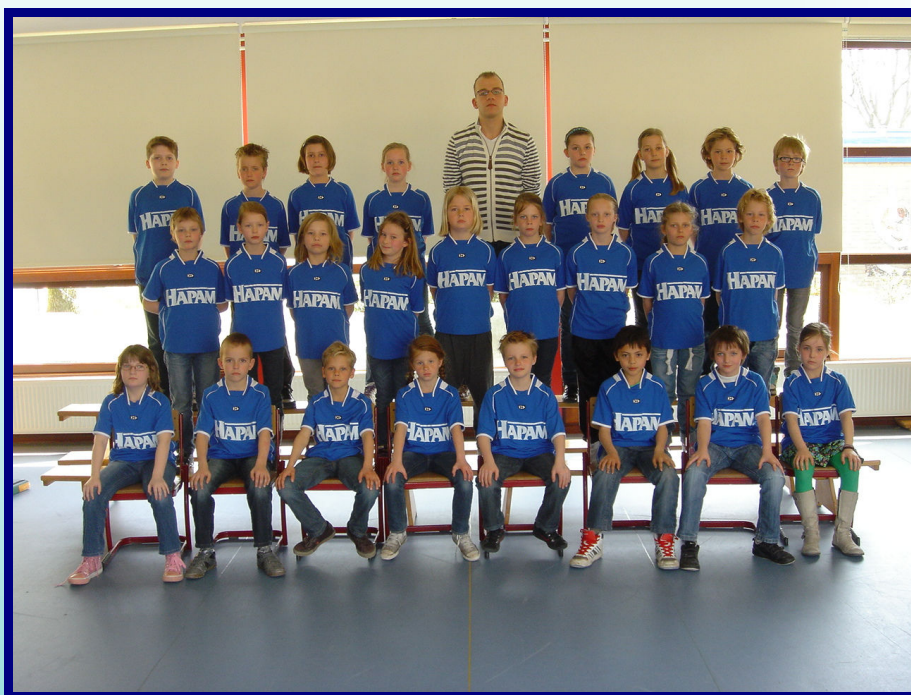


DE LEERKRACHT ALS TEAMBUILDER

Een onderzoek naar het effect van de rollen van leerkrachten op de betrokkenheid van leerlingen



Bovenste rij v.l.n.r.: Aron Koops, Wesley van de Mheen, Vera ter Beek, Amber van de Bos, meester Jan-Willem (trainer, coach, aanvoerder, medespeler), Kim Huygen, Milou Beekhuis, Jordy Ruizendaal en Boudewijn van Dijk.

Middelste rij v.l.n.r.: Luc Dop, Myrte Vastenhouw, Nikita de Graaf, Angelique Poort, Sita Overwijk, Fleur de Jong, Gaby de Graaf, Nathalie Hopman en Daniël van Schie.

Onderste rij v.l.n.r.: Bianca van Steeg, Lando Koelewijn, Nick Eibrink, Lisa Zwaan, Dave de Boer, Sam de Groen, Robin Reichardt en Benthe van der Schuur

Jan-Willem Korlaar

Pabo, VTO, L4HRE

Begeleider: drs. J.J. Bakker

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek

2009-2010

Voorwoord

De leerkracht als teambuilder. Dat is de titel van dit afstudeeronderzoek. Bij het woord 'teambuilder' denken we al snel aan trainers (mental)coaches die ervoor kunnen zorgen dat een groep mensen zich gaan vormen tot een eenheid. Een hechte groep mensen die met en voor elkaar door het vuur gaan. De teambuilder moet vertrouwen uitstralen, vertrouwen geven en vertrouwen winnen van de mensen waarmee hij werkt om doelen te kunnen realiseren. Wat heeft een leerkracht hiermee te maken? Juist de leerkracht moet vertrouwen uitstralen en vertrouwen winnen om met de leerlingen tot ontwikkeling te komen. Door het vertrouwen wat de leerkracht geeft, ontvangt en wint, moeten de leerlingen zich meer gaan inzetten, niet alleen individueel, maar ook als klas, als team. De leerkracht kan hier verschillende rollen voor toepassen om tot meer betrokkenheid te komen.

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek wat gaat over de toepassing en functionaliteit van de rollen van leerkrachten op de betrokkenheid van leerlingen. Dit onderwerp is tot stand gekomen, nadat de heer Bakker vorig jaar enkele lessen gaf over deze rollen. Hiervoor was mijn interesse meteen gewekt en ik wilde hier graag meer over weten. Ik wilde deze rollen testen op de betrokkenheid van de leerlingen, omdat naar mijn mening die betrokkenheid van leerlingen in het programmagerichte onderwijs beter kan. De leerkracht heeft een enorme invloed op leerlingen. De leerkracht doet ertoe! Daarom is het van belang dat je leerlingen betrokken zijn bij de lesactiviteiten die je onderneemt.

Het onderzoek bestaat uit een theoretisch gedeelte en een onderzoeksgedeelte. Ik heb genoten van het hele proces, het brainstormen rond het onderwerp, het lezen en verdiepen in de literatuur tot het uitvoeren van het onderzoeksproject en het vaststellen van de conclusies en aanbevelingen.

Graag wil ik Hans Bakker bedanken voor zijn professionele begeleiding en input waardoor ik dit afstudeeronderzoek tot een goed einde kon brengen. Als ik even vastliep nam hij de tijd om naar me te luisteren en gaf me goede tips en feedback waardoor ik weer verder kon werken aan dit afstudeeronderzoek.

Daarnaast wil ik basisschool 'De Grondtoon' te Spakenburg bedanken voor de ruimte die ze mij geschonken hebben om het onderzoeksgedeelte uit te kunnen voeren. In het bijzonder wil ik de leerlingen van groep 5 bedanken.

Tenslotte wil ik graag alle overige betrokkenen bedanken die, op welke manier dan ook, mij geholpen hebben om dit afstudeeronderzoek tot een goed einde te brengen. Mijn dank is groot!

Ik wens u veel leesplezier bij het lezen van mijn afstudeeronderzoek!

Jan-Willem Korlaar

Inhoudsopgave

Theoriegedeelte

1.0 Inleiding	pag. 4
1.0 Aanleiding en motivatie	pag. 4
1.1 Probleemstelling en hypothese	pag. 4
1.2 Deelvragen	pag. 4
1.3 Doelstellingen	pag. 4
1.4 Uitleg van begrippen	pag. 5
1.5 Afbakening	pag. 5
1.6 Opzet van het onderzoek	pag. 6
 2. De school	 pag. 7
2.0 Inleiding	pag. 7
2.1 Hoe ziet het ontwikkelingsgerichte onderwijs eruit?	pag. 7
2.2 Hoe ziet de geschiedenis van ons hedendaagse onderwijs eruit?	pag. 9
2.3 Hoe ziet het programmagerichte onderwijs eruit?	pag. 10
2.4 Welke condities doen er toe bij voorgesteld veranderingsproces bij de leerkracht en de schoolorganisatie?	pag. 13
2.5 Conclusie	pag. 15
 3. De leerkracht	 pag. 17
3.0 Inleiding	pag. 17
3.1 Wat zijn de rollen van leerkrachten?	pag. 19
3.2 Vanuit welke leerpsychologische theorieën zijn deze rollen afkomstig en wat houden deze leerpsychologische theorieën in?	pag. 18
3.3 Brain-based learning (BBL)	pag. 23
3.4 De cultuurhistorische rol van de leerkracht	pag. 25
3.5 De rollen van leerkracht versus leerkrachtstijlen	pag. 28
3.6 Conclusie	pag. 29
 4. De leerlingen	 pag. 30
4.0 Inleiding	pag. 30
4.1 Wat is eigenaarschap?	pag. 30
4.2 Hoe valt eigenaarschap op een goede manier toe te passen?	pag. 31
4.3 Wat is de gewenste houding van leerlingen bij de zone van naaste ontwikkeling?	pag. 32
4.4 Hoe verhouden eigenaarschap, de zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich?	pag. 34
4.5 Cirkel onderzoeksgericht onderwijs bovenbouw	pag. 37
4.6 Hoe ziet de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind eruit?	pag. 37
4.7 De omgeving en het 8/9-jarig kind	pag. 39
4.8 Conclusie	pag. 43

Onderzoeksgedeelte

5. De methodieken	pag. 44
5.0 Inleiding	pag. 44
5.1 Coöperatief leren	pag. 44
5.2 School Video Interactie Begeleiding	pag. 45
5.3 Thematisch werken volgens OGO	pag. 45
5.4 Leuvense betrokkenheidschaal	pag. 48
5.5 Conclusie	pag. 49
 6. Competenties	 pag. 50
6.0 Inleiding	pag. 50
6.1 Competenties van leerkrachten	pag. 50
6.2 Competenties van leerlingen	pag. 56
6.3 Persoonlijke beschrijving en competenties	pag. 58

6.4 Conclusie	pag.	60
7. Onderzoeksopzet	pag.	62
8. Opzet/uitwerking thema	pag.	64
8.0 Thema	pag.	64
8.1 Wanneer vindt het project plaats	pag.	64
8.2 Doel van het project	pag.	64
8.3 Activiteiten tijdens het project	pag.	64
9. Onderzoeksresultaten	pag.	66
9.0 Inleiding	pag.	66
9.1 Observatie aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal (nulmeting)	pag.	66
9.2 Voorbereiding op de rollen van leerkrachten	pag.	67
9.3 Analyse van video-opname	pag.	67
9.4 Verloop van het project	pag.	69
9.5 Interviews met leerlingen en Paul van Lummel, directeur PCB 'De Grondtoon' te Spakenburg	pag.	71
9.6 Observatie aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal	pag.	72
9.8 Persoonlijke groei	pag.	73
10. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	pag.	76
10.0 Inleiding	pag.	76
10.1 Samenvatting	pag.	76
10.2 Conclusies	pag.	77
10.3 Aanbevelingen	pag.	78
10.4 Antwoord op de hypothese	pag.	79
Bijlagen	pag.	81
Bijlage 1: literatuurlijst	pag.	82
Bijlage 2: Schematisch overzicht SBL-competenties	pag.	84
Bijlage 3: Schematisch overzicht van de indeling van de competenties van leerkrachten in het basisonderwijs	pag.	85
Bijlage 4: Persoonlijke beschrijving	pag.	87
Bijlage 5: Interview met leerlingen	pag.	92
Bijlage 6: Interview met Paul Van Lummel, directeur PCB 'De Grondtoon' te Spakenburg	pag.	94
Bijlage 7: Werkblad voor het bijhouden van eigen ontwikkeling (eigenaarschap)	pag.	96
Bijlage 8: Enkele foto's van het project	pag.	97

Theoriegedeelte

1. Inleiding

1.0 Aanleiding en motivatie

Een leerkracht in het basisonderwijs heeft de verantwoording voor de ontwikkeling van kinderen. Niet zomaar een taak! Een heel bijzonder beroep waarbij veel komt kijken. Het vergt veel van een leerkracht om het uiterste uit kinderen te halen. Enkele decennia geleden was de leerkracht vooral de leider. De leerkracht zei wat de leerlingen moesten doen. Hierin is de laatste jaren veel verandering gekomen. Steeds meer wordt er van de leerkracht een andere rol gevraagd. Steeds meer krijgen leerlingen inbreng in de lessen. De leerkracht hoeft niet meer alleen de rol van 'trainer' op zich te nemen, maar mag in de tegenwoordige tijd ook 'medespeler' of 'spelverdeler' zijn. Uiteindelijk moet dit ertoe leiden dat het de ontwikkeling van de leerlingen stimuleert. Nog te vaak wordt er vanuit de leidende rol door de leerkracht gewerkt, maar wat zou het opleveren als de leerkrachten gaan wisselen in de verschillende rollen die deze kunnen vervullen?

Al aan het einde van het derde jaar had ik mijn onderwerp bepaald: De rollen die een leerkracht kan vervullen. Hans Bakker heeft bij mij deze interesse gewekt. In de colleges van de minor Jong Management heeft hij de rollen van leerkrachten verschillende keren besproken wat mij zeer interesseerde. Van te voren wist ik al dat ik een onderwerp wilde kiezen dat raakvlakken heeft met management of pedagogiek, omdat dit de gebieden zijn die mij in het bijzonder interesseren. Ik heb daarna gekeken wat de mogelijkheden waren voor een goed onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek. Uiteindelijk kwamen we bij de 'rollen van leerkrachten' uit.

1.1 Probleemstelling en hypothese

Het onderzoek start vanuit de volgende probleemstelling:

'Hoe kan ik (kun je) de rollen van leerkrachten binnen het PGO op een optimale manier inzetten voor leerlingen van groep 5 (LIO-groep), waardoor de kinderen meer inzicht/inbreng hebben in hun eigenaarschap van hun leerproces en de sturing vanuit de leerkracht in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijft?'*

Als hypothese staat centraal:

'Ik verwacht door een juiste afwisseling van leerkrachtrollen, de leerlingen meer betrokken te maken en tevens meer verantwoording te geven in hun eigenaarschap, wat uiteindelijk resulteert in een positief effect op de ontwikkeling van de leerlingen.'

1.2 Deelvragen

Vanuit de probleemstelling ben ik tot de volgende deelvragen gekomen die onderverdeeld zijn in theorievragen en praktijkvragen:

Theorie:

1. Wat zijn de rollen die een leerkracht kan vervullen in het lesgeven en welke leerpsychologische theorieën zijn er verbonden aan de betreffende rollen en wat houden ze in?
2. Wat houdt het eigenaarschap van leerlingen in?
3. Hoe kan sturing in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijven, terwijl het de vrijheidsgraden van kinderen niet verder beknoot?

Praktijk:

4. Via welke methodiek of strategie kan ik als LIO'er mijn rolwisselingen als leerkracht oefenen/uitproberen?
5. Wat vraagt rolwisseling aan competenties van mij als leerkracht en van kinderen?

1.3 Doelstellingen

Theoriedoelen:

- Aan het einde van het onderzoek weet ik precies wat de rollen van leerkrachten zijn en uit welke leerpsychologie deze rollen afkomstig zijn.

- Aan het einde van het onderzoek weet ik wat 'eigenaarschap' van leerlingen is en kan ik dit verbinden met de rollen van leerkrachten.
- Aan het einde van het onderzoek kan ik een heldere uiteenzetting geven hoe kinderen bij het inzetten van de verschillende rollen van leerkrachten niet worden beknot in hun zone van naaste ontwikkeling.

Praktijkdoelen:

- Aan het einde van dit onderzoek kan ik op een effectieve manier de rollen van leerkrachten inzetten, waardoor leerlingen meer inzicht en inbreng hebben in hun eigenaarschap van hun leerproces.
- Aan het einde van dit onderzoek heb ik antwoord op de vraag welke competenties gevraagd worden van leerkrachten en leerlingen om te kunnen participeren in de rolwisselingen die de leerkracht doet.
- Aan het einde van dit onderzoek heb ik mijn eigen vaardigheden vergroot voor het doen van onderzoek en toepassen van leerkrachtrollen.

1.4 Uitleg begrippen

- Rollen van leerkrachten: Hiermee wordt bedoeld, de vier rollen van trainer, coach, spelverdeler/aanvoerder en medespeler. Een leerkracht kan tussen deze verschillende rollen wisselen.
- Leerpsychologische theoriën: Een stroming binnen de psychologie die zich bezighoudt met de studie van het leerproces is de leerpsychologie. Er zijn verschillende soorten opvattingen theoriën over het leerproces binnen de leerpsychologie. Onder andere: Behaviorisme, Cognitivism, (Sociaal-)Constructivisme, Sociale Cognitietheorie, Brain-Based learning, welke in dit onderzoek speciale aandacht zullen krijgen.
- Eigenaarschap: Hiermee wordt bedoeld hoe je kinderen (deels) verantwoordelijk kunt maken voor hun eigen leerproces en hoe je onderzoekertjes van ze kunt maken. Dit betekent dus verandering van grondhouding van de leerlingen. Ze moeten eigenaar van hun leerproces worden.
- Leerproces: Het geheel van onderwijsaanbod en ontwikkeling wat de leerlingen op de basisschool doorlopen.
- Sturing: Richting geven aan het leerproces van leerlingen
- Zone van naaste ontwikkeling: Zone van naaste ontwikkeling is te omschrijven als een sociaal-culturele activiteit waaraan het kind zinvol kan en wil deelnemen, maar die het nog niet zelfstandig kan volbrengen. Daarvoor heeft het kind de hulp nodig van een ander die onderdelen voor zijn rekening neemt die het kind zelf nog niet beheerst. De zone van naaste ontwikkeling is ontwikkeld door de Rus Lev Vygotsky.
- Waarborgen: Garanderen.
- Methodiek: Een methodiek is een toegepaste vorm om een bepaald gedachtegoed vorm te geven. In de praktijk betekent dit dat de methodiek de werkvorm is waarin het gedachtegoed praktisch wordt uitgevoerd.
- Vrijheidsgraden: De ruimte die kinderen krijgen waarin zij zich vrij kunnen exploreren en ontwikkelen.
- Competenties: een palet van handelingseigenschappen die een leerkracht en een leerling minimaal moeten beheersen om te kunnen participeren bij de rollen van de leerkracht.

1.5 Afbakening

Er zijn veel verschillende rollen van leerkrachten. In dit onderzoek wordt de rol van de leerkracht beperkt, zoals deze voornamelijk tot stand komt in het ontwikkelingsgericht onderwijs. Deze rollen zijn: trainer, coach, spelverdeler/aanvoerder en medespeler. Hier draait het om in het onderzoek. Het inzetten en afwisselen van deze rollen moet ertoe leiden dat leerlingen gestimuleerd worden om verantwoording te nemen in hun leerproces. Ze moeten (deels) eigenaar worden van hun leerproces. Deze rollen moeten er verder toe dienen dat de leerlingen vanuit hun intrinsieke motivatie geprikkeld worden tot onderwijs en ontwikkeling.

Bij dit onderzoek moet niet de verwarring gewekt worden dat de geschetste rollen van leerkrachten overeenkomen of andere benamingen zijn voor leerkrachtstijlen. Bij de leerkrachtstijlen staat de leerkracht in het centrum, terwijl bij de rollen van leerkrachten altijd eerst gekeken wordt naar de leerlingen. Bij de stijlen gaat het erom wat de leerkracht nodig heeft om goed onderwijs te geven

en bij de rollen van leerkrachten gaat het om de vraag wat leerlingen nodig hebben om goed onderwijs te ontvangen. De stijlen van leerkrachten zullen in dit onderzoek tot een minimum beperkt worden, omdat het geen essentieel onderdeel vormt voor het onderzoek. Om het een en ander duidelijk te maken zal er nog wel een gedeelte gewijd worden aan de verschillen tussen leerkrachtstijlen en de rollen van leerkrachten. Dit is te lezen in hoofdstuk 4.5.

Verder zal er een afbakening zijn in onderwijsconcepten. Het ontwikkelingsgerichte onderwijs zal grotendeels aan bod komen, evenals het programmagerichte onderwijs. In dit onderzoek zal het ervaringsgerichte onderwijs niet aan bod komen. De rollen van leerkrachten komen voort uit de ontwikkelingsgerichte benadering. Het onderzoek zal tot uitvoering worden gebracht in het programmagerichte onderwijs. Ervaringsgericht onderwijs heeft met dit onderzoek niets van doen.

1.6 Opzet van het onderzoek

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om de rollen van leerkrachten toe te passen bij leerlingen in het PGO om de leerlingen meer inzicht te geven in hun eigenaarschap en ze (deels) verantwoordelijk te maken voor hun leerproces en ontwikkeling. Bijkomend doel is om te kijken hoe leerlingen reageren op deze, voor hen, vernieuwende vorm van onderwijs. Doel is ook om de intrinsieke motivatie van de leerlingen aan te boren.

Het onderzoek zal bestaan uit drie fasen:

- Informatie verzamelen
- Informatie verwerken
- Informatie gebruiken

Het eerste gedeelte van het onderzoek zal een theoretisch onderzoek zijn. Hierbij zal verschillende literatuur bestudeerd worden die van belang is voor dit onderzoek. Het eerste hoofdstuk geeft een uitleg van de heersende onderwijsconcepten in het basisonderwijs in Nederland. Het programmagerichte en ontwikkelingsgerichte onderwijs komen hier uitgebreid aan bod. Ook de geschiedenis van beide onderwijsconcepten zal worden beschreven. Verder zullen de condities van het genoemde veranderingsproces verteld en uitgelegd worden. Hier zal kort op worden ingegaan. Het tweede hoofdstuk geeft een uitgebreid beeld van de rollen van de leerkrachten. Ook de leerpsychologische theorieën vanwaar deze rollen afkomstig zijn zullen aan bod komen. Verder wordt er ingegaan op de cultuurhistorische rol van de leerkracht. Als laatste komt in dit hoofdstuk het verschil tussen leerkrachtstijlen en de rollen van de leerkracht aan de orde.

In hoofdstuk drie van het theoretisch gedeelte komen de leerlingen aan bod. In dit hoofdstuk worden de begrippen 'eigenaarschap', 'zone van naaste ontwikkeling' en een 'rijke leeromgeving' uitgelegd. Ook de verhouding tussen deze drie begrippen zal aan de orde komen. Verder zal de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind behandeld worden en welke omgevingsfactoren er invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen. De theorieën van Bronfenbrenner en Vygotsky zullen hier extra aandacht krijgen.

In het praktijkgedeelte zal er allereerst een uitgebreide analyse worden gemaakt van het 8/9-jarige kind met als zijn kenmerken. Hierbij zal ook een gedeelte worden gewijd aan de omgevingsfactoren die van invloed kunnen zijn op het kind. Verder zal het onderzoek bestaan uit een leerlingenenquête en één (of meerdere) interview(s) met leerkrachten die zal gaan over de betreffende rollen van leerkrachten.

Ook zal ik een uitgebreide analyse doen naar mijzelf. Wat zijn mijn sterke punten en zwakke punten? Waar liggen kansen voor mij? Wie ben ik persoonlijk en wat kan ik hiervan inzetten in het onderwijsveld?

