjectief gevoel van hogere

belasting in vergelijking met het reguliere onderwijskunde-programma. De helft van de studenten denkt op dit moment dat resultaten van hun werk ook in de toekomst in de school gebruikt gaan worden. Tweederde van de deelnemende studenten zegt op dit moment dat ze wéér aan een dergelijk project zouden deelnemen indien ze voor de keuze werden gesteld.

De leraren v.o.

De leraren v.o. zijn tot nu toe zeer tevreden over de gang van zaken. Er wordt beperkt een beroep op hen gedaan en er is desondanks zicht op concrete resultaten die in de praktijk bruikbaar zijn. De communicatie met studenten loopt goed. De mogelijkheden om binnen het regulier lesrooster lessen vrij te maken of af te staan zijn zeer beperkt. Met leerlingen werken in het kader van hulplessen of extra ondersteuning biedt meer perspectief. Over het algemeen zijn de collega-sectieleden niet of nauwelijks op de hoogte van het project. De leraren willen in de toekomst zonder taakuren niet meer tijd dan nu in een dergelijk project steken.

De begeleiders en de verwerking van onderwijskundige theorie

Het vinden van een juist evenwicht tussen proces- en inhoudelijke begeleiding ervaren alle begeleiders als moeilijk. In dit project moet het primaat bij de procesbegeleiding liggen.

Aan het improvisatievermogen worden hogere eisen gesteld dan in de reguliere cursussen.

Het werken met kleine gemotiveerde groepjes studenten is zeer prettig. Vakinhoudelijke vragen overheersen de projectactiviteiten in de beginfase sterk. Wanneer moet welke onderwijskundige theorie worden ingebracht en door wie? Dit vormt voor de meeste begeleiders het belangrijkste probleem. De inhoud van de projecten bepaalt sterk de keuze van de onderwijskundige theorie. Is het binnen een dergelijke opzet mogelijk voor iedere student dezelfde eindtermen te halen? Dit is een cruciale vraag die zich opwerpt. Er is meer ondersteuning vanuit vakdidactiek nodig. De intervisiebijeenkomsten worden door alle begeleiders als zeer nuttig ervaren.

Tot nu toe is in de projectgroepen n.a.v. praktijksituaties aandacht besteed aan de volgende onderwijskundige aspecten:

- typen werkvormen
- adolescentiepsychologie
- motivatie-theorie
- differentiatie op basis van leerstijlen (Kolb)
- leren van begrippen (de Cecco)
- leerdoelen formuleren
- didactische modellen
- opzetten van bijlessen
- cursuspaketten samenstellen
- theorie en training faalangst
- motorische- en tekenontwikkeling
- vragenlijsten opzetten
- gesloten toetsen maken
- beginsituatie peilen
- notuleren en voorzitten
- conflicthantering.

4.3 Aandachtspunten voor het vervolgtraject

Het draagvlak binnen de deelnemende school zal versterkt moeten worden. Hele secties moeten betrokken worden bij een projecttaak om de praktijkcomponent te versterken. Een mogelijkheid hiertoe vormt ook de integratie van projectactiviteiten, schoolstages en nascholingsactiviteiten. Ook spreiding van projecten over meerdere v.o.- scholen kan daaraan een bijdrage leveren.

De mogelijkheden om in de praktijk met leerlingen te werken moeten in de toekomst een belangrijk criterium zijn bij de keuze van taken en opdrachten die door de v.o.-school worden aangedragen. Het verdient aanbeveling de begeleiders te ondersteunen met een scholing in procesbegeleidingsvaardigheden.

Verder dienen er eenduidige evaluatiecriteria ontwikkeld te worden. De integratie van uren onderwijskunde en uren vakdidactiek in het kader van het project biedt meer inhoudelijke en organisatorische mogelijkheden. Een belangrijk criterium voor de selectie van deelnemende studenten dient de leerstijl te zijn.

Tot slot, aan de manier van kiezen en aanbieden van de onderwijskundige aspecten in het project moet explicieter aandacht worden besteed. Met name projecten in het kader van leerlingbegeleiding (in de ruimste zin van het woord) zijn geschikt voor het verwerken van onderwijskundige theorie.

Literatuur

- Beecher, T., Theory and practice in professional knowledge. In: CRE-action, 1989, 2, 75-85.
- Boekaerts, M en Simons, R.J. *Leren en instructie*, Leiden/Nijmegen 1992.
- Corstiaans, B.H.W.F. en Vermunt, J.D.H.M., *De Leittextmethode en zelfstandig leren in arbeidsorganisaties*. Tilburg, 1993.
- Es van A., e.a., *Het gedroomde koninkrijk*, Culemborg 1993.
- Hendriksen, J., *Intervisie bij werkproblemen*, Baarn 1990.
- Hanselman, K., *Vakbekwaam aan de start*, Zeist 1987.
- Hermans, J.J., e.a., *Reducing the gap between theory and practice in teacher education*, Utrecht 1992.
- Klencke, P., e.a., Opleidingsconcepten in de praktijk, *Velon-tijdschrift* jrg. 14, nr. 2, 1993.
- Kolb, D.A., *Organizational psychology: a book of readings*, New Jersey 1975.
- Korthagen, F.A.J., Leren reflecteren in de lerarenopleiding, samenvatting inleiding studiedag EFMN 20/1/1993.
- Korthagen, F.A.J., Reflectie en professionele ontwikkeling van leraren, *Pedagogische Studiën*, jrg. 69, 1992, 112-123.
- Leune, J.M.G., Leraarschap in de jaren negentig, *School*, januari 1990, 19-28.
- Slangen, F., Op weg naar de best denkbare leraar, *Nota HKL* Tilburg 1990.
- Vermunt, J.D.H.M., *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*, Amsterdam/Lisse 1992.
- Wijnen, e.a., *Te doen of niet te doen?* Advies over de studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs, 1992.