Uiteindelijk zal er geëxperimenteerd worden met de rollen van leerkrachten in mijn LIO-groep (groep 5). Dit zal gebeuren aan de hand van een thema met inachtneming van coöperatief leren zoals dat op de LIO-school gehanteerd wordt. Coöperatief leren zal ingezet worden als methodiek om de OGO-doelen, zoals deze in het experiment vorm zullen krijgen, te bereiken. Verschillende werkvormen vanuit coöperatief leren zullen dan worden toegepast.

2. De school

2.0 Inleiding

In dit eerste hoofdstuk over het onderzoek naar de 'leerkracht als teambuilder' zal de focus allereerst liggen op de school. Het onderwijs kent een rijke historie. In het kort zal er ingegaan worden op de onderwijsvorm zoals deze in de beginjaren vorm had. We zullen teruggaan naar de tijd van Herbart en Ligthart. Zij hadden in hun denkwijzen over onderwijs verschillende raakvlakken met, respectievelijk, het programmagerichte onderwijs en het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Hierin zal worden toegewerkt naar het heden. Vandaag de dag is het onderwijs niet meer te vergelijken met vroeger. Meerdere onderwijsconcepten zijn er in Nederland te vinden. Wat houden die onderwijsconcepten precies in? Hierin zal met name uitgebreid stil worden gestaan bij het programmagerichte onderwijs en het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Verder zullen we kijken welke condities nodig zijn bij het veranderingsproces zoals de onderzoeksvraag dit voorstelt. Deze condities zullen we belichten vanuit de leerkracht en de schoolorganisatie. Dit zal summier worden beschreven.

2.1 Hoe ziet de geschiedenis van ons hedendaagse onderwijs eruit?

2.1.1 Herbart en 'het opvoedend onderwijs'

Het hedendaagse onderwijs heeft veel te danken aan de invloeden van Johann Friedrich Herbart. Vooral in het programmagerichte onderwijs zijn de ideeën van Herbart terug te vinden. Vanaf die periode wordt de draad dan ook opgepakt.

Herbart heeft het onderwijs een krachtige nieuwe impuls gegeven. Hij was een filosoof en pedagoog die leefde tussen 1776 tot 1841. Herbart baseerde zijn pedagogiek op ethiek en psychologie. In zijn optiek gaf de ethiek de doelen aan. De psychologie gaf aan hoe je moest opvoeden.

Herbart was een echte man van de Verlichting: hij wilde kinderen via onderwijs tot 'zedelijke karaktersterkte' brengen. Daarvoor is sturing nodig die in de eerste instantie van buiten moet komen, via orde en discipline. Uiteindelijk moet het kind zichzelf gaan sturen en zelf moreel juiste beslissingen gaan nemen. Hij was dan ook voorstander van 'opvoedend onderwijs'. Voor Herbart was onderwijzen: het laten verwerven van voorstellingen. Door er voor te zorgen dat een kind een samenhangend geheel van voorstellingen verwerft, kan het op grond daarvan de juiste, niet alleen de logisch, maar ook de moreel juiste, oordelen geven en dus ook: morele beslissingen gaan nemen. Onderwijs is dus van wezensbelang voor de morele opvoeding.

Zijn volgelingen, de Herbartianen, werkten de ideeën van Herbart verder uit. Zo ontstond er de methode van de formele leertrappen. Dit was het begin van het methodisch onderwijs, stap voor stap. Ook in Nederland kreeg deze vorm van onderwijs steeds meer aanhangers (Berding, 2006, pp. 146-147). Een voorbeeld van een model dat sterk beïnvloed is door de Herbartianen en nog steeds gebruikt wordt in het hedendaagse onderwijs is het directe-instructiemodel. Verder hameren de Herbartianen erop dat er een strakke uitwerking van het leerproces is. Dit moet gestuurd worden door instructie, leiding en controle door de leerkracht. Deze doorloopt samen met de leerlingen het voorgeschreven programma in een aantal voorgeschreven leerstappen. Het is de psychologie van de leraar die bepaalt wat er gebeurt en in welke volgorde. In dit geval komt de psychologie van het kind er wat bekaaid vanaf (Berding, 2006, p. 175).

Hierin is meteen een geschiedkundige rol van de leerkracht te herkennen als we het hebben over de onderwijsvorm, tegenwoordig praten we liever over onderwijsconcept. Herbart benadrukte deze rol van leerkracht sterk. De vorm van onderwijzen was voor hem kennisoverdracht en de leerkracht was een 'doorgeefluik'. De leerlingen waren de ontvangers die tot taak hadden de stof te verwerken en te reproduceren. In de didactiek van Herbart staat de leerkracht centraal. Bij de Herbartianen komt het spontane, levensechte leren van kinderen nauwelijks voor. Op verschillende punten doen de Herbartianen geen recht aan de pedagogisch-psychologische benadering van hun leermeester Herbart. Hieronder worden die punten weergegeven

1. Herbart was geen voorstander van moraallessen. Er moesten geen gedragsregels worden ingeprent. Het eigen oordeel van het kind moest tijd krijgen en de jonge mens zou zich vanzelf gedragsregels stellen. De Herbartianen zoals de Raaf waren van mening dat de jonge mensen handelingsregels niet meer hoefden te vormen. Deze werden door de leerkrachten aangedragen en de leerlingen moesten ze leren.

2. Herbart wilde het onderwijs laten aansluiten bij de al voorhanden zijnde voorstellingen van de kinderen. De Herbartianen maakten modellessen waarin men er vanuit ging dat alle voorstellingen bij kinderen nog moesten worden aangebracht. Er wordt impliciet ontkend dat het kind al ervaring met het geleerde of voorstelling van het geleerde heeft.

3. Herbartianen volgen in ieder soort les dezelfde opbouw in formele leertrappen, ontwikkeld door Ziller: Doel, Analyse, Synthese, Associatie, Systeem en Methode. Door dit methodische harnas werden de lessen zeer langdradig. Bovendien werden ze tot zeer kleine onderdelen opgesplitst. Herbart vond dat de stappen zo klein moesten worden gemaakt als voor de individuele leerling nodig was. Ook de universele toepassing van de formele leertrappen houdt onvoldoende rekening met de elementen leerling, leerstof en leerkracht; het deed geen recht aan goed onderwijs immers:

- alle leerstof wordt over een kam geschoren;
- de individualiteit van de leerlingen wordt niet in acht genomen;
- er wordt geen rekening gehouden met de individualiteit van de leerkracht (inwiki.pabo-inholland.nl).

Herbart en zijn volgers waren in zekere zin de voorlopers van het programmagerichte onderwijs, zoals we dat nu kennen en straks zullen gaan behandelen. De leerkracht had het hier voornamelijk voor het zeggen en volgde nauwgezet de methode. Veel vrijheid had de leerkracht ook niet in zijn onderwijs. Het onderwijs stuitte op steeds meer kritische noten. Herbarts opvatting dat altijd eerst de veelzijdige belangstelling van de kinderen moest worden opgewekt, kwam niets van terecht. Ook van de ‘zedelijke karaktersterkte’ kwam weinig terecht. ‘Regering’ stond voorop, orde, discipline, maar geen morele zelfsturing. Morele zelfsturing had Pestalozzi ook beaandrukt; dat vereist zelfwerkzaamheid had hij gezegd. Fröbel en Herbart zeiden het hem na. Hoofd, hart en hand moeten daarom in het onderwijs samengaan. Helaas kwam daar niets van terecht door het dichtgetimmerde en formele leertrappensysteem. Er was in de school van Herbart geen plaats voor het activiteitsprincipe. De school was een zit- en luisterschool, waarin de meester de leiding had en de kinderen braaf volgden. Het onderwijs met behulp van de leertrappen was een heel beperkte vorm van onderwijs en het was saai; enorm saai. Daar begon men steeds meer tegen te hoop te lopen (Berding, 2006, pp. 147-148)

Deze manier van onderwijzen, zoals Herbart het voor ogen zag, kent ook sterke invloeden van Jean Piaget. U kunt meer over zijn theorie lezen in hoofdstuk 3.2.

2.1.2 Ligthart en ‘het volle leren’

Na verloop van tijd, zo rond 1900, kreeg de formele benadering van onderwijzen veel verzet van vooral de nieuwe-schoolpedagogen. Zij wilden een andere aanpak. Zij veronderstelden dat het onderwijs dat de Herbartianen nastreefden niet ‘des kinds’ was. Jan Ligthart pleitte voor een veel levendiger aanpak van het onderwijs. Hij introduceerde ‘het volle leven’. Dat ‘volle leven’ stond voor betekenisvolle cognitieve gereedschappen uit de wereld van de volwassenen waarmee Ligthart de kinderen wilde laten werken en hen deze al doende, met hart, hoofd en handen, wilde laten toe-eigenen. Ligthart werd sterk geïnspireerd door de natuurlijke manier waarop kinderen in het gezin leren. Ligthart wilde inspelen op de natuurlijke interesse van kinderen voor hun omgeving en daarbij ingaan op hun vragen. Volgens Ligthart is alles wat zich voordoet in de omgeving deel van een groter geheel en kan aanleiding zijn voor een vraag.

Ligthart is een reformpedagoog. De Reformpedagogiek is een uitvloeisel van de Geesteswetenschappelijke Pedagogiek, ook wel Fenomenologie of Situatiewetenschap genoemd, die ingezet is door Langeveld. Hij stelde het in het midden van het denken over opvoeden. De Reformpedagogiek heeft een andere kern. Zij stelt het kind in het middelpunt van het denken over onderwijs. Vanuit de Reformpedagogiek zijn ook de traditionele vernieuwingsscholen afkomstig, zoals de Montessorischool, Jenaplanschool, Freinetschool en de Vrije School. De grondleggers voor al deze scholen zijn respectievelijk Maria Montessori, Peter Petersen, Célestin Freinet en Rudolf Steiner. In dit rijtje valt Jan Ligthart ook te plaatsen. Enkele kernpunten van de Reformpedagogiek waren onder andere:

- niet de leerstof staat centraal, maar het kind staat centraal;
- de sfeer en andere belangrijke randvoorwaarden zijn belangrijk voor het leren;
- Niet alle kinderen hetzelfde aanbieden.

Ligthart verzette zich dus tegen de gekunstelde samenhang van de Herbartianen en wilde meer aandacht geven aan hoofd hart en handen. De school moest volgens hem een doe-school zijn. Hij haalde de leerinhouden uit de directe omgeving, het huis, de wijk, de school en de natuur. Daar speelde het 'volle' maar tegelijk gewone leven zich af. Ligthart gaf in zijn onderwijs veel aandacht aan beroepen, omdat arbeid de beste remedie was.

Weten en willen, de verbeeldingskracht en het spelen horen volgens Ligthart bij elkaar. Bij Ligthart stond niet het aanbrengen van allerlei begrippen centraal, zoals bij de Herbartianen, maar het beleven van wat de wereld te bieden heeft. Volgens Ligthart gaat het om de levende ervaring die tot stand komt als de onderwijzer aansluit bij de interesse van het kind. Het onderwijs moet aansluiten bij de belangstelling van het kind en de logische ordening van de leerinhouden waar de Herbartianen zo op hamerden, is voor Ligthart in het basisonderwijs niet relevant. Wel relevant is de toe-eigening ervan, op samenhangende wijze (Berding, 2006, p. 202). Over de rol van de leerkracht zei Ligthart 'dat de leraar een ontwikkelder en niet een smoorder van de kinderziel moet zijn'.

Op grond van zijn keuze voor interactief onderwijs, kan gezegd worden dat de denkwijze van Jan Ligthart raakvlakken vertoonden met het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Hier moet wel duidelijk verondersteld worden dat Lev Vygotsky de grote wegbereider is van het ontwikkelingsgerichte onderwijs en daarom ook aan de wieg stond van dit onderwijsconcept.

Tot zover een korte indruk van de geschiedenis over de twee meest van belang zijnde onderwijsconcepten die we in het hedendaagse onderwijs aantreffen.

2.2 Hoe ziet het programmagerichte onderwijs eruit?

Het programmagerichte onderwijs vloeit voort uit het gedachtegoed van Herbart en zijn volgers, de Herbartianen. In dit type onderwijs mag verondersteld worden dat de leerstof een centrale plaats inneemt. Vanuit dit kijkpunt kan het verdere onderwijs in dit concept belicht worden.

Die centrale plaats van de leerstof heeft een systematische opbouw voor wat betreft de leerdoelen. De leerstof kent een ordening die stap voor stap is opgebouwd. Hiermee wil het PGO bereiken dat het onderwijs aan kan sluiten bij wat het kind kan en kent. Periodiek vindt er een controle plaats om de aangeboden leerstof te toetsen. Via methodes voor de verschillende vakken komt de leerstof naar de kinderen toe. Deze methodes geven de leerkrachten een veelal voorschrijvende rol van wat er aan de orde dient te komen. Hieruit kunnen we concluderen dat het PGO voornamelijk productgericht is.

Als het om methodes gaat komen we meteen al bij een knelpunt wat er in het PGO schuilt. Door het methodegebruik is er weinig ruimte voor de inbreng van de leerlingen als het om de leerstof gaat en ook actualiteiten komen hierdoor minimaal aan bod. De leerlingen zullen in deze visie voornamelijk zelfstandig opdrachten uitvoeren die aan de leerstof gebonden zijn. Toch is er de laatste jaren een verschuiving te zien naar het samenwerkend leren. Dit wordt met name bereikt door verschillende vernieuwende werkvormen waarvan coöperatief leren er één is. De leerstof wordt voornamelijk aangeboden door de leerkracht. Deze geeft veel informatie en/of instructie, waarna de leerlingen de leerstof via opdrachten in de praktijk brengen. Als het om de werkvormen gaat, zien we ook dat er klassikale en groepsactiviteiten georganiseerd worden.

Als we een hedendaagse basisschool inwandelen is het de normaalste zaak van de wereld dat de klassen netjes verdeeld zijn. Beginnend bij de jongste kinderen die in groep 1 zitten oplopend naar de oudste kinderen die in groep 8 zitten. Dit is een typisch programmagerichte benadering van onderwijsorganisatie. Een indeling op leeftijd en/of ontwikkelingsniveau. We spreken hier dan van homogeniteit. Zelfs in de klassen is dit waar te nemen. De 'slimme' kinderen krijgen extra uitdaging en de 'zwakke' kinderen zitten in een groepje voor extra ondersteuning. In het PGO wordt er gewerkt met een leerstofjaarklassensysteem waarin duidelijk vermeld staat wat er in een jaar van de leerlingen per vakgebied verwacht wordt. Ook hier schuilt een knelpunt als het gaat om de capaciteiten en de ontwikkeling van de leerlingen. Niet elke leerling zal het lukken om de gestelde doelen in het leerstofjaarklassensysteem te behalen. Zowel meer begaafde als minder begaafde leerlingen zullen het vastgestelde tempo van het leerstofjaarklassensysteem niet kunnen volgen. De vraag is of het dan wel een adequaat systeem is om hier mee te werken. Zien we in het OGO vooral het werken van hoeken als werkvorm, in het PGO komt deze werkvorm nauwelijks terug. Wel zien

we, als het om de klasseninrichting gaat, dat er een min of meer vaste en geordende inrichting is waarin elke leerling beschikt over een eigen tafel. Ook als het om de organisatie gaat heeft de leerkracht het voor het zeggen. Deze bepaalt de afspraken en de voorschriften.

Leerlingen worden in het programmagerichte onderwijs gemeten met de gemiddelde norm. De resultaten van observaties en toetsen zijn hier leidend. Via het leerlingvolgsysteem wordt bijgehouden wie de sterke leerlingen zijn en wie de zwakke leerlingen zijn. In dit licht bezien kan er gesteld worden dat leerlingen met elkaar vergeleken worden. Dit kan ongemerkt een prestatiedruk geven aan de leerlingen. Als het om toetsen gaat, richt het PGO de pijlen voornamelijk op reken-, taal- en leesontwikkeling. Bijna alle leerstof wordt afgesloten met een periodieke toets om te evalueren in hoeverre de leerstof geïntegreerd is. Bij de meer expressieve vakken worden werkstukken ook beoordeeld (Bakker, 2008, pp. 14-15).

Bij het PGO heeft de leerkracht een sturende en leidende rol. Vanuit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het uitgangspunt van het PGO is dat het beste geleerd wordt als de leerstof systematisch, vaak hiërarchisch opgebouwd is en er bepaalde ankerpunten aangeleerd worden. Het leren door overdracht is bij het PGO gemeengoed. Het lijkt erop dat binnen het PGO het aantoonbaar bereiken van leerdoelen zwaarder weegt dan het eigenlijke leerproces. Het goede antwoord is belangrijker dan hoe dit antwoord tot stand komt. De beheersmatige kant van het onderwijs is een voordeel binnen het PGO. De leerkracht weet precies wat wanneer op welke wijze aan de orde komt. Het nadeel is het gebrek aan ruimte om aan te sluiten bij de individuele ontwikkeling van kinderen (Bakker, 2008, pp. 42-43).

2.3 Hoe ziet het ontwikkelingsgerichte onderwijs eruit?

Het ontwikkelingsgerichte onderwijs is gebaseerd op vijf kernprincipes waarin het gehele onderwijs is samengevat. Dit wordt verderop in dit gedeelte uitgewerkt. De hoofdkern van het OGO-concept is: 'Onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens'. OGO wil leerprocessen op gang brengen die maximaal bijdragen aan persoonsvorming van leerlingen. Het helpen ontwikkelen van de volle identiteit van mensen is het oogmerk. Binnen die doelstelling zoekt de leerkracht naar sociaal-culturele activiteiten die te verbinden zijn aan kennis en vaardigheden om zo een brede ontwikkeling mogelijk te maken. Het OGO-concept kent drie disciplinaire invalshoeken.

- De *pedagogische* invalshoek. In deze invalshoek krijgt de brede persoonsontwikkeling aandacht.
- De *onderwijskundig/didactische* invalshoek. Deze staat voor een uitgewerkte methodologie in de klas.
- De *leerpsychologische* invalshoek. Hierin staat de rol van de leerling als actieve leerder centraal en geeft de leerling zijn eigen leren vorm.

Emancipatie wordt gezien als het uiteindelijke doel van opvoeding en onderwijs. Dit verwijst naar een zekere onafhankelijkheid en naar het vermogen van mensen om zelfstandig te functioneren in cultureel-maatschappelijke situaties. Waar het in het OGO-concept voornamelijk om draait, als we het hebben over emancipatie, is de eigenheid en authenticiteit van het kind in beeld houden. De nadruk ligt niet zozeer op emancipatie als begrip. In de pedagogische literatuur wordt dit namelijk vertaald naar 'groei naar zelfstandigheid'. Om dit te bewerkstelligen probeert het OGO een leerlinggerichte pedagogiek te koppelen met een activerende didactiek. Hierin moet een evenwicht worden gezocht.

We keren weer terug naar de vijf kernprincipes van OGO-onderwijs die beschreven zijn door Van Oers. Deze vijf kenmerken kunnen op verschillende manieren vertaald worden in concrete praktijken. Het OGO-concept is een open concept. Er is niet één vorm die voor alle situaties de enige en de beste is. Hieronder zullen we een vijf kernprincipes verwoorden.

Er is sprake van een holistische benadering, ofwel totaalbenadering

Het zich ontwikkelende kind wordt niet verknipt in deelaspecten, maar wordt gezien als een zich ontwikkelende eenheid. Die opvatting heet ook wel de 'kinderlijke benadering'. Het kind kan alleen begrepen worden in relatie tot de context en interacties waarin het ontwikkeld is. Een kind is geen optelsom van verschillende kenmerken als intelligentie, motivatie, kennis, motoriek en dergelijke, maar als samenhangend geheel van kenmerken die in het functioneren van leerlingen binnen sociaal-culturele activiteiten ook altijd in samenhang weer terugkomen. De leerkracht probeert

zicht te krijgen op de kinderlijke ontwikkeling in de omgeving waarin het kind zich ontwikkelt. Aan de ene kant kan dit de geschiedenis zijn waarin het kind zicht heeft ontwikkeld, maar aan de andere kant is dat ook de situatie waarin leerlingen zich manifesteren. Belangrijk hierbij is te noemen dat aspecten van de brede ontwikkeling als samen spelen en werken, communiceren, initiatieven nemen en plannen maken, zijn verbonden aan kennis en vaardigheden als woordenschat, schrijven en spelling.

Leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten

Binnen het OGO wordt uitgegaan dat leren een plaats moet hebben binnen betekenisvolle activiteiten. Het onderwijsaanbod vertoont een thematische samenhang met daarin passende sociaal-culturele activiteiten. Elke leerling functioneert binnen zo'n thema op zijn eigen manier en met de vaardigheden die hij persoonlijk heeft ontwikkeld. De één is goed in het bepalen van de waarde van iets en het berekenen van prijzen, terwijl de ander zich liever bemoeit met de techniek en het proces van maken van datzelfde product (bijvoorbeeld als we het over het thema 'restaurant' hebben). Tijdens al deze werkzaamheden leren de leerlingen tegelijkertijd de taal te hanteren die bij zo'n activiteit hoort en daardoor kunnen ze nieuwe kennis aan elkaar doorgeven. Hier is dan sprake van een betekenisvolle activiteit: een activiteit die bestaat uit de samenhang tussen begrijpen, zinvol bezig zijn en verrijken van de eigen taal. Bij deze activiteiten worden culturele instrumenten ingezet, bijvoorbeeld een boek bij het leren lezen en een weegschaal bij het leren aflezen van een gewicht. Het uitvoeren van de activiteiten is binnen de gegeven context dan ook functioneel. De kinderen leren hierdoor, naast de basisvaardigheden, ook om zelfstandig te werken, om zelfvertrouwen te hebben en om samen te werken met anderen. Deelnemen aan deze activiteiten is dan belangrijker dan presteren. De activiteiten kennen in de onderbouw een spelkarakter en in de bovenbouw een onderzoekskarakter.

De leerkracht is ook deelnemer aan de culturele praktijk

De leerkracht heeft een essentiële rol in de vormgeving van de sociaal-culturele activiteiten. De activiteiten moeten namelijk zoveel mogelijk lijken op de realiteit. De leerkracht moet daarom deelnemen aan die activiteit: hij of zij kan rolmodel spelen en hulp bieden in die onderdelen van de activiteit die de kinderen zelf (nog) niet aankunnen. Verder heeft de leerkracht een stuwende rol in de activiteit doordat deze steeds op zoek is naar mogelijkheden om de activiteiten te verdiepen en te verbreden. Dat kan hij doen door kennis aan te reiken, of te ondersteunen bij het uitvoeren van vaardigheden. Verder heeft de leerkracht een belangrijke rol die meer op het vlak van de zorg ligt, namelijk de zorg voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Een leerkracht moet zich niet alleen afvragen hoe leerlingen zich ontwikkelen, maar ook welke bemoedigingen en sociale ondersteuning ze nodig hebben. Naast de inhoudelijke en technische ondersteuning is die sociale, persoonlijke ondersteuning wezenlijk voor het zelfbeeld van het kind. Het welbevinden is een voorwaarde voor de ontwikkeling van het kind.

Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen

Binnen de deelname aan activiteiten ontstaan problemen die de leerlingen stimuleren om oplossingen te zoeken. Tijdens het zoekproces ontwerpen ze met hulp van anderen nieuwe handelingsstructuren, of maken ze instrumenten die helpen bij de uitvoering van dat handelen. Eén van de belangrijkste doelstellingen van het OGO-concept is dat leerlingen hun kennis zelf construeren. Dit gebeurt altijd in samenspraak met anderen. De beweging tussen zelfstandig werken en samenwerken, is een voortdurend proces dat binnen kennisontwikkeling tot stand komt.

De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

Het curriculum is systematisch en zorgt ervoor dat er een voor de leerlingen herkenbare rode draad door het lesprogramma loopt. Die rode draad zorgt ervoor dat de leerlingen betekenis kunnen geven aan elke volgende stap in de leerweg. Het leertraject berust namelijk op veronderstellingen van de leerkracht over te nemen nieuwe stappen. Die veronderstellingen worden onderzocht in de omgang met leerlingen en zo nodig, op grond van de observaties, in samenspraak, met de leerling bijgesteld. Zo ontstaan er binnen een groep leerlingen diverse leerwegen. Observaties van de leerkracht is daarom van belang. Hierbij gaat het met name om de ontwikkelingssignalerende gegevens en hun handelingen evalueren om tot evenwichtige en betekenisvolle veronderstellingen te komen over het vervolg van het leerproces (Bakker, 2008, pp. 21-25 en Bakker, 2010, pp. 29-32).

Wat een belangrijk speerpunt van het OGO-concept is, is dat er levensechte situaties worden nagestreefd. De activiteiten die deze culturele realiteit waarborgen, moeten de voortdurende

balans van dialoog en werken evenwichtig verpakken. Met name de dialoog is van belang om tot ontwikkeling te kunnen komen. Daarvoor wordt zoveel mogelijk aangesloten bij de initiatieven van de leerlingen en de betekenis die zij hieraan verlenen. De leerkracht moet zorgen voor een goede balans tussen wat voor de leerlingen belangrijk is en wat van belang is vanuit de onderwijstaak van de school. Dit gebeurt door in samenspraak met de leerlingen betekenisvolle activiteiten te ontwikkelen. Naast de brede ontwikkeling is er de specifieke ontwikkeling met activiteiten die afwisselend vrij en geleid zijn. Er wordt aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van kinderen met een doorlopende lijn van 4 tot 12 jaar. Observeren en registreren horen bij het volgen van de kinderen. Nadruk wordt gelegd op de inrichting van de omgeving, die door betekenisvolheid het kind dient uit te dagen (Bakker, 2008, p. 43)

De twee onderwijsconcepten die we zojuist besproken hebben zijn wel de meest belangrijke onderwijsconcepten die in het Nederlandse basisonderwijs gehanteerd worden. Het overgrote deel van de basisscholen hanteert het PGO-concept en een steeds groter wordend aantal basisscholen geeft onderwijs vanuit het OGO-concept. Toch zijn dit niet de enige twee onderwijsconcepten. Naast deze twee vormen van onderwijs is er nog een derde concept dat 'Ervaringsgericht onderwijs' wordt genoemd, afgekort ook wel EGO. Een extreme vorm van EGO is 'Iederwijs'. Deze benadering stelt de leerling volledig centraal. De leerling is het uitgangspunt van het onderwijs. De wil van het kind is wet. De leerkracht heeft meer een voorwaardenscheppende rol om onderwijs mogelijk te maken.

Naast het EGO-onderwijs beschikt Nederland ook nog over enkele andere vormen van basisonderwijs. Deze onderwijsvormen zijn al eerder genoemd als traditionele vernieuwingsscholen. Te denken valt aan Montessorischolen, Freinet-scholen, Jenaplanscholen, Vrije scholen en het Daltononderwijs. Op deze onderwijsvormen zullen we verder niet ingaan evenals het EGO-onderwijs, omdat deze vormen van onderwijs, niet van belang zijn voor dit onderzoek.

De verschillen tussen PGO en OGO worden weergegeven in tabel 1. Dit geeft een duidelijk beeld van het verschil in kijkpunten. In dit schema is het EGO-concept weggelaten vanwege de irrelevantie van het concept voor dit onderzoek.

Tabel 1: Verschillen tussen PGO en OGO op onderdelen

Kijkpunt	PGO: leerstof centraal	OGO: interactie centraal
1. Leerstof	- systematische opbouw leerdoelen - stap voor stap ordening - onderwijs sluit aan bij wat het kind kan en kent - regelmatig controle om resultaten te toetsen - productgericht - veelal voorschrijvend - methodisch	- proces- en productgericht - betekenisvolle context - thematiseren - aanbod via 'zone van naaste ontwikkeling' naar interactie. - experimenteer- en ontdeksituaties - leerstof wordt niet opgelegd, maar gekoppeld aan het ontwikkelingsniveau van het kind - in gevarieerde situaties wordt de gespreksstof/leerstof aangeboden - activiteiten liggen niet vast - zekere vrijheid in uitvoering - omgeving lokt uit tot creatief handelen
2. Werkvormen	- aanbiedend/mededelend - gebonden aan opdrachten, materialen en activiteiten - veel informatie/instructie, leergesprekken - klassikale en groepsactiviteiten - projecten op initiatief van de leerkracht - er wordt weinig gebruik gemaakt van actuele situaties - zelfstandig werken - GIP-model (groepsgewijs pedagogisch-didactisch handelen) - coöperatief leren.	- aanbiedend/vragend/uitnodigend - stimuleren van spontaan spel: manipulerend spel, rollenspel, constructiespel - vrije keuze, naast gebonden opdrachten - belangstellingsonderwerpen in wisselwerking tussen leerkracht en leerling - 'community of learners' - spel- en onderzoeksgericht - er wordt veel constructief gebruik gemaakt van situationele factoren: ziekte, feest, sneeuw, calamiteiten, enz.
3. groepsvorming, klasseninrichting en organisatie	- vaak homogeen qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - leerstofjaarklassensysteem - gericht op functieontwikkeling - minder gebruik van hoeken - ieder kind een eigen tafel - min of meer vaste, geordende inrichting - de leerkracht bepaalt op organisatorische	- vaak heterogeen (vrijwillig) qua leeftijd en ontwikkelingsniveau - groepssamenstelling wisselend, op basis van belangstelling en sociaal-emotionele factoren. - groepstafels, hoeken en andere werkvlakken (incl. de grond) - flexibele klasseninrichting (zowel wat betreft de plaatsing van meubilair als de inhoud)

	gronden de afspraken/voorschriften	- flexibele aantallen kinderen in diverse hoeken (afhankelijk van de behoeften/belangstelling) - de aard van het spel, de ruimte en de veiligheid zijn bepalend voor de flexibele afspraken.
4. Observatie, toetsing en registratie	- (Cito) leerlingvolgsysteem - de leerkracht noteert de deelname van activiteiten (kwantiteit) - toetsing met nadruk op begripsontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden - toetsing veelal door middel van testen, werkbladen en uitvoering van opdrachten (vaaktweedimensionaal) - registratie op standaardlijsten - schriftelijke rapportage - productbeoordeling - prestaties vergelijken met gemiddelden	- noteren van spelimpressies, belangstelling creativiteit, sociale contacten, enz. - zowel functieontwikkeling, lees- en rekenvoorwaarden als sociaal-emotionele ontwikkelingen worden bijgehouden. - observaties in verschillende situaties, zowel actief als passief, drie- en tweedimensionaal - handelingsgerichte observaties (HOREB) vanuit brede ontwikkeling - zowel 'standaard'-lijsten als 'open' beschrijvingen - beperkte of geen schriftelijke rapportage aan ouders - introductie van het portfolio als ontwikkelingsvolgmodel - product- en procesbeoordeling - prestaties vergelijken met vorige prestaties
5. Gerelateerd aan:	- activiteitsprogramma's - geprogrammeerde instructie - methoden en kant en klare projecten - Montessorimaterialen - Fröbelonderwijs - Herbartianisme - Piaget - Van Kuyk (Piramideproject)	- Vygotsky (cultuur-historische theorie) - Van Parreren - Van Oers - Beishuizen - Janssen-Vos - Pompert - Fijma
6. Aanpak	- autoritair/autoritatief (democratisch)	- Autoritatief (democratisch)
7. Rol van de leerkracht	- sturend/voorschrijvend/aangevend	- Sturend/bemiddelend (tussen bedoeling en betekenis), trainer/coach - cultuuroverdrager/deelnemer
8. Rol van de leerlingen	- volgend - toepassen-navragen	- ontwikkelen door interactie - actief deelnemer/co-constructie

(Bakker, 2008, pp. 14-15)

2.4 Welke condities doen ertoe bij voorgesteld veranderingsproces bij de leerkracht en de schoolorganisatie?

In dit onderzoek zal er een verandering plaatsvinden in de manier van lesgeven. In grote lijnen komt het er op neer dat 'rollen van leerkrachten' die afkomstig zijn uit het OGO, toegepast zullen gaan worden op een basisschool wat een PGO-concept hanteert. Wil de school na dit onderzoek deze rollen daadwerkelijk integreren in de schoolorganisatie, dan is er sprake van een veranderingsproces. Zo'n veranderingsproces zal niet van de één op de andere dag ingevoerd zijn. Daarvoor zijn verschillende condities nodig. De meest van belang zijnde condities zullen in dit gedeelte aan de orde komen.

Leiding geven aan verandering

Een gezonde school is een school die in ontwikkeling is. Een school die minimaal meeloopt met de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van onderwijs en het liefst een stapje voor loopt op die ontwikkelingen. Dat vraagt van het managementteam een heldere en doortastende kijk op de toekomst. Die heldere en doortastende kijk kan dan niet anders dan 'innovatief' zijn. Als het gaat om die innovatieve houding is kwaliteit gewenst bij het managementteam. Een vooraanstaande opvatting over die kwaliteit is dat het leiderschap waarborgt. Een managementteam geeft goed leiding als alle betrokkenen hierin meegenomen worden. Dat vraagt van leerkrachten dat ze medeverantwoordelijk zijn voor het leiden van de organisatie-in-ontwikkeling. Leiderschap moet leiden tot teamwork. Dit houdt onder meer in dat leerkrachten het gevoel moeten hebben dat ze gezien worden als hoog opgeleide professionals. Logisch gevolg in deze is dat leerkrachten beter zullen gaan presteren. Erkenning van het management speelt hierin een belangrijke factor (Bakker, 2008, p. 127).

We hebben het hier al kort gehad over de innovatieve kijk van het managementteam op de toekomst. Hiermee wordt bedoeld hoe dit team van leidinggevers in staat zijn veranderingen in

kaart te brengen en deze veranderingen in staat is te leiden. We kunnen hier ook wel spreken van een 'transformationeel proces'.

Van de schoolleider vraagt dit transformationeel leiderschap. Drie belangrijke competenties van de transformationeel leider zijn:

1. Door het ontwikkelen en benadrukken van de visie van de school inspireren transformationele schoolleiders leerkrachten om zich in te zetten bij vernieuwingen en om optimistisch te zijn ten aanzien van de te verwachten resultaten daarvan. Daarbij behorend gedrag is bijvoorbeeld het helpen van leerkrachten zich bewust te zijn van de doelen die ze willen bereiken en het initiëren van processen en structuren. Leerkrachten werken gezamenlijk aan het ontwikkelen van een visie en het benadrukken van de visie van de school, op een zodanige manier dat anderen zich niet geremd voelen hun eigen visie naar voren te brengen.
2. Aandacht, respect, zorg en begrip voor persoonlijke gevoelens, opvattingen en behoeften van leerkrachten is een tweede kenmerk van de transformationele leider. Het persoonlijk uitspreken van vertrouwen in leerkrachten en het kunnen luisteren naar de mening van leerkrachten zijn voorbeelden die hier van toepassing zijn.
3. Transformationele leiders dagen leerkrachten uit zich op een zodanige wijze professioneel te ontwikkelen dat de school als geheel ervan leert. Het aanmoedigen van leerkrachten om hun werk te evalueren en te verbeteren, het stimuleren van het uitproberen van nieuwe werkwijzen en het uitnodigen van leerkrachten om hun expertise te delen met collega's zijn voorbeelden van concreet gedrag dat hierbij hoort (Bakker, 2008, pp. 130-131).

De transformationele leider wordt gevraagd om het transformatieproces te leiden. Om dit proces daadwerkelijk in gang te zetten moet men ervan bewust zijn dat hier vakmatig mee wordt omgegaan. Een model voor organisatieontwikkeling kan daarbij helpen. Het 'wybertje' van Van Emst is hiervoor op verschillende scholen een bruikbaar model gebleken. In dit model wordt verwacht dat schoolleiders het voortouw nemen in het veranderingsproces. Schoolleiders moeten in dit veranderingsproces met name 'leiderschap' laten zien.

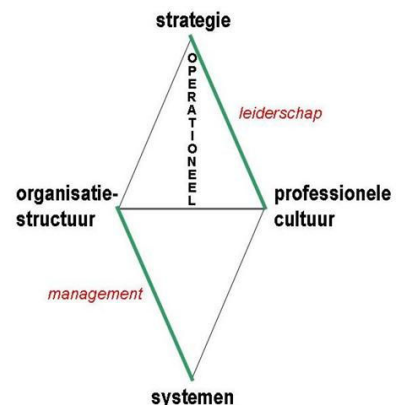
De eerste component in dit model is de strategische beleidsvorming. Dit moet antwoord geven hoe er de komende jaren systematisch nagedacht wordt over het meerjarentraject van de school. Hoe de doelstellingen van de school de komende jaren vorm krijgt. Bij strategische beleidsvorming moet niet alleen naar binnen worden gekeken, maar de omgevingsfactoren zijn even belangrijk.

Strategische beleidsvorming vraagt voortdurend om ontwikkeling.

Bij veranderingen is het dan ook belangrijk altijd van deze strategische beleidsvorming uit te gaan (Bakker, 2008, pp. 133-134).

Bij de organisatiestructuur denkt Van Emst aan organogrammen, taken, bevoegdheden, regels, etc. Een verandering beginnen bij deze component leidt vaak tot een papieren verandering.

De systeemkant van een organisatie is nodig om de school goed te laten functioneren. Bij systemen denken we aan bijvoorbeeld leerlingvolgsysteem. In de ogen van Van Emst is het zaak om de energie die gaat zitten in de systeemkant van een organisatie zo laag mogelijk te houden en te voorkomen dat het de professionele cultuur tegenwerkt.



Figuur 1: Wyber van Van Emst

Van Emst onderscheidt drie soorten culturen; een ambtelijke, een politieke en een professionele cultuur. De professionele cultuur beschrijft de manier waarop de professionals in de school van elkaar leren. Daarbij is sprake van erkende ongelijkheid. Schoolleiders moeten de verschillen in kwaliteiten bij de professionals erkennen en benutten. Hij beschrijft in zijn boekjes vele vormen daarvoor. Het operationeel maken van het strategisch beleid. Belangrijk element bij operationaliseren van de koers is het verhelderen van de concepten die in de koers besloten liggen.

Alex van Emst maakt onderscheid in enerzijds onderwijskundig en persoonlijk leiderschap en anderzijds in management. Om veranderingen te realiseren moet in de praktijk 70% van de

aandacht van de schoolleiding gaan naar een combinatie van inhoudelijk en persoonlijk leiderschap en 30% moet gaan naar management (www.willemdenijs.nl).

Van Emst maakt onderscheid in leiderschap en management. Leiderschap gaat ervan uit 'of we de goede dingen doen en of het beter kan'. Management heeft meer de invalshoek van 'of we de dingen goed doen en of het efficiënter kan'. Management is in deze veel meer intern gericht, terwijl leiderschap juist de 'kop naar buiten steekt' om te kijken of er verbeteringen mogelijk zijn.

Als het om een veranderingsproces gaat, ligt de nadruk bij het model van Van Emst dus nadrukkelijk bij leiderschap. Bakker transformeert de wyber van Van Emst in een tol als het om veranderingsprocessen gaat. Een naar rechts hellende wyber, omdat het leiderschap zwaarder weegt. Volgens hem moet er een roterende beweging ontstaan, wat ervoor zorgt dat de organisatie niet indut en verstart. Door de nadruk op leiderschap te leggen, en dus rechtsom te gaan, wordt er van de schoolleider verwacht dat hij allereerst de focus legt op de cultuur van de organisatie. Hierbij speelt de professionaliteit van de leerkracht een belangrijke rol. De schoolleider moet hierin confrontaties aangaan om ontwikkeling bij de leerkracht te bewerkstelligen. Het gaat in het model van Van Emst om een strategisch veranderingsproces, waarin de schoolleider het voortouw dient te nemen, maar waarbij hij wel de instemming van zijn team nodig heeft om de strategische doelen om te zetten in operationele doelen. Om elementen vanuit het OGO-concept toe te passen, zou het 'wybertje' van Van Emst prima van pas komen. Specifiek voor dit onderzoek kunnen de rollen van leerkrachten ook via dit model ingevoerd worden. Dit vraagt wel veel van het leervermogen van de medewerkers. Het gaat namelijk specifiek de leerkracht aan. Van hen wordt een verandering verwacht. Het is van belang dat zo'n verandering dus breed gedragen wordt en er een 'lerende organisatie' ontstaat.

Lerende organisatie

Een school als lerende organisatie spreekt steeds meer tot de verbeelding. Hierin 'draait' het naast de leerlingen ook om de 'lerende leerkracht'. Ook de leerkrachten in de schoolorganisatie dienen zich verder te professionaliseren. Bij een lerende organisatie wordt bij elke professional nagegaan over welke kwaliteiten zij of hij beschikt en welke kwaliteiten nog om ontwikkeling vragen. Ook wordt nagegaan van wie ze die kwaliteiten willen leren, intern of, indien nodig, extern. Binnen de lerende organisatie draait het erom dat het leren van mensen binnen die organisatie een vooraanstaande rol heeft. Het leren wordt als een onlosmakelijk onderdeel van het werk beschouwd.

Een basisschool die erop gericht is voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te ontwikkelen om te kunnen inspelen op veranderende omstandigheden, noemen we een lerende basisschool. Het hoofdcomponent in die lerende basisschool is het team dat gevormd wordt door mensen en de kwaliteiten (competenties) die zij met zich meebrengen. Het gaat hier dan in feite om zich ontwikkelende leerkrachten.

Een school die een veranderingsproces doormaakt doet er verstandig aan om allereerst te beginnen een lerende organisatie te worden, waarin iedere leerkracht de ruimte krijgt om te kunnen leren en zich verder kan professionaliseren. Het team moet van elkaar kunnen en willen leren. Het moet als een samengesmeed bouwelement stevig gegroundvest zijn in de organisatiecultuur van de school. Niet alleen het team als zodanig dient een open houding aan te nemen, ook het managementteam en in het bijzonder de schoolleider moeten in staat zijn een flexibele en open houding aan te kunnen nemen. Juist dan kan de gehele school de kwaliteit uitstralen die het nastreeft en, nog belangrijker, kan het de geplande, strategische doelen omzetten in operationele doelen en vervolgens deze doelen bewerkstelligen.

2.5 Conclusie

In het basisonderwijs in Nederland zijn er diverse opvattingen over wat 'goed onderwijs' is. Al vanaf het begin van de ontwikkelingen op het gebied van basisonderwijs zijn er verschillende visies geweest op dit 'goede onderwijs'. Zoals in dit hoofdstuk te lezen is pleiten Herbart en de Herbartianen voor stapsgewijs en strak georganiseerd onderwijs, waarin de leerkracht een belangrijke rol heeft en de leerlingen moeten volgen. Het programmagerichte onderwijs is hier een uitvloeisel van wat op het merendeel van de basisscholen in Nederland op dit moment gehanteerd wordt. Naast deze visie bestaat er ook het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Dit onderwijsconcept heeft raakvlakken met de visie van Ligthart. De ontwikkelingsgerichte opvattingen zijn voornamelijk gebaseerd op het werk van Lev Vygotsky. Deze visie pleit voor betekenisvol onderwijs waarbij de

culturele gegevensheden leidend zijn. De leerling en de leerkracht hebben in dit type onderwijs een evenredige inbreng.

We hebben deze twee visies naast elkaar gezet om een concreet beeld te krijgen van de concepten waar we in dit onderzoek mee te maken krijgen. Uiteindelijk moet er bereikt worden dat de rollen van leerkrachten, een element dat op dit moment veel aandacht krijgt in het OGO-concept, toegepast gaat worden in de PGO-visie. Hiervoor is verandering nodig. Mocht de genoemde verandering positieve effecten hebben, dan is het een reële optie dat een programmagerichte basisschool serieus overweegt om de rollen van leerkrachten in te voeren in het onderwijsbeleid. Dit kan niet zomaar gaan. Dit is een proces waaraan iedereen moet meewerken. Om dit veranderingsproces goed te begeleiden zijn er enkele condities beschreven, waarvan het 'wybertje' van Van Emst het hoofdelement vormt, die kunnen bijdragen aan een goede invoering van deze rollen van leerkrachten. Maar wat zijn die rollen van leerkrachten nu precies?

3. De leerkracht

3.0 Inleiding

In dit hoofdstuk zal een uiteenzetting worden gegeven van de rollen van leerkrachten. Er zal uitgebreid stil worden gestaan wat die rollen nu eigenlijk zijn. Vervolgens zal bekeken worden uit welke leerpsychologische theorieën de rollen afkomstig zijn. Ook zal worden ingegaan wat deze leerpsychologische theorieën inhouden en hoe we de rollen van leerkrachten in de verschillende theorieën kunnen herkennen. Ten slotte dient er uitgelegd te worden dat de rollen van leerkrachten niet dezelfde strekking hebben als de leerkrachtstijlen. Dit wordt aangestipt en summier uitgewerkt. In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk zal daar op worden ingegaan.

3.1 Wat zijn de rollen van leerkrachten?

De rollen van leerkrachten vormen de kern van dit onderzoek. Vanuit deze rollen wordt bekeken of er invloed kan worden uitgeoefend op het leerrendement van de leerlingen. Hoog tijd om de rollen van de leerkrachten nader te belichten.

Een leerkracht kan de volgende vier rollen vervullen:

- Trainer;
- Coach;
- Spelverdeler;
- Medespeler.

De benamingen van de rollen zijn afkomstig uit de teamsport en worden met name in het ontwikkelingsgerichte onderwijs ingezet. In dit type onderwijs staat in de bovenbouw het doen van onderzoek centraal. Onderzoek doen in de bovenbouw doe je met de hele klas, als team. Men probeert door gebruik te maken van de rollen te streven naar een *community of learners*. Hierbij geldt de betrokkenheid van de gehele klas, zowel leerlingen als leerkracht. Samen vorm je een team en als team ga je voor de overwinning. Als leerkracht kun je met zo'n onderzoek deels aan de zijlijn staan als trainer of als coach. Dan ben je betrokken *bij* het onderzoek. Tijdens het onderzoek kun je ook als deelnemer participeren. Dan ben je als leerkracht betrokken *in* het onderzoek. De rollen die hierbij passen zijn de rollen van spelverdeler en medespeler (De Haan, 2008, p. 171). In tabel 2 is schematisch weergegeven wat de inhouden van de verschillende rollen zijn.

Trainer

De leerkracht als trainer weet hoe het moet. De leerkracht geeft instructie en neemt beslissingen, maar neemt niet deel aan het onderzoek. Zoals een trainer op het voetbalveld niet deelneemt aan het spel, maar zijn spelers wel instructies geeft om tot betere prestaties te komen.

Bij de rol van trainer heeft de leerkracht een leidende rol en neemt deze het initiatief, de leerlingen volgen. De leerkracht staat model voor de leerlingen. Hij doet voor, past toe, en traint de leerlingen door instructie. Hij is de 'expert' en staat boven de leerlingen en de inhoud van de leerstof.

Coach

Als de leerkracht de rol van coach aanneemt, dan is deze nog steeds initiatiefnemer. Alleen zal het bij deze rol veel meer in de zin van begeleider zijn. De leerkracht als coach volgt het spel nauwlettend en probeert voortdurend over het proces te communiceren. Ook bij deze rol neemt de coach niet actief deel aan het onderzoek, hij staat, net als de trainer, boven het onderzoek. Om in sporttermen te spreken, de coach staat net als de trainer naast de zijlijn en volgt het spel nauwlettend.

In deze rol stemt de leerkracht veel meer af op het proces van het onderzoek. Enkele activiteiten die bij de rol van coach behoren zijn: studeren, navragen, oefenen om te onthouden en het geven van instructie. Het gaat voornamelijk om de feiten en de kennis (Bakker, 2010).

Spelverdeler

De leerkracht als spelverdeler is werkelijk betrokken in het onderzoek. De spelverdeler heeft de leiding binnen het onderzoek. Hij houdt overzicht en bepaalt wie wat gaat doen. Dit is overeenkomstig een spelverdeler of aanvoerder in het veld. Deze spelverdeler zet de lijnen uit en heeft de leiding van het team binnen het veld. De spelverdeler neemt dus actief deel aan een project. De leerkracht neemt als spelverdeler het voortouw en nodigt uit tot actie. Hij is belangstellend en neemt leerlingen echt serieus. De leerkracht lokt activiteiten uit als ontdekken,

ervaren, reflecteren (waarin de leerkracht ook een gewichtige rol in heeft). Hij analyseert en speelt mee met de leerlingen.

Medespeler

Een medespeler is ook betrokken in het onderzoek wat zijn klas verricht. De leerkracht is als medespeler actief betrokken *in* het onderzoek. Hij is deelnemer in het onderzoek en is gelijkwaardig aan de leerlingen. Hij neemt een onderzoekende houding aan. Gelijk een medespeler in het veld, die op dezelfde hoogte staat als zijn teamleden en net zoveel werk dient te verrichten als alle andere teamleden. De leerkracht als medespeler zorgt ervoor dat de acties van de leerlingen leidend zijn. De leerkracht heeft de taak om bij te sturen. De leerlingen nemen de initiatieven en de leerkracht is mede-uitvoerder van het onderzoek. De leerkracht in de rol van medespeler stelt veel open vragen en bespreekt antwoorden met de leerlingen. In deze rol mag de leerkracht het antwoord ook schuldig blijven op een vraag. Als houding is de leerkracht belangstellend, en hij neemt de leerlingen echt serieus. Hij stelt zich gelijkwaardig met de leerlingen in zijn klas.

Om de rollen overzichtelijk te maken staat hieronder een schematisch overzicht die ontworpen is door Yvonne de Rijk. Zij is docent ICT aan de pabo van Hogeschool INHOLLAND aan als onderzoekster verbonden aan het lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs van dezelfde Hogeschool.

Tabel 2: Schematisch overzicht van de inhoud van de rollen van leerkrachten.

<i>De leerkracht is betrokken bij het onderzoek, maar zelf geen deelnemer</i>		
	<i>Trainer</i>	<i>Coach</i>
Actie	Leerkracht is leidend	Leerkracht stemt af op proces
Initiatief	Leerkracht neemt initiatief	Leerkracht neemt initiatief
Aanspreekvormen	“jullie”	“jullie”, “jij”
Taalgebruik	Instructie: = directief - geeft beurten om antwoord te horen - stelt vragen waarop antwoord bekend is - beoordeelt antwoorden	Metacommunicatie = structurerend - uitwisseling vragen en antwoorden - stelt open vragen
houding	Leerkracht staat ‘boven’ leerlingen en inhoud (expert)	Belangstellend, staat ‘boven’ leerlingen, neemt leerlingen serieus
<i>De leerkracht is betrokken in het onderzoek, is zelf deelnemer</i>		
	<i>Aanvoerder/spelverdeler</i>	<i>Medespeler</i>
Actie	Leerkracht neemt voortouw, nodigt uit tot actie	Actie van leerlingen is leidend, leerkracht stuurt bij
Initiatief	Leerkracht neemt initiatieven en geeft ruimte (balans)	Leerlingen nemen initiatieven; leerkracht volgt (voert uit) en voegt toe
Aanspreekvormen	“We”	“We”, “ik”
Taalgebruik	Model (denkt hardop): - responsief, voegt nieuwe impuls of vragen toe - stelt open vragen, antwoord is niet bekend (bespreekbaar)	Model/leerder: - vraagt om inbreng en aanwijzingen, volgt - gaat in op inbreng leerlingen, denkt hardop - stelt open vragen, antwoord is niet bekend (bespreekbaar) - uitroepen, verbazing, leerkracht weet het antwoord echt niet
Houding	Belangstellend, neemt leerlingen echt serieus, primus inter pares	Belangstellend, neemt leerlingen echt serieus, gelijkwaardig

(De Haan, 2008, p. 172)

Tot zover een uiteenzetting van de rollen van de leerkracht die door onderwijzers in de basisschool gehanteerd kunnen worden. Deze rollen zijn ook verbonden aan psychologische leertheorieën. In

het volgende gedeelte zal bij elke rol de psychologische leertheorie worden besproken en er wordt getracht om een voorbeeld te geven hoe we de rollen vanuit deze leertheorieën in kunnen vullen.

3.2 Vanuit welke leerpsychologische theorieën zijn deze rollen afkomstig en wat houden deze leerpsychologische theorieën in?

3.2.1 De trainer en het Behaviorisme

De rol van trainer is te koppelen aan het Behaviorisme. Het Behaviorisme is de stroming waarin psychologie beschouwd wordt als de wetenschap van het zintuiglijk waarneembare of door middel van apparatuur te registreren gedrag van mens en dier. Het Behaviorisme was een reactie op de Bewustzijnspsychologie. De Bewustzijnspsychologie hield zich voornamelijk bezig met het bestuderen van het bewustzijn. Zo was er een groep binnen de Bewustzijnspsychologie die onderzoek deden naar de werking van het bewustzijn (de structuralisten) en er was een groep die de biologische functie van het bewustzijn voor de mens bestudeerden (de functionalisten). Bewustzijnsverschijnselen die onder meer werden onderzocht waren waarnemingen, geheugen, concentratie en denken. Leren wordt in de Bewustzijnspsychologie gezien als het leggen van verbanden tussen bewustzijnsinhouden.

De grondlegger van het Behaviorisme, J.B. Watson, verzette zich hiertegen. Volgens hem kan het bewustzijn niet langer in aanmerking komen, omdat het immers niet direct en objectief kan worden waargenomen. Volgens hem dient het waarneembare gedrag het nieuwe onderzoeksobject te worden. Dat is ook kernachtig waar het in het Behaviorisme om draait. Leren is voor de behavioristen niets anders dan het koppelen van stimuli en responsen. Leren komt zo tot uitdrukking in waarneembaar gedrag. Verder is de omgeving bepalend wat een persoon leert (Van Veen, 2003, pp. 40-42). In het Behaviorisme zijn drie leertheoretische principes te onderscheiden, namelijk klassiek conditioneren, operant conditioneren en modelleren.

Klassiek conditioneren

In deze situatie is er sprake van het optreden van een bepaalde respons als reactie op een bepaalde stimulus. Een bekend voorbeeld hiervan is 'het hondje van Pavlov'. Deze Russische fysioloog heeft tijdens veel proeven met honden ontdekt dat reflexmatig gedrag ook opgewekt kan worden door een andere dan de oorspronkelijk bij een bepaalde reflex behorende stimulus. Het voorbeeld: De stimulus 'vlees' veroorzaakt bij de hond automatisch de respons 'kwijlen'. Pavlov ontdekt op een gegeven moment dat de hond waarmee hij werkt al begint te kwijlen vóórdat deze daadwerkelijk het vlees aangeboden krijgt. Pavlov gaat met dit gegeven experimenteren door de vleesstimulus aan een neutrale stimulus te koppelen, dat is een stimulus die op zich geen kwijlrespons teweegbrengt (bijvoorbeeld een lampje). Hij biedt beide stimuli een aantal keren aan en wel zodanig dat het lampje telkens enige seconden aan het aanbieden van het vlees voorafgaat. Hij merkt dat de hond na verloop van tijd al gaat kwijlen op het moment dat het lampje aangaat, of het vlees daar nu wel of niet op volgt (Van Veen, 2003, pp. 40-42 en www.leren.nl). In tabel 3 zou het er als volgt uitzien:

Tabel 3: Procedure van klassiek conditioneren in drie stappen

Procedure van klassiek conditioneren in drie stappen		
1. Vóór koppeling van de stimuli		
Lampje	----->	Neutrale respons
Vlees	----->	Kwijlafscheiding
2. Tijdens koppeling van de stimuli		
Lampje...vlees	----->	Kwijlafscheiding
3. Resultaat na herhaalde koppeling van de stimuli		
Lampje	----->	Kwijlafscheiding

(Van Veen, 2003, p. 43)

Voor leren door middel van klassieke conditionering is een aangeboren reflex nodig. Met behulp daarvan worden nieuwe koppelingen geleerd, die vervolgens ook gebruikt kunnen worden als uitgangspunt voor weer nieuwe koppelingen. Al het gedrag is volgens de behaviorist, aangeleerd gedrag. Leren is namelijk het resultaat van het koppelen van stimuli aan responsen. Klassiek conditioneren wordt ook wel emotioneel leren genoemd, omdat deze vorm van leren vooral belangrijk is gebleken in verband met het inzicht krijgen in de vorming van geconditioneerde emotionele reacties. Angst is bijvoorbeeld een aangeleerde reactie op geconditioneerde stimuli als vogels, mensen of de school (Van Veen, p. 45).

Operant conditioneren

Operant conditioneren is nauw gekoppeld aan een beloning. Goed gedrag wordt beloond. Dat wil zeggen dat een mens eerst operant gedrag vertoont: het gedrag dat niet gekoppeld is aan een bepaalde stimulus, waarna er conditionering plaatsvindt op basis van de reacties uit het vertoonde gedrag. De stimulus is hier geen oorzaak van het gedrag, maar de situatie waarin het gedrag plaatsvindt. Bijvoorbeeld: in een doolhof heeft een rat de keuze uit drie gangen. Aan het einde van één van de gangen ligt wat voedsel. Uiteindelijk zal de rat op grond van het vinden (het gedrag) van het voedsel (de beloning, een positieve versterker) vaker voor de gang kiezen die naar het voedsel leidt. Het kan ook vanuit een negatieve kant bekeken worden. Als een kind vervelend gedrag vertoont in de klas, geeft de leerkracht hem straf door in de pauze binnen te moeten blijven (negatieve versterker). Dit wil het kind niet nog eens en zal het negatieve gedrag de volgende keer vermijden.

Modelleren

Modelleren is de leer van de imitatie. Bandura is één van de grondleggers van deze theorie. Het draait erom dat voorbeeldgedrag geïmiteerd wordt. Bij imitatie zijn twee fasen te onderscheiden namelijk: verwerving en uitvoering. In de verwervingsfase spelen de waarneming en opslag van modelgedrag de belangrijkste rol. Dit is een cognitief proces. Voor de uitvoering van het gedrag is motivatie onmisbaar. Of het gedrag al dan niet uitgevoerd wordt, hangt af van de staat waarin het individu verkeert en van de verwachte positieve of negatieve consequenties van het gedrag. Een bekend voorbeeld is het kijken van geweldadige series door kleuters/kinderen. De kinderen die dit doen laten veel meer agressief gedrag zien dan kinderen die geen gewelddadige programma's kijken of videogames spelen (Van Veen, pp. 52-55 en www.leren.nl).

De trainer als voorbeeld in het Behaviorisme

Bij een les beeldende vorming wordt uitgelegd hoe de kinderen het beste een dier kunnen boetsen. Dit wordt gedaan in het kader van een project over 'de diertuin'. Het hele project wordt afgesloten met een kijkavond voor de ouders. Daarin wil de leerkracht graag iets laten zien van wat de leerlingen gedaan hebben. Ze gaan samen een diertuin maken. De leerkracht geeft een krachtige instructie en alle kinderen kijken en luisteren goed naar de leerkracht hoe hij zijn verhaal doet. De leerkracht zet de kinderen vervolgens aan het werk met een stuk klei en al gauw ziet hij schitterende dieren 'verschijnen' precies op de manier zoals hij gezegd heeft. Hij motiveert de leerlingen door ze complimenten te geven voor het goede werk dat ze laten zien. Dit werkt positief, want de leerlingen gaan hierdoor nog harder hun best doen. Nu het bijna tijd is, wordt het tijd om op te ruimen. Hij klapt drie keer in zijn handen en de leerlingen stoppen direct waar ze mee bezig zijn. Voorheen zong hij een liedje 'Stop met al je werk'. Daarna klapte hij erbij en tegenwoordig is alleen drie klappen al genoeg om de leerlingen erop te wijzen dat het bijna tijd is.

3.2.2 De coach en het Cognitivisme

De rol van coach is herkenbaar en te plaatsen in de psychologische leertheorie van het Cognitivisme. Het Cognitivisme was weer een reactie op het behaviorisme en legt de nadruk veel meer op wat aan het gedrag van mensen ten grondslag ligt: de interne processen en determinanten van gedrag. Het Cognitivisme is minder geïnteresseerd in gedrag op zich, omdat het in het Cognitivisme veel meer draait om de verklaring van gedrag in cognitieve processen en cognitieve structuren (Simons, 2000). Het Cognitivisme heeft inzicht gegeven in de verwerkingsprocessen die in het menselijk brein plaats vinden. Het bracht ook het besef dat er sturingsmechanismen plaatsvinden die de inhoud en aard van deze processen bepalen. 'Aandacht' bijvoorbeeld blijkt een rol te spelen bij het doorsturen van informatie naar de verschillende geheugens (www.kuleuven.be).

In tegenstelling tot de behavioristen zien vertegenwoordigers van cognitieve psychologie de mens niet als een passief organisme dat slechts op stimuli reageert, maar als een wezen dat zelf orde schept in de chaos van stimuli waarmee het gebombardeerd wordt, en dat actief verschillende vormen van informatie (ervaringen) omzet in kennis, vaardigheden, houdingen, waarden, emoties en motieven en daarmee betekenis geeft aan de hem of haar omringende werkelijkheid. Deze psychologie is in de jaren zestig van de twintigste eeuw pas echt op gang gekomen. Belangrijke inspiratiebron hiervoor is onder andere het werk van de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog Piaget met zijn stadia-theorie (Van Veen, p. 66 en Simons, 2000)

De rol van Piaget in het onderwijs

Dat Jean Piaget veel betekend heeft voor het onderwijs staat buiten kijf. Voor wat betreft het Cognitivisme heeft hij veel wetenschappelijk werk verricht. Velen werken nog steeds vanuit het gedachtegoed van Piaget.

De Zwitser Piaget (1896-1980) heeft ongeveer zijn hele leven opgeofferd voor wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de psychologie, sociologie en filosofie. Zijn primaire doel hierbij was steeds de wording van het menselijke kennen bloot te leggen, door Piaget zelf beschreven als de 'genetische epistemologie'. Volgens Piaget groeit de cognitieve structuur gedurende de kindertijd uit in complexiteit en vermogen. Hierdoor is het kind in staat om steeds complexere problemen of vraagstellingen op te lossen (www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm).

Piaget verbindt de veranderende cognitieve ontwikkeling aan de steeds veranderende omgeving van het kind. Dit wordt ook wel 'adaptatie' genoemd: In het opgroeien veranderen kinderen in velerlei opzicht. Tegelijkertijd is ook de omgeving onophoudelijk aan verandering onderhevig. Om in deze situatie te overleven moet het kind steeds een nieuw evenwicht (*equilibrium*) vinden. De intelligentie is een biologisch gegeven dat zich uit in het adaptatieproces.

Deze adaptatie bestaat uit assimilatie en accommodatie. Bij assimilatie past het kind zijn omgeving aan, aan zijn mogelijkheden. Ordening van nieuwe elementen binnen bestaande kennis en ervaring is assimilatie. Een voorbeeld hiervan is een kind heeft geleerd dat een hond een dier is, als hij ontdekt dat ook katten dieren zijn, wordt „kat” ondergebracht in het schema „dier”. Kat wordt dus geassimileerd in het schema dier.

Bij accommodatie past het kind zich aan aan zijn omgeving. Hij laat zich door zijn nieuwe omgeving beïnvloeden. Een ander voorbeeld: door het lezen van theorieën over ontwikkelingspsychologie ga je anders kijken naar adolescenten waardoor je je anders gaat opstellen. Je past je aan aan je nieuwe blik. Dat is accommodatie (www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm).

Piaget is de man van de stadia van de cognitieve ontwikkeling van het kind. Piaget heeft die cognitieve ontwikkeling onderverdeeld in de volgende fasen:

- senso-motorische fase (0-2 jaar)
- pre-operationele fase (2-7 jaar)
- concreet-operationele fase (7-12 jaar)
- formeel-operationele fase (vanaf 12 jaar)

Piaget zou zelf royaler met de leeftijdsgrenzen omgaan. Het staat vast dat geen kind een fase over zal slaan, maar de omgeving, bijvoorbeeld de school, is volgens Piaget wel degelijk van invloed op de ontwikkeling van het kind. Een 'rijke' omgeving kan de ontwikkeling tot op zekere hoogte versnellen, een 'arme' zal haar vertragen.

Een beroemde ontdekking in de pre-operationele fase van Piaget is dat kinderen nog geen zicht hebben op vormverandering. Kinderen in deze fase zien nog niet in dat een object ook na een vormverandering onveranderd blijft naar kwantitatieve maatstaven. Dit wordt de conservatienotie genoemd. Geeft een kind er blijk van dit te beheersen, dan begint de concreet-operationele fase. Met de conservatienotie heeft Piaget een belangrijke mijlpaal in de cognitieve ontwikkeling van het kind gezet. Misschien is het zelfs wel een hoogtepunt, zij het een voorlopig hoogtepunt. Want daarmee geeft het kind er voor het eerst in zijn geschiedenis blijk van zich bewust te zijn van een werkelijkheid die los van de eigen subjectieve waarneming bestaat. Subject en object vallen zagezegd niet langer samen. Met, onder andere, het conservatiebegrip wordt geïllustreerd hoe het kind zich door interactie met de omgeving een (hernieuwde) voorstelling van de wereld vormt. Het kan zich daar als het ware een tijdje mee redden, maar het moment komt onvermijdelijk dat zijn ervaringen niet langer stroken met dat vertrouwde wereldbeeld en er een nieuwe visie op de werkelijkheid moet worden ontworpen. Zo kan de cognitieve ontwikkeling van het kind beschouwd worden als een continu proces van assimilatie en accommodatie, waarbinnen zekere stadia van 'equilibratie' te onderscheiden zijn.

De les die uit Piagets theorie over de kinderlijke ontwikkeling getrokken kan worden, komt samengevat hierop neer: het heeft geen zin kinderen van alles te leren waar ze (nog) geen begrip voor hebben en ook niet kunnen hebben, simpelweg omdat het niet in hun wereldbeeld past. Taal, rekenen en allerlei andere activiteiten dienen aangepast te zijn aan het ontwikkelingsstadium waarin het kind verkeert (Westerman en Van Oers, 2004, pp. 36-42).

De coach als voorbeeld in het Cognitivism

De leerkracht vertolkt in het project over de diertuin de rol van coach. De kinderen zijn druk bezig met het inventariseren wat dieren allemaal eten. Dit doen ze om een informatieboekje te maken voor de leerlingen van de school over de dieren die in de diertuin leven. Henk is druk bezig met het voedsel voor de olifant. Hij weet niet precies hoe hij erachter kan komen wat een olifant allemaal eet. De leerkracht probeert hem een beetje in de goede richting te sturen. 'Waar zou je informatie kunnen vinden over het voedsel van een olifant?' Het antwoord van Henk is: 'Op internet'. 'Waar zou je dan kunnen zoeken?' vraagt de leerkracht. 'Op een site van de diertuin', antwoordt Henk. Op deze manier probeert de leerkracht in te spelen op de denkwijze van Henk en een ordening aan te brengen, waardoor Henk beter in staat is om informatie te zoeken.

3.2.3 De spelverdeler/aanvoerder en het (Sociaal-) Constructivisme

De spelverdeler/aanvoerder heeft veel verwantschap met het (Sociaal-)Constructivisme. Deze theorie moet niet verward worden met de Cultuurhistorische theorie, Aktpsychologie of de Sociale Cognitietheorie. Deze theorieën hebben de 'community' als vertrekpunt. De kern is dat je leren samen doet. Hierbij is de betekenisvolheid van de context van belang. Cultuur en omgeving spelen een belangrijke rol in deze theorieën. Om het niet al te moeilijk te maken houden we het in dit gedeelte op het (Sociaal-)Constructivisme. Het Constructivisme gaat ervan uit dat we ieder onze eigen werkelijkheid construeren door te reflecteren op de ervaringen die we in onze wereld opdoen. In verband hiermee is de beleavingswereld van de kinderen dus van belang. Hier dient op ingespeeld te worden. Ook de interesses van de kinderen zijn in het Constructivisme van belang voor de ontwikkeling van de kinderen. Sociale processen spelen hierbij een belangrijke rol. Ieder van ons maakt een aantal 'regels' en 'mentale modellen' waarmee we betekenis geven aan onze ervaringen. Leren is niets meer en niets minder dan het aanpassen van de mentale modellen aan nieuwe ervaringen, of die ervaringen te begrijpen binnen de aanwezige mentale modellen. Anders gezegd: De constructivistische theorie gaat er van uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de leerkracht, maar eerder het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten. In het (Sociaal-)Constructivisme is leren, het zoeken naar betekenissen. Betekenis vraagt om begrip van het geheel zowel als van de delen. Delen worden altijd begrepen in de context van het geheel. Een leerkracht die werkt vanuit het (Sociaal-)Constructivisme, moet weten en begrijpen wat de interesses en de leefwereld van de kinderen zijn. Meer nog, de leerkracht moet weten hoe het ervoor staat met de ontwikkeling van de leerlingen. Verder moet de leerkracht weten vanuit welke aannames de leerlingen die mentale modellen proberen te handhaven en uit te breiden. Een belangrijke ontwikkelingspsycholoog die we onder het (Sociaal-)Constructivisme kunnen plaatsen is Lev Vygotsky. In hoofdstuk 4 van dit onderzoek zal zijn theorie nog uitgebreid worden behandeld.

De spelverdeler/aanvoerder in het (Sociaal-)Constructivisme

De leerkracht nestelt zich in het project over de diertuin in de rol van spelverdeler. Alleen al het aandragen van het project 'de diertuin' heeft raakvlakken met het (sociaal-)constructivisme. De leerkracht oppert het idee (initiatief tonen) om eens te kijken of het mogelijk is om een diertuin in het dorp te plaatsen. Hij gaat met de leerlingen in gesprek wat nou precies de voor- en nadelen van zo'n diertuin kunnen zijn. Tanja heeft zich de afgelopen week verdiept in de tijger. Daar weet ze al veel vanaf. Zij ziet daardoor toch wel enkele nadelen. De leerkracht is verwonderd dat juist Tanja nadelen ziet, omdat zij juist zo van dieren houdt. 'Als het hek een keer open blijft staan en de tijgers ontsnappen, dan moeten we allemaal in het dorp oppassen, want tijgers zijn erg gevaarlijk'. Dat vindt de leerkracht een heel interessante opmerking waardoor er ineens een heel andere wending aan het gesprek komt. 'Daar heb je wel gelijk in, Tanja, maar hoe gaan we dit soort problemen dan oplossen? Hoe kunnen we werken aan de veiligheid voor de inwoners van het dorp?' De meester geeft een nieuwe wending aan het verhaal en probeert voor de leerlingen een nieuw onderwerp aan te snijden voor de veiligheid. Ze hebben al veel geleerd over dieren. Ook dat ze gevaarlijk kunnen zijn. Nu gaan we kijken hoe we dit kunnen oplossen. Zodat alle mensen veilig naar de diertuin kunnen gaan.

3.2.4 De medespeler en de Cultuurhistorische theorie

De ontwikkelingspsycholoog die bij de Cultuurhistorische theorie genoemd is, Lev Vygotsky, is de grondlegger van de Cultuurhistorische theorie.

De Cultuurhistorische theorie van Vygotsky gaat ervan uit dat de cultuur waarbinnen een kind zich ontwikkelt, het meest bepalend is voor zijn of haar leren. Ook hier draait het voornamelijk dus

weer om de belevingswereld en de (sociale) omgeving van het kind. Deze is bepalend voor de ontwikkeling van kinderen. In die cultuur, van het gezin of de school, leert het kind niet alleen wat het moet denken en leren, maar ook hoe dat moet. Cognitieve ontwikkeling is het resultaat van een dialectisch proces, waarin ervaringen met het samen oplossen van problemen geleidelijk aan tot patronen kunnen worden gebracht. De verantwoordelijkheid voor het oplossen van problemen wordt geleidelijk aan van de volwassene naar het kind overgebracht.

Taal is in deze theorie een belangrijk middel voor het overdragen van de kennis die er in de betreffende cultuur aanwezig is. Taal is ook een belangrijk instrument voor leerlingen om het eigen gedrag te benoemen en te sturen. Een onderscheid wordt gemaakt tussen wat leerlingen zelf al kunnen en waarbij ze nog hulp van de leerkracht of een volwassene nodig hebben: *‘de zone van naaste ontwikkeling’*. Ontwikkelingsgericht onderwijs is op de theorie van Vygotsky gebaseerd.

De medespeler in de Cultuurhistorische theorie

De leerkracht neemt in een biologieles tijdens het project ‘de diertuin’ de rol van medespeler op zich. De leerlingen zijn druk bezig uit te zoeken in welke omstandigheden de dieren het beste kunnen leven in de diertuin. Zo heeft een giraffe hoge bomen nodig om van te kunnen eten en heeft de giraffe ook erg veel ruimte nodig. De slang daarentegen heeft niet zoveel ruimte nodig, maar daar moet het weer lekker warm zijn. Daar houden slangen immers van. De leerkracht is druk bezig en kijkt bij alle groepjes die aan het werk zijn. Willem is erg druk bezig met het onderzoek naar de leefomstandigheden van de ijsbeer. Hij komt er maar niet uit hoe koud het water eigenlijk moet zijn. ‘Meester, ik kan nergens vinden hoe koud het water voor de ijsbeer eigenlijk moet zijn.’ De meester antwoordt: ‘Hmm... ja dat is een goede vraag Willem. Waar heb je al overal gezocht om de temperatuur van het water te vinden? Ik zal even kijken of ik wat kan vinden op internet. Kijk jij ondertussen even in dat dikke boek van die dieren. De dierenencyclopedie.’ In dit voorbeeld neemt de leerling de leiding en vraagt iets aan de leerkracht. De leerkracht is nu zelfbewust in zijn rol en participeert tijdens het onderzoek naar de leefomstandigheden van dieren, voortdurend in het onderzoek van de kinderen. Ook speelt de leerkracht met de taal. Willem vraagt ‘hoe koud het water van de ijsbeer moet zijn’, de leerkracht herhaalt de vraag nogmaals in ‘de temperatuur van het water’. Het met elkaar spreken is belangrijk, maar onbewust leren kinderen daar veel van. De kinderen werken ook in groepjes. Zo kunnen ze elkaar ook verder helpen. In de vorige voorbeelden hadden ze al onderzocht wat de dieren zoal een voedsel nodig hebben, nu breiden ze dat uit naar de leefomstandigheden die van belang zijn om te kunnen overleven.

3.3 Brain-Based Learning (BBL)

Als alle rollen door de leerkracht worden gebruikt, dan kan er worden gesproken van een voorwaardenscheppende rol van de leerkracht. Een allesomvattende rol. Deze rol is voorwaardenscheppend voor alle rollen, vooral die van spelverdeler en medespeler (Bakker, 2010, p. 38). Deze voorwaardenscheppende rol valt in het licht van de Brain-Based-Learning theorie te bezien.

De Brain-Based-Learning theorie is voortgekomen uit de neuropsychologie, deze discipline neemt een hoge vlucht in het menswetenschappelijk onderzoek van de laatste jaren. De theorie van Brain-Based-Learning is gebaseerd op het functioneren en de werking van de hersenen. Als dit niet wordt gehinderd in hun normale functioneren, vindt er leren plaats. Onder normale omstandigheden kun je niet niet-leren, zoals je niet niet-communiceert volgens de communicatiewetenschapper Watzlawick. Maar we weten dat het leren kan worden belemmerd. Onderwijs en opvoeding kunnen het leren ontmoedigen en daarmee de natuurlijke ontwikkeling van de hersenen belemmeren. De neuropsychologie doet veel onderzoek wat er in de hersenen plaatsvindt als kinderen zich ontwikkelen en leren. ‘Hersenen zijn plastisch en de mens is in staat zich aan te passen aan een veranderde omgeving. Het is een geordende en rijke omgeving met de zintuiglijke prikkels die daarbij horen, die leidt tot efficiënte uitgroei van de verschillende hersenstructuren en hun verbindingen en de onderdelen van de hersencellen. En deze adequate uitgroei ligt weer ten grondslag aan efficiënt functioneren in een sociale context’ (Jolles in Bakker, 2010, p. 38).

De theorie van het Brain-Based-Learning gaat uit van een aantal principes. De hersenen werken parallel, dat wil zeggen dat ze meerdere dingen tegelijk kunnen zoals, ruiken en horen. Het leren vindt volgen de BBL benadering plaats in en met het hele lichaam. Verder beweert de Brain-Based-Learning theorie dat het zoeken naar betekenissen is aangeboren. Het geven van die betekenissen gebeurt door het herkennen van patronen. Wat bij de Brain-Based-Learning theorie een belangrijke plaats inneemt is de emotie. Emoties zijn namelijk van belang bij het ontdekken en maken van

patronen. De hersenen verwerken gehelen en delen gelijktijdig. Het leren heeft volgens de Brain-Based Learning theorie zowel betrekking op gerichte aandacht als op globale waarneming, daarbij kent het leren zowel bewuste als onbewuste processen. Om zaken te kunnen begrijpen en te onthouden zal dat het beste gaan als ze zijn ingebed in een natuurlijke en ruimtelijke context. Elk kind is uniek, daarbij zijn de individuele hersenen van ieder kind ook uniek. Verder wordt leren bevorderd door uitdaging en geremd door angst.

Vooraf dit laatste is een belangrijk kenmerk van Brain-Based Learning, omdat hier emotie bij komt kijken. Emoties nemen een gewichtige plek in als het gaat om Brain-Based-Learning. Emoties kunnen een kind verlammen, maar emoties kunnen een kind ook aanzetten om er een extra schepje bovenop te doen. Als we het hebben over emoties dan spreken we daarbij ook het gevoel aan. Zonder emoties kan er weinig tot geen gevoel zijn. Daarom is de kern bij de Brain-Based-Learning theorie dat gevoel wordt gekoppeld aan leren. Om dit in werking te stellen is er emotie nodig. 'Emotie is de brandstof voor het leren', zoals prof. dr. Boekearts beweert. Zij is hoogleraar onderwijskunde. Brain-Based-Learning kan dus als een alles doortrekkende of allesbeheersende leertheorie worden beschouwd, die zorgt voor de motivationele aspecten van leren.

In november 2005 heeft er in het tijdschrift 'Leren in Organisatie' een artikel gestaan waarin Dirken een uitleg geeft over de Brain-Based-learning theorie. In het Nederlands wordt het 'Brein Centraal Leren' genoemd en dit leren lijkt in opmars te zijn. In dit artikel zet Dirken het 'Brein Centraal Leren' in zes algemene leerprincipes uiteen.

1. Innerlijke toestand moet 'goed' zijn

Ze sterke emoties 'etsen' herinneringen in het geheugen. Maar niet alle emoties helpen leren! Te hoge dreiging en stress schakelen de hogere cognitieve functies uit. Een bevorderlijke emotie voor leren is nieuwsgierigheid. Mensen besteden meer aandacht aan zaken die voor hen nieuw en zinvol zijn. Een mens leert het beste als de uitdaging groot is, de stress niet te hoog is, en als hij nieuwsgierig is.

2. Herhaal

Herhaling (en dus ook verwerkingsoefeningen, een vorm van interne herhaling) vormt het geheugen. De nieuwste neurocognitieve inzichten duiden erop dat de eerste zes weken cruciaal zijn om meer complexe cognitieve constructen ook op lange termijn te consolideren en te integreren met al bestaande neurale netwerken. Met andere woorden: mensen moeten actief aan de slag blijven met het geleerde gedurende de eerste zes weken, anders beklijft het geleerde niet. Oefening en herhaling baart kunst!

3. Creatie in plaats van consumptie

Het brein is erop ingericht om zijn eigen orde in de chaos te scheppen. En niet om hapklare brokken klakkeloos te consumeren, want dan raken we snel verveeld. Het brein vindt het 'prettig' om zelf informatie te ordenen en betekenisvolle patronen te maken en te ontdekken. Er komt dan dopamine vrij, een neurotransmitter die ervoor zorgt dat neurale verbindingen sterker worden. Dopamine is een stofje dat een plezierig gevoel geeft en is daarom verslavend.

Vanuit neurocognitief perspectief snijdt het mes 'creatie' aan twee kanten: sterkere verbindingen door het stofje dopamine, en meer uitgebreide neurale netwerken omdat nieuwe kennis en ervaring wordt verbonden met al bestaande neurale netwerken. Oftewel: laat leerlingen meerdere keren, op verschillende manieren met informatie aan de slag gaan. Laat leerlingen zelf ontdekken, ervaringen uitwisselen, ordenen, relaties leggen en presentaties geven.

4. Maak leren uitkomst- en contextgericht

De hersenen worden geconfronteerd met zo'n enorme hoeveelheid informatie dat selectie noodzakelijk is. Focus en aandacht zijn noodzakelijk om te leren. Een leerling houdt focus en aandacht ook na afloop van een les door actieplannen te formuleren. En die actieplannen uit te voeren en te evalueren. De context waarin een leerling iets leert, wordt hoogstwaarschijnlijk in eerste instantie 'meegeleerd'. De transfer van het geleerde is beter in situaties die lijken op de context waarin geleerd is. Dat impliceert dat je er als leerkracht voor moet zorgen dat de context waarin wordt geleerd zo realistisch mogelijk is.

5. Maak leren zintuiglijk rijk

De hersenen slaan zintuiglijke informatie, zoals auditieve en visuele informatie, op verschillende plekken in de neo-cortex op. Door informatie op verschillende zintuiglijke manieren aan te bieden en te laten verwerken, zorg je er als leerkracht voor dat neurale netwerken uitgebreider zijn. Het geleerde is gemakkelijker 'op te halen' en beklijft beter. Je hebt als het ware meerdere labels als ingang om informatie weer op te halen. Ook doe je hiermee recht aan verschillende individuele voorkeuren.

6. Bouw voort op bestaande

Hoe meer je 'weet wat je weet', des te beter kun je leren. Het is belangrijk om voorkennis te activeren, zodat nieuwe kennis en ervaring er aan vast 'geknoopt' kan worden. Nieuwe kennis is daardoor beter beschikbaar. Normaal gesproken is het oude sterker en wordt er moeilijk (bij)geleerd. Door de oude en nieuwe informatie te onderzoeken en verschillen expliciet te maken, kan de weerstand oplossen (Dirken, Leren in Organisatie, nov. 2005)

Brain-Based-Learning theorie in de klas

Als we gericht gaan kijken hoe de Brain-Based-Learning theorie terug te vinden is in de klas, dan komen we vooral uit bij het maken van verbindingen. Verbindingen tussen het schoolse en het buitenschoolse leren. Leren gebeurt dus de hele dag door en niet alleen op school. Brain-Based-Learning is verder goed in te bedden in het 'eigenaarschap' van de leerlingen. Maak leerlingen regisseur van hun eigen leerproces! Hierover wordt in het volgende hoofdstuk uitgebreider ingegaan. Feedback helpt als die voortkomt uit reflectie op de ervaring. In dit licht bezien zou de Brain-Based-Learning theorie perfect passen binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs. In het ontwikkelingsgericht onderwijs wordt namelijk ook (steeds meer) gewerkt met het 'eigenaarschap' van de leerlingen en neemt reflectie een belangrijke plaats in binnen spel- en onderzoeksactiviteiten.

3.4 De cultuurhistorische rol van de leerkracht

De verwachtingen vanuit de maatschappij omtrent de rol van de school zijn al enkele decennia onderhevig aan veranderingen. Dat heeft ook gevolgen voor het leraarschap en voor de eisen die aan de leraar als professional worden gesteld.

De leerkracht is een opvoeder die de verantwoordelijkheid heeft opgevat de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren, opdat zij daardoor in staat zijn tot zelfstandige, kritische en creatieve deelname aan de sociaal-culturele activiteiten in de toekomstige kennissamenleving, waarvan ze deel uitmaken. In OGO is een cruciale rol weggelegd voor de leerkracht. De leerkracht is verantwoordelijk voor het in balans houden van de persoonlijke belangen van de leerlingen en de belangen van de samenleving, neergelegd in de bedoeling van de school. De leerkracht probeert als pedagoog en cultuuroverdrager steeds het dilemma tussen kindgerichtheid en leerstofgerichtheid te overstijgen. Hieruit kunnen we opmaken dat de leerkracht hoge verwachtingen dient te hebben en een goede pedagogische relatie moet hebben met de kinderen. Een leerkracht heeft een goed inzicht nodig in wat kinderen in verschillende leeftijden kunnen en moeten leren om hun taken goed te kunnen doen. De leerkracht dient dus goed geschoold te zijn in het lesgeven. Nascholing is hierbij ook van belang om te professionaliseren.

Om het leerproces van de leerkracht nog meer te bevorderen is er de laatste jaren vooral een accent komen te liggen op het samenwerken tussen collega's. Was het voorheen nog zo dat de leerkracht een individuele positie had 'de leraar als koning van zijn klas', nu komt er steeds meer accent te liggen op de 'lerende leraar'. Van elkaar leren door klassenbezoek en intervisie. Op deze manier wordt er getracht een lerende omgeving te creëren die steeds in ontwikkeling is en blijft.

De rol van de leerkracht binnen OGO is een sturende rol. Leerlingen zijn volgens OGO ontwikkelbaar en onderwijsbaar. Hierbij staat de persoonsontwikkeling van kinderen centraal. De leerkracht dient, in samenspraak met de leerlingen, betekenisvolle sociaal-culturele activiteiten te ontwerpen, waarbinnen gezamenlijk handelen plaatsvindt. De leerkracht is binnen het thema verantwoordelijk voor uitdagende, zinvolle problemen, waarbinnen de leerlingen zich kunnen ontwikkelen. De leerkracht kan deze problemen ontwerpen door in gesprek te gaan met de leerlingen en van daaruit de interesses op het spoor komen. Bepaalde kwesties worden eruit gelicht door de leerkracht en omgevormd tot een echt probleem, dat mogelijkheden biedt tot het leren van belangrijk geachte culturele verworvenheden. De betekenisvolle activiteiten zijn het middel om de wereld te gaan

begrijpen, kennis te verwerven en nieuwe kennis te genereren. In deze activiteiten worden ook de context waarin bepaalde vaardigheden, normen en houdingen worden geleerd.

De rol van de leerkracht in de activiteiten is dan vooral begeleiden van kinderen. De leerkracht moet ertoe komen dat activiteiten een bepaalde zingeving oproepen bij de kinderen.

Betekenisverlening betekent waardetoekenning aan het object, zodat daarmee het doel wordt bereikt in de handeling. Een praktijk zoals een bakkerij runnen is een cultuurhistorisch gegroeide invulling van activiteiten die in de samenleving van nu zijn vormgegeven. Het begeleiden van kinderen betekent in deze context leerlingen 'inleiden in', dat is toegang geven tot de praktijken. Dat betekent ook inzicht geven in de rolsamenhang van bijvoorbeeld het inkopen en verkopen van dingen. Kinderen komen zo te weten wat de institutionele aspecten zijn van praktijken. Dat houdt in de structuren, de regels waar we ons naar voegen en die in de praktijk zijn gegroeid. In die activiteiten leren kinderen ook van elkaar, meerstemmigheid.

De cultuurhistorische opvatting over de rol van de leerkracht beschrijven Tharp en zijn team vanuit de Activiteitstheorie. De rol van de leerkracht in 'activity settings' is deelname en daardoor het benutten van de zone van naaste ontwikkeling (hierover in hoofdstuk 4 van dit onderzoek meer), zodat leerlingen met hulp een niveau hoger komen. Sociale relatiepatronen zijn in dit verband erg belangrijk om een leergemeenschap te creëren. Dit kan bereikt worden door in te spelen op de krachten die er in een klas spelen. Tharp wijst daarbij op contact en nabijheid die de kans vergroten op gezamenlijke motieven, waardoor een subject/subject-relatie ontstaat met empathie. Nabijheid leidt ook tot affiniteit door middel van intersubjectiviteit. Dat betekent gedeelde subjectiviteit tussen mensen. Deze intersubjectiviteit moet leiden tot harmonie. Dit moet ertoe leiden dat men de wereld op dezelfde manier ziet. Juist dan ontstaan er gemeenschappelijke symbolen en betekenissen, gewoonten, waarden en strategieën. Tharp beschrijft in dit geheel ook de culturele invloed op onderwijzen. Cultuur voorziet in een patroon van gewoonten en niet-bereflecteerde handelingen. Cultuur verwijst naar een set ideeën, geloven, aannames en normen die breed gedragen worden door een groep mensen en die hun gedrag bepalen. Door de ervaren gedeelde kennis van de wereld is voldaan aan de condities voor affiniteit. Juist affiniteit is bij deze opvatting van groot belang. Affiniteit kan het proces op gang houden, affiniteit houdt ervaren verwantschap in. Affiniteit zorgt voor een gemeenschap. Als affiniteit in een klaslokaal aanwezig is moet je als leerkracht proberen die affiniteit te waarborgen, want affiniteit biedt steun, veiligheid, en comfort. Waardering en interpretaties voor, tijdens en na 'joint activity' kunnen waarden en meningen beïnvloeden. Zo ontstaat 'betekenisleren' door middel van de activiteit. Om affiniteit te doen ontstaan is gedwongen nabijheid een noodzakelijk kenmerk. Het is niet het enige. Er is meer voor nodig. Tharp pleit ervoor om te letten op groepsdynamische processen in de groep met leerlingen. Hij raadt aan om daarvoor sociogrammen te maken die processen van relaties en informele contacten blootleggen. De klas is vaak een afspiegeling van de gemeenschap. Primair meestal gerangschikt langs de sociale klasse. Dit moet je volgens Tharp doorbreken, al kun je er ook gebruik van maken door middel van planning en ontwerp van activiteiten. Het verbetert zo 'excellence, fairness, inclusion and harmony'.

Een leerkracht moet voortdurend zijn antenne hebben uitstaan om processen die in de groep spelen te plaatsen en daarvan gebruik te maken. Dat vraagt om scherpe observatie en gedegen reflectie (Bakker, 2010, pp. 34-35).

Reflectie en observatie zijn onlosmakelijk verbonden aan het handelen van de leerkracht. Het aanbod is gebaseerd op wat leerlingen zelf willen en al (bijna) kunnen. Het doel bij reflectie en observatie is steeds het stimuleren van de ontwikkeling van de leerlingen op zo'n manier dat ze als intellectueel en moreel zelfstandige individuen leren deelnemen aan maatschappelijke praktijken. Daarbij is identiteitsvorming een belangrijke pedagogische opdracht van de school. Volgens Wardekker valt er geen scheiding tussen pedagogische en didactische taken te maken. Bij het overdragen van kennis kan men niet spreken van objectieve kennis. Altijd speelt betekenisverlening een rol oftewel kennis staat niet los van een cultuur. Leren leidt tot een bepaalde kijk op de wereld en tot een bepaalde kijk op jezelf en je eigen handelingsmogelijkheden in die wereld. Leren is dan altijd identiteitsvormend. Een eerste belangrijke opdracht voor de school is om de leerlingen bewust te maken van wie ze zijn. Er moet in de eerste plaats dus ingespeeld worden op de identiteitsvorming. Dit kan plaatsvinden door sociale contacten. In die sociale contacten worden sociale betekenissen geïntegreerd. Ieder kind kan in de sociale contacten participeren en invloed uitoefenen, waardoor een voortdurende dialoog kan plaatsvinden, waaruit nooit 'dé waarheid' zal komen, maar een houding ontwikkeld wordt die zowel continuïteit als verandering toelaat. De taak van de leraar is niet om leerlingen zekerheden bij te brengen, de taak is ook niet het leren

accepteren van bestaansonzekerheden, maar om te leren dat veranderingen van waarde kunnen zijn.

Volgens Hoogeveen, in haar dissertatie (1999) over wat voor leraren basisonderwijs de kern van het beroep uitmaakt, komt naar voren dat leerkrachten allereerst van kinderen moeten houden. Kernwoorden daarbij zijn ‘geduld, flexibiliteit, zorgzaamheid, creativiteit, inlevingsvermogen, oprechtheid, gedrevenheid, zelfverzekerdheid, humor, spontaniteit, natuurlijk gezag en organisatietalent. De betrokken leerkrachten in deze dissertatie menen dat het in de eerste plaats draait om de identiteit van het kind. Als belangrijkste taken voor de leerkracht op schoolniveau worden samenwerking en het dragen van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid aangemerkt. Er zijn ook verschillende publicaties waarin naar voren komt dat leerkrachten een hart dienen te hebben voor kinderen en dat het de basis vormt om kinderen verder te helpen in hun ontwikkelingsprocessen. Verder scoort interactie tussen de leerkracht en de leerling ook hoge ogen als het gaat om belangrijke kwaliteitsaspecten.

‘In de cultuurhistorische visie wordt de leraar op de eerste plaats gezien als iemand die een eigen en gesitueerde versie maakt van een collectieve activiteit die we ‘onderwijzen’ noemen’ (Van Oers in Bakker, 2010, p. 37). Deze collectieve praktijk is volgens Van Oers in de loop van de geschiedenis opgebouwd door toedoen van velen: leraren en vakspecialisten. Elke deelnemer maakt alleen zijn eigen versie van die activiteit, doordat de deelnemer gebruik maakt van de hulpbronnen die binnen die activiteit aanwezig zijn. In de cultuurhistorische visie wordt het beeld van de individualistische leraar vervangen door het beeld van de extensieve leraar: ‘De leraar die altijd in commissie werkt, wiens kwaliteiten collectief gedragen worden, maar persoonlijk verwerkt zijn’. Aan de basis van dit type leraarschap ligt de zorgende houding van de leraar voor de leerlingen. Door deelname aan de collectieve praktijk in het onderwijzen, wordt de zorgende relatie tot het extensieve leraarschap waar de kennissamenleving behoefte aan heeft: betrokken, flexibel, kritisch en goed geïnformeerd’.

We zijn aanbeland bij de leerkrachtenrollen zoals Van Rijk deze beschrijft. Zoals al gezegd gebruikt ze de metafoor van de teamsport. Een aansprekende metafoor, omdat het op een aansprekende manier de rollen van de leerkrachten weergeeft. Van Rijk heeft als zodanig haar rollen niet gekoppeld aan de leerpsychologie.

Degene die hier indirect op aandrang is Beishuizen (2008). Hij schrijft in de bundel over zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland dat er een harde evidentie voor de effectiviteit van de onderwijsvernieuwing ontbreekt. Hij betoogt dat de vormgeving van goed en effectief onderwijs vooral is gebaat bij meer inzicht in de leerpsychologie. Kennis over leerprocessen helpen mee om de cultuurhistorische rol van de leerkracht in het handelen bewust te worden. Om die reden heeft Hans Bakker de metafoor van de rollen in de teamsport met de leerpsychologie verbonden. Uiteindelijk doel hiervan is om studenten bewust te laten zijn uit welk leerpsychologisch vaatje ze tappen bij welk soort rol die ze met kinderen vervullen in de stages. Van daaruit komen de al eerder behandelde stromingen Behaviorisme, Cognitivism, (Sociaal-) Constructivisme, de Activiteitstheorie en de Brain-Based-Learning theorie aan het licht.

Tabel 4 is een nieuwere en bredere uitwerking van de rollen van leerkrachten aangevuld met de leerpsychologische theorieën. Het schema van Van Rijk dat we aan het begin van dit hoofdstuk tegenkwamen ziet er nu als volgt uit, ontworpen door Bakker (Bakker, 2010, pp. 38-39):

Tabel 4: De rollen van leerkrachten verbonden met de leerpsychologische stromingen.

Leerdoel	Activiteit	(Cultuurhistorische) rol van de leerkracht	Stroming leerpsychologie
Vaardigheden	Doen, nadoen, toepassen, trainen door instructie	Trainer	Behaviorisme
Feiten, regelkennis	Studeren, navragen, redeneren, oefenen om te onthouden, instructie	Coach	Cognitivism
Inzichten	Ontdekken, ervaren, spelen, reflecteren, analyseren, individugericht, neiging naar sociale	Spelverdeler	(Sociaal-) constructivisme / Activiteitstheorie

	interactie		
Kennis(co)constructie met egobinding via metacognitie	Delen in sociale interactie in een 'community of learners/inquiry'	Medespeler	Activiteitstheorie
'emotie is de brandstof voor het leren'	Intrinsieke motivatie, flow, empowerment	Voorwaardenscheppend, vooral voor spelverdeler en medespeler	Brain-Based-Learning

3.5 De rollen van leerkracht versus leerkrachtstijlen

Allereerst dient hier gezegd te worden dat er over leerkrachtstijlen weinig informatie te vinden is. Zowel in boeken als op internet zal het een lange zoektocht worden om uitgebreide informatie te vinden over leerkrachtstijlen. Dit is toch opmerkelijk, omdat elke leerkracht een eigen stijl van lesgeven hanteert. Het wordt moeilijk om een evenwichtige vergelijking te kunnen maken over de rollen van leerkrachten enerzijds en de leerkrachtstijlen anderzijds.

Wat er te vinden is over leerkrachtstijlen houdt voornamelijk verband met de stijlen van leiding geven. Om hier dan toch een enigszins nuttige vergelijking te maken, wordt er geprobeerd om vanuit deze stijlen een koppeling te maken met de rollen van leerkrachten. Dit komt voornamelijk, omdat er herkenbare omschrijvingen worden gegeven en het gros van de leerkrachten in het basisonderwijs onder te verdelen valt in deze stijlen.

Het overgrote deel van de basisscholen in Nederland hanteert een programmagericht concept als het om onderwijzen gaat. Leerkrachten hebben hierbij voornamelijk een leidende rol. Leerlingen volgen en doen wat de leerkracht hen opdraagt. Modeling. De leerkracht heeft verschillende soorten macht. Zo is er het 'deskundigheidsmacht'. De leerlingen zijn afhankelijk van zijn informatie. Deze macht wordt groter naarmate de leerkracht de vraag naar kennis en zo de motivatie om te leren kan bevorderen. Ook is er een zogeheten 'relationele macht'. Als de leerkracht door de leerlingen aardig gevonden wordt, dan zullen de leerlingen eerder op zijn wensen ingaan en minder snel dwars gaan liggen. De leerkracht krijgt meer gedaan.

Leerkrachten kunnen nogal verschillen in de manier waarop ze lesgeven en orde houden. Dit blijkt niet alleen uit de methoden die ze gebruiken om kennis over te dragen en vaardigheden aan te leren, maar ook uit de manier waarop ze hun macht gebruiken om orde te scheppen en te handhaven. De volgende stijlen zijn te onderscheiden:

1. *Directieve (autoritaire) stijl*. De leerkracht neemt alle beslissingen zelf. Hij kiest de methode van lesgeven, schrijft de leerlingen voor wat ze moeten doen, geeft aan wie met wie moet samenwerken en hoe goed/slecht de prestaties zijn. De directieve leider domineert en eist volgbaar gedrag.
2. *Participatieve (democratische) stijl*. Deze stijl wordt ook wel de autoritatieve stijl genoemd. De leerkracht betreft de leerlingen bij het bepalen van de regels, methoden van lesgeven, samenwerken, manier waarop taken worden aangepakt en hoe gedrag en prestaties worden beoordeeld. De participatieve leider stelt zich meer op als begeleider.
3. *Taakgerichte stijl*. De leerkracht is voornamelijk bezig met het scheppen van condities die nodig zijn om tot goede leerprestaties te komen. Een manier om tot die condities te komen is het scheppen van voldoende rust in de klas, de juiste samenstelling van groepjes die samenwerken, de juiste leer methode voor adaptief onderwijs enzovoorts. De taakgerichte leider heeft meer aandacht voor het leerdomein.
4. *Groepsgerichte stijl*. De leerkracht is vooral gericht op die activiteiten die zorgen voor het scheppen en handhaven van een goede orde en van goede onderlinge relaties. De groepsgerichte leider besteedt veel zorg aan het leefdomein(www.dos-iselinge.nl).

In al deze stijlen is te merken dat de leerkracht grote invloed uitoefent en dat de leerkracht bij alle stijlen de leiding heeft. Alleen bij de participatieve stijl is er enigszins inbreng van de leerlingen. Voor de rest is het de leerkracht die ontwerpt, overdraagt en regelt en de leerlingen die volgen.

Een verschil met de rollen van leerkrachten is dat de rollen van leerkrachten meer leerlinggericht zijn. Het draait om de leerlingen en niet om wat de leerkracht allemaal wil. De rollen van leerkrachten laten veel meer inbreng van de leerlingen toe, wat weer terug gevonden kan worden

in de motivatie van de leerlingen. De leerkracht blijft bij de rollen wel een sturende rol houden. Het lijkt erop dat de rollen van de leerkrachten hierdoor ook complexer worden en meer inspanning vraagt van de leerkracht. Allereerst zal de leerkracht heel bewust moeten zijn welke rol hij of zij hanteert alvorens hij die rol toespitst op de leerlingen. Tijdens de uitvoering van die rol, zal de leerkracht ook de ontwikkelingen binnen de activiteit in de gaten moeten houden en moeten sturen. Verder is het zo dat de rollen ook vragen om een goede relatie tussen de leerlingen en een juiste inbreng van de leerlingen. Dit alles dient op de juiste wijze gehandhaafd te worden. Een ander verschil met de rollen van leerkrachten en de leerkrachtstijlen is dat er bij de rollen van leerkracht meer gerouleerd wordt binnen één en dezelfde activiteit en dat de bovengenoemde stijlen op telkens één activiteit toepasbaar is. Het rouleren in stijlen lijkt hier niet aan de orde.

3.6 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de rollen van leerkrachten behandeld. Door de diepere kijk in de leerpsychologische theorieën, is het nu ook duidelijk welke achtergrond de verschillende rollen hebben en hoe ze tot stand gekomen zijn. Het geeft ook een goed beeld welke leerpsychologische theorie van invloed is geweest voor het tot stand komen van het ontwikkelingsgericht onderwijs. Het beeld van de rol van de leerkracht op cultuurhistorisch vlak vormt de zienswijze naar het functioneren van de leerkracht in deze rollen, maar ook in het functioneren in het algemeen. Het Brain-Based-Learning lijkt steeds meer terrein te winnen. Het is een theorie die veel invloed lijkt te hebben en ook steeds meer krijgt in onderwijzend Nederland. Ook blijkt dat deze theorie van invloed is op de rollen van leerkrachten.

Dat de rollen van leerkrachten niet hetzelfde zijn als leerkrachtstijlen wordt geprobeerd duidelijk te maken in het laatste gedeelte van dit hoofdstuk. Al met al draait het erom dat de leerlingen via de rollen van leerkrachten meer worden betrokken in het onderwijs, waardoor de resultaten en de motivatie van de leerlingen moet toenemen. In het volgende hoofdstuk proberen we de rol van de leerlingen uitgebreid in beeld te brengen.

4. De leerlingen

4.0 Inleiding

In dit hoofdstuk zal er dieper worden ingegaan op de rol van de leerlingen. Zoals al gezegd is de leerkracht de initiator voor het creëren van een rijke leeromgeving, waarin kinderen optimale mogelijkheden krijgen om zich te ontwikkelen. De leerkracht zal hierin ook vrijheid aan de leerlingen moeten geven om zich te ontwikkelen. In de vorm van een experiment zal er tijdens dit onderzoek bewust aandacht worden geschonken aan die vrijheid. Die vrijheid noopt de leerlingen meteen tot verantwoordelijk gedrag van hun eigen leerproces. In andere termen noemen we dat eigenaarschap. Wat is dat eigenaarschap eigenlijk? Hoe valt eigenaarschap op een goede manier in te passen in de onderzoeksactiviteiten? Bij deze onderzoeksactiviteiten bestaat er dus een zekere vrije ruimte van kinderen en ruimte waarin ze zichzelf moeten gaan ontwikkelen. Ze moeten naar het 'onbekende gebied' van hun ontwikkeling. Vanuit het ontwikkelingsgericht onderwijs gebruiken wij hiervoor de term 'zone van naaste ontwikkeling'. Hoe verhouden eigenaarschap, de zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich? Verder zal er aan bod komen hoe de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind eruit ziet en wat een 8/9-jarig kind zoal interesseert. Tenslotte zal er getracht worden een antwoord te geven op de vraag wat voor invloed de omgeving op een 8/9-jarig kind heeft. Enkele theorieën zullen hierbij besproken worden.

4.1 Wat is eigenaarschap?

Het eigenaarschap dient in een betekenisvolle context gegoten te worden. Leerlingen moeten worden uitgedaagd om zelf invulling te geven aan hun leerproces. Dat is waar het precies om draait als we het hebben over eigenaarschap. Vanuit dit leerproces moeten ze zover komen dat ze de leerstof 'eigen' maken. Van Parreren beschrijft dit vanuit de theorie van Vygotsky als 'ego-binding': dat wil zeggen de mate waarin de leerling de kennis of informatie ook werkelijk van zichzelf beschouwt, zich daar persoonlijk aan verbonden heeft en verantwoordelijkheid voor neemt. Het is juist de versterking van de ego-binding die het geleerde voor de leerlingen betekenisvol maakt (Van Oers, 2006). De leerlingen dienen zelf verantwoording te dragen voor hun leerproces. De leerkracht heeft hierbij als zorg om een samenhangend aanbod van verschillende leeractiviteiten te creëren, waarin de doorgaande lijn gewaarborgd blijft. Belangrijk hierbij is om ook de inbreng van de leerlingen te waarderen. Voor de leerkracht is het moeilijk om taken uit handen te geven en als leerkracht niet teveel te blijven sturen (De Haan, p. 45). Dit kan namelijk het eigenaarschap van de leerlingen belemmeren.

De leerlingen gaan tijdens een onderzoek allerlei activiteiten verrichten. Om de leerlingen verantwoordelijk te houden bij die activiteiten zou een activiteit, die door leerlingen uitgevoerd wordt, er als volgt uit kunnen zien:

- activiteit voorbereiden
- activiteit starten
- activiteit uitvoeren
- activiteit evalueren

Activiteit voorbereiden

Als leerlingen een activiteit voorbereiden betekent dit allereerst dat de leerlingen geïnteresseerd en gemotiveerd zijn om deze opdracht uit te voeren. Zonder interesse en motivatie zal er weinig tot geen ontwikkeling zijn en hebben de leerlingen ook geen inzicht in hun eigenaarschap. Als de motivatie en interesse er is kan begonnen worden met het voorbereiden van de activiteit. Leerlingen dienen eerst doelen te stellen voor deze activiteit. Wat willen de leerlingen leren en bereiken? Dat is allereerst van belang daarna moet er in deze voorbereiding een stappenplan worden gemaakt. Hoe willen we de doelen bereiken? Op deze manier zijn leerlingen heel gestructureerd bezig, wat de leerlingen ook nodig hebben. Zelf structuur en doelen stellen om verder te komen in de ontwikkeling.

Activiteit starten

Een activiteit starten wordt als apart punt genoemd. Het daadwerkelijk starten van de activiteit kan voor leerlingen namelijk nogal eens problemen op leveren, omdat ze niet in de gaten hebben welke tijdsinvestering er moet zijn om de activiteit tot een goed einde te brengen. Het moment om te starten kan nogal eens problemen op leveren, omdat de leerlingen dat zelf beslissen. Pittig, omdat de leerkrachten normaliter het startsein geven voor een opdracht. Nu krijgen de leerlingen dus ook deze verantwoording in handen. Om dit in goede banen te leiden is het van belang dat leerlingen

een tijdsplan opstellen. Wat ga ik wanneer doen? Dit geeft de leerlingen nog meer structuur. Zo kunnen ze zelf het moment van starten bepalen. Elke dag kan er dan even gekeken worden wat er die dag gedaan moet worden. Het starten van de activiteit hoeft zo niet in gevaar te komen.

Activiteit uitvoeren

Bij het uitvoeren van de activiteit doorloopt de leerling het stappenplan wat de leerling in de voorbereiding ontworpen heeft. Hier begint de daadwerkelijke cognitieve ontwikkeling. De leerlingen vergroten hun kennis over een bepaald onderwerp en zijn daar op een betekenisvolle manier mee aan de gang. Interessant hierbij is dat de leerlingen in het uitvoerende proces ook tegen tegenslagen aanlopen. Dit is voor de leerlingen ook een leerproces en geeft vorm aan het eigenaarschap van de leerlingen. Temeer ook, omdat de leerlingen aan het einde van de activiteit gaan reflecteren. In de uitvoerfase kunnen ook weer verschillende fases zitten, zoals het zoeken naar informatie het verwerken van de informatie en het presenteren van de gevonden informatie. De leerlingen worden in dit proces redelijk losgelaten om zelf invulling te geven aan de uitvoerfase van de activiteit. Het gaat immers om het eigenaarschap van de leerlingen. Natuurlijk is het wel zaak dat de leerkracht wel toezicht houdt op het proces van de leerlingen en ze ook ondersteunt, maar waar het mogelijk is de leerlingen toch die vrijheid te geven voor de activiteit.

Activiteit evalueren

Aan het einde van de activiteit is het tijd voor het evalueren. Misschien wel de belangrijkste fase in het gehele proces, omdat de leerlingen zichzelf inzicht gaan verschaffen in het leerproces. Het evalueren kan eventueel ook tussentijds door elke leerling een portfolio en/of een logboek te laten bijhouden. Ook voor de leerkracht geeft dit inzicht in wat de leerlingen kunnen en hoe serieus ze bezig zijn geweest met de opdracht. Bij de evaluatiefase wordt de ontwikkeling van de leerlingen zichtbaar.

Bij het eigenaarschap in een betekenisvolle context is het de bedoeling dat de leerlingen 'onderzoekertjes' worden. Het motto moet hierin zijn: 'Ontwikkeling door onderzoek'. Eigenaarschap moet voor leerlingen een veilige, ingebedde en ongedwongen manier van leren worden.

4.2 Hoe valt eigenaarschap op een goede manier toe te passen?

Eigenaarschap is niet iets dat zomaar toe te passen is. Daar is een goede voorbereiding voor nodig. Als er vanuit het niets met eigenaarschap begonnen wordt, terwijl de kinderen daarvoor een vaste structuur gewend waren, waarin de leerkracht het voortouw nam, is het te verwachten dat er van eigenaarschap niet veel terecht komt. Een goede voorbereiding is daarom van belang als men aan eigenaarschap wil gaan doen. Die goede voorbereiding moet bestaan uit zelfstandig werken. Met zelfstandig werken leren kinderen immers via een dagkaart of weekkaart hun eigen activiteiten te plannen. Alles wat er in een week gedaan moet worden staat vermeld op die kaart. Het is een soort planning waarmee kinderen vertrouwd raken naarmate de kinderen hier langer mee werken. Ze leren zodoende hun eigen activiteiten te plannen.

Verder is het van belang dat leerlingen gewend zijn of gewend raken aan samenwerken. In het eigenaarschap is hulp van andere leerlingen van essentieel belang. Het gaat immers om het creëren van een 'community of learners'. De leerlingen moeten elkaar dan dus ook kunnen aanvullen en elkaar kunnen helpen. Dit geeft een stuk zelfstandigheid van de leerlingen. Niet alleen de leerkracht wordt dan nog om hulp gevraagd, maar ook andere leerlingen worden ingeschakeld om een activiteit tot voltooiing te brengen.

Als deze twee belangrijke componenten goed zijn ingebed bij de leerlingen kan men verder gaan met het eigenaarschap zoals hierboven geschetst. Vooral bij lagere klassen is het van belang dat de leerkracht de touwtjes enigszins in handen houdt, zodat de leerlingen niet in het diepe worden gegooid. Uiteindelijk is het de bedoeling dat naarmate men in de basisschool verder komt, er ook meer lijn en structuur komt in het eigenaarschap van de leerlingen.

Zoals al eerder vermeld is, is de beste manier om eigenaarschap toe te passen, in een betekenisvolle context waarin leerlingen uitgedaagd en gemotiveerd worden. Er moet een leerrijke omgeving gecreëerd worden. Dit vraagt van de leerkracht een gedegen voorbereiding. De leerlingen moeten immers wel aan het werk gezet worden. Een onderzoek is hiervoor een goede mogelijkheid om het eigenaarschap vorm te geven. De leerlingen zijn dan in een betekenisvolle context aan het werk. Belangrijk is ook dat zo'n onderzoek afgebakend is. Het moet duidelijk zijn wat de doelen zijn en als deze doelen bereikt zijn is het voldoende. Voor de leerlingen moet duidelijk zijn wat het

einde van het onderzoek is. Dit geeft de leerlingen namelijk een goed overzicht van de te verrichten activiteiten. Een volgend punt dat van belang is voor het eigenaarschap is dat de rollen van de leerlingen duidelijk zijn. Elke leerling moet duidelijk weten wat hij/zij moet doen. Door duidelijkheid over de rolverdeling en tijdsplan van een plan, zullen de leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun deel aan het onderzoek. Dit is een vereiste bij eigenaarschap. Als de leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun deel, kan er begonnen worden met eigenaarschap van elke leerling. Leerlingen zullen hierdoor ook meer initiatieven gaan nemen (De Haan, p. 47).

Als de leerlingen werken is het van belang dat de leerlingen zelf bijhouden wat ze doen en wat ze leren. Dit kunnen ze perfect bijhouden in hun persoonlijke portfolio. Ook dagreflecties kunnen heel zinvol zijn om het geleerde nog eens bewust na te lopen. Hierdoor krijgt eigenaarschap zingeving en vorm. Zingeving om verder te leren en verder te groeien. Het zal leerlingen uiteindelijk motiveren om te zien dat ze ook echt zichtbare vooruitgang boeken en dat ze (misschien) expert worden op een onderwerp dat ze hebben onderzocht. Dit kunnen ze dan weer delen met de andere leerlingen.

4.3 Wat is de gewenste houding van leerlingen bij de zone van naaste ontwikkeling?

Allereerst is een uitleg van belang over de inhoud van de zone van naaste ontwikkeling. Dan pas kan goed bekeken worden welke gewenste houding van belang is om optimaal te kunnen participeren in de zone van naaste ontwikkeling.

De zone van naaste ontwikkeling houdt als volgt in:

‘In de activiteiten van kinderen doen zich twee niveaus voor. De activiteiten die een kind al zelfstandig kan volbrengen noemen we het actuele ontwikkelingsniveau. Maar dit niveau geeft slechts een gedeelte weer van de ontwikkelingsstand van het kind. Wat het meer kan, wordt namelijk duidelijk in de activiteit waarin het sociale ondersteuning krijgt bij de uitvoering ervan; aangeduid als de zone van naaste ontwikkeling.

Zo opgevat is een zone van naaste ontwikkeling een sociaal-culturele activiteit waaraan het kind zinvol kan en wil deelnemen, maar die het nog niet zelfstandig kan volbrengen. Daarvoor heeft het kind hulp nodig van een ander die onderdelen voor zijn rekening neemt die het kind zelf nog niet beheerst.

De zone van naaste ontwikkeling is de gezamenlijke activiteit die de oorsprong vormt van ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Dat betekent dat het onderwijs moet vertrekken vanuit sociaal-culturele activiteiten waaraan kinderen willen en kunnen deelnemen’ (Janssen-Vos, 1997, p.17). In figuur 2 is een overzicht te zien hoe de zone van naaste ontwikkeling er schematisch uit ziet.



Figuur 2: Schematisch overzicht van de zone van naaste ontwikkeling

Om van de gewenste houding een goede indruk te geven is het verstandig om gebruik te maken van het schema van de basisontwikkeling van de leerlingen bij ontwikkelingsgericht onderwijs. Drie basiskenmerken zijn hierbij van invloed op de gewenste houding van de kinderen. Deze drie basiskenmerken zijn: emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid. Als deze drie basiskenmerken aanwezig zijn, heeft het kind al een redelijk goede houding ten opzichte van de zone van naaste ontwikkeling, en kan het kind ook tot ontwikkeling komen.

Emotioneel vrij zijn

Emotioneel vrij zijn heeft te maken met de gemoedsrust waarover een kind beschikt en met zijn welbevinden. Het betekent vrij zijn van emotionele belemmeringen, brengt zelfvertrouwen teweeg, een gevoel van zelfwaarde. Het maakt dat kinderen weerbaar worden en tot betrokken activiteiten kunnen komen.

Zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen is een basiskenmerk dat hier nauw bij aansluit. Zelfvertrouwen staat voor de verwachtingen die een kind van zijn eigen kunnen heeft. Zelfvertrouwen komt niet zozeer voort uit wat een kind feitelijk kan of presteert, maar uit zijn eigen beleving of voorstelling daarvan.

Nieuwsgierigheid

Nieuwsgierigheid komt voort uit de behoefte om groot te willen worden, de wereld te kunnen begrijpen en als het ware onder controle te willen krijgen. De behoefte om deel uit te maken van de sociaal-culturele werkelijkheid van volwassenen is eigenlijk de motor van ontwikkeling; kinderen willen zo zijn en dat doen wat de groten in hun omgeving zijn en doen (Janssen-Vos, 1997, pp 37-38).

De basiskenmerken zijn permanente voorwaarden voor ontwikkeling en leren. We mogen niet veronderstellen dat kinderen er automatisch over beschikken of dat ze onveranderlijk zijn. Dat betekent dat deze kenmerken zowel voorwaarde als doel zijn. Want als blijkt dat er aan deze kenmerken wat schort zal een leerkracht alles in het werk stellen om oorzaken op te sporen en belemmeringen weg te nemen of te verminderen. Denk bijvoorbeeld aan kinderen met weinig kennis in het onderwijs. Dan moeten kinderen die activiteiten kunnen uitvoeren die daadwerkelijk succeservaringen opleveren en die zodoende het zelfvertrouwen vergroten (Janssen-Vos, 1997, p 38).

Figuur 3: Cirkelmodel van Basisontwikkeling (Jansen-Vos, 2001, p. 55)



Basiskenmerken zorgen voor de pedagogische ondergrond waarop de *brede persoonsontwikkeling* (de tweede 'ring' van de cirkel) gestalte kan krijgen die tot toenemende zelfstandigheid leidt. Welke ontwikkelings- en leerprocessen belangrijk zijn, is vermeld in de uitgangspunten. Die verwijzen weer naar *competenties* die nodig zijn en in de cirkel (figuur 3) worden genoemd:

- actief zijn, initiatieven nemen en plannen maken;
- communiceren en taal;
- samen spelen en samen werken;
- verkennen van de wereld;
- uiten en vormgeven;
- voorstellingsvermogen en creativiteit;
- omgaan met symbolen, tekens en betekenissen;
- zelfsturing en reflectie;
- onderzoeken, redeneren en probleem oplossen.

De derde en buitenste 'ring' in de cirkel betreffen *de specifieke kennis en vaardigheden*. Kinderen hebben altijd kennis en vaardigheden nodig om deel te kunnen nemen aan sociaal-culturele activiteiten. Het gaat daarbij vooral om die kennis en vaardigheden die de brede ontwikkeling ondersteunen en die bijdragen leveren aan de ontwikkelings- en leerprocessen die in de onderbouw centraal staan. De gewenste kennis en vaardigheden bevinden zich op de volgende terreinen (Janssen-Vos, 2001, p. 48):

- motorische vaardigheden;
- waarnemen en ordenen;
- woorden en begrippen;
- sociale vaardigheden;
- gereedschappen en technieken;
- schematiseren;
- hoeveelheden en bewerkingen;
- geschreven en gedrukte taal.

Samenwerking

Een kind kan in samenwerking altijd meer dan dat het zelfstandig kan. Aan die meerwaarde zitten grenzen. Die grenzen worden bepaald door de kenmerken van het kind en de intellectuele mogelijkheden. Door de aanleg en motivatie van kinderen en door wat zij tot dan toe aan kennis en vaardigheden verworven hebben, zijn er grenzen aan wat er mogelijk is in de ontwikkeling van kinderen.

Leerlingen moeten gezien worden als personen, die kunnen en willen deelnemen aan tal van interessante, gezamenlijke sociaal-culturele activiteiten. En het kunnen leveren daaraan van een eigen bijdrage. In die deelname kunnen ze zo gestuurd worden door anderen (medeleerlingen, maar vooral de leerkracht) dat ze boven hun mogelijkheden van dat moment uitstijgen. Wanneer een kind een vaardigheid nog niet onafhankelijk kan uitvoeren, kan vorm gegeven worden door het geven van hints en oplossingen, het herhalen van vragen, het kind vragen wat het begrijpt, het kind de taak geheel of gedeeltelijk voordoen. De hulp kan ook indirect zijn, bijvoorbeeld door het faciliteren van een goede omgeving voor het aanleren van een vaardigheid. Kinderen worden dan in de zone van naaste ontwikkeling op een zinvolle manier in hun ontwikkeling gestimuleerd. Zo vormen kinderen ook met anderen (mede leerlingen en leerkracht) een 'community of learners' (Bakker, 2010, pp. 32-33).

Participeren

Kinderen moeten kunnen participeren om sociaal competent te zijn. Die sociale competenties zijn weer inherent aan de maatschappij waar we vandaag de dag in leven. Het kunnen participeren in de maatschappij op een zo natuurlijk mogelijke manier. Die natuurlijke manier van participeren moeten de leerlingen zich eigen kunnen maken in het onderwijs.

Sociale competenties als onderwijsdoel ligt in het verlengde van een brede invulling van de pedagogische taak van het onderwijs. Door te handelen leren de kinderen de wereld om zich heen kennen en interpreteren. Ze ontwikkelen een beeld van zichzelf in relatie tot die wereld, van de eigen mogelijkheden, voorkeuren, opvattingen, enzovoorts. Het leren participeren in activiteiten is dan ook gericht op ontwikkeling van een persoon in deze samenleving, op identiteitsontwikkeling. Leren participeren in activiteiten betekent in de context van de activiteitstheorie het kennen en vervullen van de rollen die bij die activiteiten passen. Leerlingen hebben daarbij inzicht nodig in die rolsamenhang en de structuren en regels die in de praktijk historisch gegroeid zijn als institutionele aspecten van de praktijken (Bakker, 2010, p. 33).

4.4 Hoe verhouden eigenaarschap, de zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich?

Hierboven is al het een en ander uitgelegd wat de termen eigenaarschap, zone van naaste ontwikkeling en rijke leeromgeving inhouden. In dit gedeelte wordt uiteengezet hoe deze drie termen zich tot elkaar verhouden.

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs zou men kunnen zeggen dat deze drie termen onafscheidelijk zijn. Zonder een rijke leeromgeving is er geen eigenaarschap mogelijk en zal de zone van naaste ontwikkeling geen rol spelen. Datzelfde geldt voor het eigenaarschap. Kunnen de leerlingen zich niet ontwikkelen in eigenaarschap, dan ontbreekt er een rijke en uitdagende leeromgeving en de zone van naaste ontwikkeling doet er dan niet toe.

Om deze drie aspecten van ontwikkelingsgericht onderwijs te binden dient er samenhang te zijn. Die samenhang moet men zoeken in goed onderwijs dat bestaat uit betekenisvolle activiteiten. Dit draagt twee aspecten met zich mee. Ten eerste dat het OGO kindgericht is. Activiteiten dienen dus afgestemd te worden op de interesses van het kind. Het tweede aspect daaraan gekoppeld, is de omgeving gebruiken als context. 'Betekenisvol' kan gezien worden vanuit een maatschappelijke betekenis (onze cultuur) en de persoonlijke betekenis ('het verhaal' van het kind). Uiteindelijk moeten deze betekenisvolle activiteiten leiden tot thematiseren. Onderwijs dat gegoten is in een thema, waarin voor elk kind aspecten zitten om zich verder te kunnen ontwikkelen.

Betekenisvol leren brengt hierdoor enkele voorwaarden met zich mee. We mogen hoge verwachtingen hebben van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen.

- Kinderen bezitten ontwikkelingskracht en kunnen die ontwikkeling ook zelf peilen. Leerkrachten moeten hoge verwachtingen vasthouden over wat leerlingen met hulp van meerwetende partners kunnen bereiken (Van Oers in Bakker, 2008, p. 79). In deze voorwaarde kan eigenaarschap belicht worden. De verwachtingen van de leerkracht leiden ertoe dat leerlingen met behulp van de leerkracht zicht krijgen en houden op hun eigen prestaties. Ook de zone van naaste ontwikkeling is herkenbaar. De leerlingen worden geleid naar een hoger (ontwikkelings)niveau.
- Vertrouwen is een kernwoord. We moeten vertrouwen hebben dat kinderen kunnen voldoen aan de hoge verwachtingen. Tegelijk moeten kinderen het gevoel hebben dat ze geen risico lopen. Dat vraagt om een veilige leeromgeving. Kinderen moeten voelen dat de leerkracht erbij is als ze de volgende stappen nemen in hun ontwikkeling. Hierin is de zone van naaste ontwikkeling herkenbaar.
- Er moeten instrumenten aangereikt worden om de dingen te leren doen en te kunnen. Voor de problemen die leerlingen in hun activiteiten moeten oplossen, moeten ze altijd meerdere mogelijkheden afwegen en vergelijken (Bakker, 2008, pp. 79-80). Hierin valt de rijke leeromgeving op te merken. Er moeten vele mogelijkheden aangereikt kunnen worden om de leerlingen verder te brengen in hun zone van naaste ontwikkeling.

Thema's vormen de basis om te komen tot productieve leeractiviteiten, waarbinnen de leerlingen zelf vragen gaan formuleren. De leerkracht geeft ondersteuning bij het verwerven van belangrijke strategieën die nodig zijn voor betekenisvol en betrokken leren.

Een ander belangrijk punt om de koppeling te maken tussen deze drie essentiële onderdelen is de leerkracht. De leerkracht moet immers zorgen voor een uitdagende leeromgeving en is verantwoordelijk voor de interactie tussen de leerlingen onderling en de leerlingen met de leerkracht. In dit kader wil ik graag de vier B's noemen te weten: Betekenisvol voor kinderen, waar zojuist uitgebreid bij stil is gestaan, Betrokken en initiatief, Brede bedoelingen en een Bemiddelende rol van de leerkracht. Binnen deze doelstelling dient de leerkracht te zoeken naar sociaal culturele activiteiten. Activiteiten waarin eigenaarschap, zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich kunnen verhouden. In deze vier B's die zonet genoemd zijn dient er interactie plaats te vinden. Ook interactie kan genoemd worden als een 'emulgator' tussen de drie genoemde onderdelen. Juist door interactie met een meerwetende partner, in dit geval de leerkracht, helpen we kinderen hun volle identiteit te ontwikkelen (Bakker, 2008, p. 11).

Betekenisvol leren en de vier B's alsmede de interactie kunnen teruggevonden worden in spelactiviteiten voor de onderbouw en onderzoeksactiviteiten voor de bovenbouw. Aangezien dit onderzoek gericht is op groep 5 zal hieronder met name ingegaan worden op de onderzoeksactiviteiten die moeten leiden tot een samensmelting van eigenaarschap, zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving, waardoor er ontwikkeling bij de kinderen plaats zal vinden.

Onderzoeksactiviteiten

Binnen het onderzoeksgelateerde onderwijscurriculum is het van belang te weten dat je onderzoek samen kunt doen. Leerlingen en leerkracht vormen samen een 'leergemeenschap' waarin gebruik wordt gemaakt van de inbreng en ervaringen van alle leerlingen én van de leerkracht. Een tweede kenmerk is de keuze voor een thema dat dicht bij de belevingswereld van de leerlingen staat én gerelateerd is aan inhoud die verbonden zijn met de kerndoelen in de bovenbouw. Praten en overleggen spelen hierin een belangrijke rol, maar dit wordt afgewisseld met andere werkvormen. Verder is er bij de onderzoeksactiviteiten een gezamenlijk, betekenisvol doel.

Bij de onderzoeksactiviteiten is het van belang te weten dat de klas de leergemeenschap is ofwel 'community of learners'. Dit onderwijsconcept is gebaseerd op het werk van twee Amerikaanse onderzoekers, Ann Brown en Joseph Campione. Onderzoekend leren, 'inquiry learning', is het centrale didactische principe van een leergemeenschap. Onderzoek doen in kleine groepen, uitwisselen van kennis en ervaringen die daarbij zijn opgedaan en het verwerken van die kennis en ervaringen in een nieuwe taak. Bij het leren in een leergemeenschap wordt er van uitgegaan dat leren plaatsvindt in de samenwerking en dialoog tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkracht. De nadruk ligt op leren als een voortdurend doorgaand proces, in plaats van op leren als iets dat wordt afgesloten met een toets of product. Zoals al gezegd heeft de leerkracht hierbij een belangrijke rol in het organiseren en begeleiden van leeractiviteiten, maar is daarbij gericht op het optimaal aansluiten bij de ontwikkeling van kinderen. De kenmerken van een leergemeenschap zijn de volgende:

- Leerkracht en leerlingen zijn samen deelnemer aan onderzoeksactiviteiten
- Leerlingen bouwen gezamenlijk kennis op rond een thema
- Leerlingen werken samen aan een gemeenschappelijke taak
- Intersubjectiviteit

Leerkracht en leerlingen zijn samen deelnemer aan onderzoeksactiviteiten

De inbreng van alle deelnemers wordt gebruikt. De aard van ieders inbreng kan verschillen, als gevolg van specifieke kennis, ervaring en deskundigheid. Als leerkracht heb je dus een rol als deelnemer binnen de onderzoeksactiviteiten. In de rol van deelnemer kan de leerkracht goed voordoen waar het in een activiteit om gaat, bijvoorbeeld het maken van onderzoeksvragen, het zoeken naar informatie of het verwerken van informatie.

Leerlingen bouwen gezamenlijk kennis op rond een thema

Kennis wordt opgebouwd in gezamenlijke activiteiten en onderlinge gesprekken. Daarbij heeft de leerkracht vaak de rol van 'meerwetende partner'. In die rol daagt de leerkracht de leerlingen uit voorkennis te gebruiken, verder te denken en actief op zoek te gaan naar informatie.

Leerlingen werken samen aan een gemeenschappelijke taak

De klas als geheel heeft een gezamenlijk doel: het maken van een presentatie of publicatie, etc. Daarbinnen werken leerlingen individueel, in tweetallen of kleine groepjes aan de taken die gezamenlijk zijn vastgesteld en verdeeld. De leerkracht heeft hierbij de rol van 'procesbegeleider'. De leerkracht zorgt dat er regelmatig uitwisseling van kennis en ervaringen plaatsvindt. Door die uitwisseling worden alle leerlingen bij het totaal betrokken. Verder legt de leerkracht ook verbanden tussen de activiteiten van de leerlingen. Het gaat hierbij niet om het mooiste of langste product, maar om het gezamenlijke product. Alle leerlingen hebben daar een gelijkwaardig aandeel in, en van ieders kwaliteiten wordt gebruik gemaakt.

Intersubjectiviteit

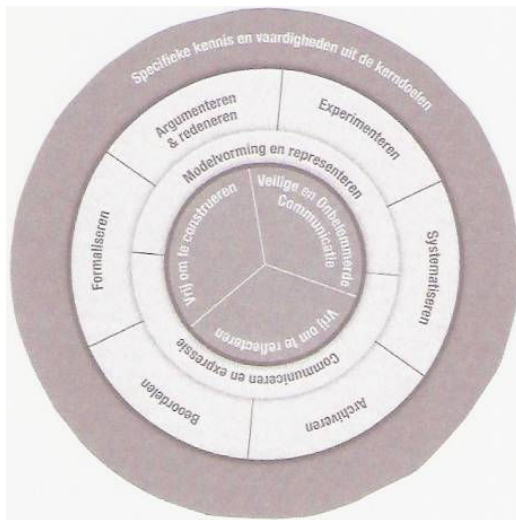
Leerkracht en leerlingen delen met elkaar waar het in de activiteit om gaat. Wat de leerkracht met een activiteit beoogd moet wel herkend en gedeeld worden door de leerlingen. Op die manier ontstaat dus intersubjectiviteit. De leerkracht heeft hierin een oriënterende en leidende rol. Als het gaat om onderzoeksactiviteiten kan er beter gesproken worden van een 'community of inquiry', dan van een community of learners. De eerste term is breder en omvat de community of learners. Met community of inquiry wordt het onderzoekende karakter van de leergemeenschap benadrukt. Er moet een onderzoeksklimaat ontstaan, waarin het stellen van vragen normaal is, omdat dit leidt tot verder onderzoek en verdere ontwikkeling. Vragen stellen is essentieel bij het doen van onderzoek. Bij zo'n onderzoeksactiviteit is de inbreng van leerlingen belangrijk. En kunnen de vragen die leerlingen stellen relevante onderzoeksvragen zijn. Vooral bij de start van de onderzoeksactiviteiten ligt er een belangrijke rol voor de leerkracht, om ook de inbreng van de leerlingen op waarde te schatten en zo tot een waardevolle invulling van de onderzoeksactiviteit te komen (De Haan, 2008, pp. 150-156).

Juist die waardevolle inbreng is van groot belang omdat leerlingen hierdoor nog meer betrokkenheid voelen bij het onderwerp. Die betrokkenheid zal zich hierdoor omzetten in actuele en nuttige onderzoeksactiviteiten. In die onderzoeksactiviteiten is het logisch dat er een rijke leeromgeving is, waarin kinderen zich ten volle kunnen ontwikkelen. Doordat kinderen samen betrokken zijn bij het onderzoek en taken verdelen, zullen ze zich verantwoordelijk voelen voor hun taak. Hierin is duidelijk het eigenaarschap in te ontdekken. Verder zullen leerlingen op zoek gaan naar kennis die

ze nog niet wisten. Uiteindelijk is dat ook het doel, verder komen in de ontwikkeling. Vanuit de actuele ontwikkeling zich een weg omhoog begeven door de zone van naaste ontwikkeling, om uiteindelijk weer terecht te komen bij de actuele ontwikkeling. Als het klopt zal dit proces nooit en te nimmer stil staan, omdat kinderen zich blijven ontwikkelen.

4.5 Cirkel onderzoekgericht onderwijs bovenbouw

In navolging op de cirkel van de basisontwikkeling die vooral van pas komt in spelactiviteiten, heeft Van Oers een cirkel ontworpen voor de onderzoeksactiviteiten voor de bovenbouw. Hieronder volgt een uitleg van deze cirkel.



Figuur 4: Cirkel onderzoekgericht onderwijs bovenbouw (Van Oers, 2009, p. 27)

In de *binnencirkel* bevinden zich alle vormen van onbelemmerde en veilige communicatie, reflectie en constructieve activiteit, waarin de leerling nog niet erg streng aan externe eisen gebonden wordt. In feite zouden hier alle leeropbrengsten tezamen moeten komen die in de onderbouw op een persoonlijk zinvolle manier eigen gemaakt zijn. Het communiceren over en exploreren van de kennis en vaardigheden die de leerlingen al eigen gemaakt hebben, dient in de bovenbouw op een constructieve en niet bedreigende manier voortgezet te worden.

In de *tweede ring* bevinden zich de semiotische activiteiten die gericht zijn op het systematisch representeren aan de hand van externe eisen ten aanzien van structuur (modelvorming); daaronder vallen vormen van modelconstructie binnen verschillende leergebieden, maar ook allerlei andere vormen van representatie die de ontwikkeling van de talen en beeldende vakken (muziek, drama, tekenen) dragen.

In de *derde ring* bevinden zich denkactiviteiten die zich voltrekken op basis van de gevormde expliciete modellen of expressievormen, al dan niet aan de hand van disciplinaire regels. Daaronder vallen het argumenteren en redeneren, het experimenteren, het formaliseren (schrijven van betogende teksten, programmeren, symbolische logica, enz.), het systematiseren van verworven kennis, vaardigheden en narratives (zoals zelfbeeld) en ten slotte ook het beoordelen in algemene zin (esthetische denken - bevat me de gemaakte representatie? - en het morele denken - is het wel geoorloofd om dit zo voor te stellen? Wat voor sociale en morele gevolgen heeft dit voor anderen?).

Daaromheen bevindt zich de buitencirkel van de doelgerichte afwerking (microgenese) van bepaalde handelingen die daardoor de weg opent naar de beheersing van de gewenste eindtermen. Zoals het schema laat zien, is de verzameling eindtermen altijd een beperkte selectie uit alle handelingsmogelijkheden die binnen de bredere activiteiten uitvoerbaar zijn. In de hedendaagse onderwijspraktijken worden meestal die handelingen en vaardigheden tot officiële eindterm bevorderd die in schoolse taken (los van betekenisvolle taken) in de context van formele (en gestandaardiseerde) tests kunnen worden geoperationaliseerd en uitgevoerd (Van Oers, 2001, p. 27-29). Van Oers bepleit niet met het model een route vast te leggen, de ringen in het cirkeldiagram kunnen draaien ten opzichte van elkaar. Het vraagt een flexibele opstelling van de leerling en de leerkracht. De leerkracht construeert samen met de leerling(en) de gewenste wegen op grond van de interesses en vragen, op grond van observaties van de leerkracht. De pedagogische intentie is van belang om het kind uiteindelijk te begeleiden naar de buitencirkel (Van Oers, 2001 en 2009).

4.6 Hoe ziet de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind eruit?

Om op deze vraag een concreet en duidelijk antwoord te geven zullen we eerst een verbinding maken met de ontwikkelingsstadia zoals Piaget deze beschreef. Deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 3.2.1. Volgens Piaget zitten kinderen van 8 á 9 jaar in de concreet-operationele fase. In deze fase heeft het denken niet meer de vorm van handelen zoals dat in de fase ervoor wel voor de hand liggend was. Het wordt logisch denken. Het denken heeft de vorm van 'operaties'. Operaties komen voort uit handelen, maar als belangrijkste kenmerk hebben ze de compensatie- of reversibiliteitseigenschap: Het bewust worden van veranderende principes. Het kind is zich, onder

zeer verschillende verschijningsvormen, bewust van die fundamentele reversibiliteitseigenschap. Daardoor is het kind ook in staat om allerlei dingen te leren die op deze fundamentele eigenschap beroep doen, zoals rekenen, of zinsdelen groeperen. Men noemt het de concreet-operationele fase omdat de toepassing van operaties nog beperkt blijft tot concrete inhouden. Operaties kunnen nog niet op abstracte inhouden, en in het bijzonder nog niet op denk-operaties zelf worden toegepast (Dietvorst, 1997, pp. 81-82). Een beperking in deze fase is dat het kind nog geen afstand kan doen van ervaringen, om zich vervolgens op het terrein te begeven van mogelijkheden en hypothesen. Hebben ze dit overwonnen, dan zullen de kinderen al snel in de volgende fase zitten. In deze fase leren kinderen ook objecten te classificeren en ze volgens een dimensie te ordenen in een reeks. Het denken ontwikkelt zich in deze periode snel naar symbolen, inclusief beelden en woorden. Een belangrijk cognitief principe van het jonge kind is 'animisme': het kind ervaart geen scheiding tussen levend en levenloos. Tussen vier en zes jaar ziet het alles wat actief is als levend, Tussen zes en acht jaar geldt dit alleen nog voor voorwerpen die bewegen. Pas na het achtste jaar beperkt het kind de term 'leven' tot planten en objecten die zichzelf voortbewegen. Verder zijn ze met dromen op het stadium gekomen dat ze deze lokaliseren in zichzelf (Delfos, 2005, p. 89).

Om het niet al te ingewikkeld te maken, proberen ik in dit gedeelte zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leeftijdsgroep van de concreet operationele fase. Reden hiervan is, dat het ene kind verder in zijn ontwikkeling is dan het andere kind. Ook zijn er kinderen die misschien wat achterlopen in hun ontwikkeling. Gemiddeld genomen kunnen we ervan uitgaan dat wat hier beschreven wordt, van toepassing is op kinderen van de leeftijd van acht á negen jaar.

Het kind in deze leeftijdsfase gaat logisch en systematisch denken. Het gaat het conservatieprincipe beheersen, doordat het de eigenheid en de onveranderlijkheid van dingen ervaart. Het gaat ook diepere, meer complexe structuren begrijpen, zoals ingewikkelde taalconstructies en relaties tussen verschillende onderwerpen. In de schoolsituatie wordt een appel gedaan op het lange termijngeheugen dat in deze periode toeneemt. Het kind leert strategieën toepassen om beter te onthouden. Het doet in een vrij korte periode een kolossale hoeveelheid kennis op. Het doorgronden van begrippen neemt in deze periode sterk toe.

De verdieping in denken vindt op allerlei fronten plaats. Hierdoor is het zo dat in deze fase de belangstelling van het kind voor de wereld om zich heen enorm toeneemt. De beleavingswereld van het kind wordt dus groter en groter (Delfos, 2005, pp. 200-201).

Het kind in deze fase wordt zich steeds meer bewust van zijn of haar plaats tegenover anderen. Het groeiende inzicht in begrippen, als gevolg van het toenemend abstractieniveau, zorgt ervoor dat het kind leert relativiseren. Op moreel gebied gaat het kind regels toetsen aan zijn eigen wensen. Het kind krijgt inzicht in hoe anderen hem of haar ervaren. In zijn of haar morele ontwikkeling oriënteert hij zich meer dan voorheen op een 'goed kind' willen zijn in de ogen van anderen. Het gevolg hiervan is dat het kind zich richt op onderwerpen die de maatschappelijke belangstelling hebben en waar ideologische meningen over bestaan. We zien kinderen in deze fase standpunten innemen, waarbij we meer het gevoel hebben dat zij gewaardeerd willen worden omdat zij dit doen, dan om de inhoud van het standpunt. Een belangrijk punt in de ontwikkeling is dan ook de sociale identiteit (Delfos, 2005, pp. 201-202).

Kinderen zijn in deze fase druk bezig met een zoektocht naar hun sociale identiteit. Het kind vormt zich door vriendjes en vriendinnetjes een beeld van de betekenis die het voor anderen heeft. Het kind wil geaccepteerd worden en zal er alles aan doen om in 'de groep' geaccepteerd te blijven. Het aanpassen aan de groepsnorm is daarom niet vreemd voor deze kinderen. De volwassen relatiemogelijkheden ontbreken veelal bij deze kinderen. Vechtende kinderen op het schoolplein is in deze fase dan ook een gebruikelijk beeld. Vanaf deze leeftijd ontstaan ook grote verschillen tussen jongens en meisjes.

Vriendschappen worden op deze leeftijd volop gevormd. De vriendschappen ontwikkelen zich rond twee aspecten: de mate van egocentriciteit en de mate van continuïteit. In de vorm van vriendschappen tussen jongens en meiden bestaat verschil. Bij meisjes ligt het accent voornamelijk op openheid en vertrouwelijkheid. Meisjes delen ook meer emotionele gebeurtenissen. De vriendschappen bij jongens ontstaan voornamelijk vanuit het meten op lichamelijk gebied. Fysieke kracht is hiervan een voorbeeld. Vanuit deze veronderstelling is ook te concluderen dat competitie bij jongens een grotere rol speelt dan bij meiden. De afstand tussen jongens en meiden is in deze fase het grootst. Meisjes zijn veel meer dan jongens gericht op relaties en op de zorg voor anderen. Jongens daarentegen zijn meer gericht op rechtvaardigheid en het al eerder genoemde competitie.

Voor het opbouwen van een sociale identiteit is vereist dat kinderen voldoende oefenmogelijkheden krijgen in sociale interactie. Sociale vaardigheden zijn hier ook van groot belang (Delfos, 2005, pp. 202-205).

4.7 De omgeving en het 8/9-jarig kind

De omgeving speelt een belangrijke rol in het leven van basisschoolkinderen. Zoals al bij de ontwikkeling van het kind beschreven, is het kind dat in de midden-/bovenbouw van de basisschool zit erg geïnteresseerd in de wereld om zich heen en lijkt het dat de beleavingswereld van het kind alleen maar groter wordt. In dit gedeelte zal allereerst de geschiedenis worden ingedoken. Enkele psychologen komen aan het woord die veronderstellen dat de omgeving een gewichtige invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen. De theorieën van deze psychologen zal uiteengezet worden.

De theorie van Bronfenbrenner

Een belangrijke persoon die zich sterk heeft verdiept in de ontwikkeling van kinderen in combinatie met de omgeving is Urie Bronfenbrenner. De sociale omgeving is daarom goed te ontleiden met zijn theorie. In het kader van de invloed van de omgeving op de ontwikkeling van kinderen, wordt er ook wel gesproken van de sociale ecologie.

Bronfenbrenner stelt dat ontwikkeling in doorlopend contact met ouders, leraren en leeftijdsgenoten plaatsvindt. Iemand die in onze samenleving opgroeit, neemt dus deel aan meerdere sociale netwerken. Bijna altijd is daarbij de driedeling te herkennen in wonen, werken en ontspannen.

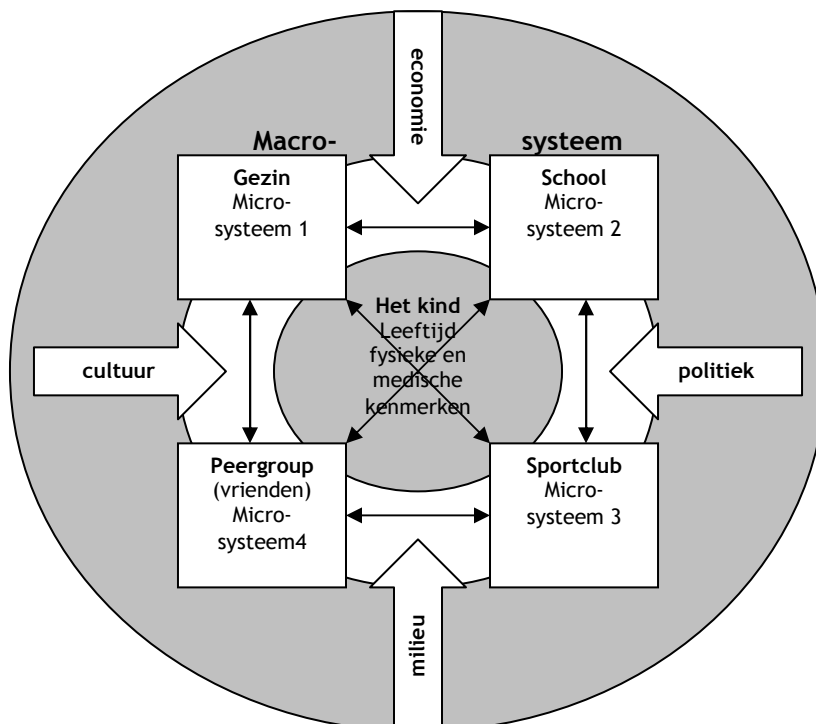
Bronfenbrenner noemt elk afzonderlijk deel van de wereld waarin een kind opgroeit een microsysteem. Daar hoort meestal een gebouw bij en het interieur ervan. Het gaat bijvoorbeeld om een huis waarin een achtjarig meisje woont, de basisschool waar zij onderwijs volgt en het sportcomplex waar zij korfbal speelt. Bronfenbrenner gebruikt vaak het woord 'setting' om het fysieke decor van een microsysteem aan te duiden.

Uiteraard heeft een microsysteem niet alleen materiële kanten. Allereerst gaat het om degenen die eraan deelnemen. Bronfenbrenner beschrijft een microsysteem als een patroon van activiteiten, rollen en interpersoonlijke relaties die de persoon ervaart in een bepaalde situatie met de specifieke fysieke en materiële kenmerken daarvan. In elke microsysteem zitten vaste gesprekspartners. Thuis zijn het bijvoorbeeld de ouders, op school de klasgenoten en de juf en op de sportvereniging zijn het de teamgenoten en de trainer. Verder heeft elk kind ook wel contact met vrienden en vriendinnen. Het aantal microsystemen kan per kind verschillen. De één maakt deel uit van drie microsystemen, terwijl de ander misschien wel deelneemt aan zes microsystemen. Opmerkelijk is dat Bronfenbrenner de opvoeding niet apart noemt. Daarentegen houdt hij wel rekening met patronen en dagelijkse routines in microsystemen. Het werk van Bronfenbrenner heeft veel invloeden van Lewin. Lewin was hoogleraar in New York. De universiteit waar Bronfenbrenner studeerde en ook hoogleraar is geweest. Beiden nemen aan dat de leden van een sociaal netwerk met specifieke ruimtelijke kenmerken een eigen gedragspatroon ontwikkelen. Dat patroon heeft effect op de gewoontes, gevoelens, denkbeelden en verwachtingen van de afzonderlijke deelnemers (Kuipers, 2008, pp. 188-127, Westerman, 2004, pp. 77-84).

Bronfenbrenner spreekt in zijn theorie ook van een ecologische overgang. Dit treedt op bij verandering van een microsysteem. Bijvoorbeeld bij verandering van de gezinssamenstelling, bij het verlaten van het ouderlijk huis of bij het toetreden bij een vereniging. Het geheel van microsystemen neemt bij een overgang toe of af, maar er kan ook verandering in één van de systemen optreden. Hierdoor is Bronfenbrenner genoodzaakt om naar het geheel van microsystemen te kijken en niet naar één willekeurig microsysteem. Geen van de microsystemen kan dus 'alleenheerser' zijn. De microsystemen vormen een geheel van gedragingen, gewoontes, personen, dingen en ruimtes waarmee een kind te maken heeft. Het geheel van wederzijdse relaties tussen die microsystemen noemt Bronfenbrenner het 'mesosysteem'. Bronfenbrenner definieert mesosystemen als de interrelaties tussen twee of meer situaties waaraan de persoon actief deelneemt. De interactie tussen de microsystemen kan verschillen. Zo zullen ouders meer contact hebben met school, dan dat ze contact hebben met de sportvereniging waar het kind op zit. Ook kan het zo zijn dat één microsysteem dominant is ten opzichte van de andere microsystemen. Dit is bij topsporters vaak het geval geweest. Door de onderlinge relaties tussen de microsystemen zo duidelijk te benoemen geeft Bronfenbrenner aan dat iemands gedrag of ontwikkeling niet afhankelijk is van de situatie in één microsysteem. Om een goed beeld te kunnen krijgen van de mesosystemen, zal er altijd eerst onderzoek gedaan moeten worden naar de microsystemen.

Bij de theorie van Bronfenbrenner moeten we verder kijken dan de micro- en mesosystemen. Er zijn nog andere invloeden van buitenaf die veranderingen teweeg kunnen brengen bij kinderen. Zo kan bijvoorbeeld de televisie invloed uitoefenen. Ook economische invloeden kunnen een verandering teweeg brengen. Om de invloeden die van buitenaf de directe leefwereld beïnvloeden te beïnvloeden, sprak Bronfenbrenner aanvankelijk over ‘proximale en distale processen’. Proximale processen vinden plaats bij de deelname aan microsystemen. Bij het volgen van lessen komt iemand bijvoorbeeld direct met het onderwijsproces in contact. Vygotsky spreekt hier van ‘zone of proximal development’ ofwel de ‘zone van naaste ontwikkeling’. Dit is al eerder in dit onderzoek behandeld. Beleidsmaatregelen hebben dan vanuit de verte effect, maar de leerlingen en leraren staan daarbij niet stil. Distale processen beïnvloeden iemand niet persoonlijk, maar ze zijn meebepalend voor de omgeving waarin het kind zich beweegt. Als voorbeeld vergelijkt Bronfenbrenner de leefsituatie in wijken van New York. De huiving, speelruimte, groenvoorziening en lokale faciliteiten verschillend van wijk tot wijk, evenals de misdaadcijfers. Een kind dat in één wijk woont, naar school gaat en op straat komt, denkt niet over de variatie met andere stadswijken. De leefsituatie van dat kind is echter meebepaald door sociale, economische, culturele en politieke factoren. Deze factoren beïnvloeden de directe leefomgeving van buitenaf en heten daarom distaal. Bronfenbrenner vervangt die naam later door ‘exosysteem’. Hiermee definieert Bronfenbrenner exosystemen als één of meer situaties waarin de zich ontwikkelde persoon zelf niet aanwezig is, maar waarin gebeurtenissen plaatsvinden die van invloed zijn op wat zich afspeelt in de situaties waarin de opgroeiende persoon zich wel bevindt. Zo kan het zijn dat regels rond gezondheidszorg, onderwijsbeleid en sociale zekerheid zich onttrekken aan de directe invloed van een kind, maar wel doorwerken op de leefwereld van het kind. De exosystemen vormen dus een groter geheel rond de al eerder besproken micro- en mesosystemen. Het vormt als het ware een ring om de micro- en mesosystemen heen. Bronfenbrenner noemt dit het ‘macrosysteem’. Opname van het exo- en macrosysteem in zijn model maakt het mogelijk om de verschillen in leefsituaties van kinderen te beschrijven. Het gaat dan bijvoorbeeld om de verschillen tussen kindwerelden in de stad en op het platteland.

In figuur 5 wordt de theorie van Bronfenbrenner schematisch weergegeven.



Figuur 5: Schematische weergave van de theorie van Bronfenbrenner met het geheel van micro-, meso-, exo- en macrosystemen

In dit schema is het kind het middelpunt. Daaromheen zijn de vier microsystemen weergegeven waarmee het kind te maken heeft. De pijlen tussen de microsystemen zijn te beschouwen als de mesosystemen. De blokpijlen zijn vervolgens de exosystemen die van buitenaf invloed uitoefenen op

de meso- en microsystemen. Deze exosystemen komen uit het geheel dat het macrosysteem weergeeft.

Doel van dit systeem is om gegevens te ordenen over één kind of over een groep. Verder is het creëren van orde in de informatie die ingewonnen is, nuttig met dit systeem. Dit kan bijvoorbeeld als er een nieuwe leerling in een groep komt. In die situatie vragen de betrokken medeopvoeders met wie zij te maken hebben (Kuipers, 2008, pp. 188-127, Westerman, 2004, pp. 77-84).

Theorie van Vygotsky

Over Lev Vygotsky is veel gezegd en geschreven. Alhoewel de beste man op jonge leeftijd overleed, hij was pas 38 jaar, heeft hij een onuitwisbare indruk achtergelaten in het onderwijs. Vooral in het ontwikkelingsgerichte onderwijs zijn veel kenmerken van zijn theorie terug te vinden.

Ook Vygotsky stelt dat de omgeving invloed uitoefent op de ontwikkeling van het kind. In zijn theorie gebruikt Vygotsky voornamelijk de term 'cultuur' als het over de omgeving gaat. Die cultuur brengt veel met zich mee, niet alleen handelingen, maar ook gewoonten die in de cultuur waar het kind opgroeit normaal zijn. Als de cultuur iets voorschrijft is het volgens Vygotsky logisch dat kinderen dit over gaan nemen.

Het uitgangspunt van zijn theorie zou niet het menselijk individu zijn, maar de interacties tussen mensen in activiteiten en communicatie. Voor Vygotsky ontstaat het psychologische individu in de loop van een ontwikkelingsproces waarin de interactie met de sociaal-culturele omgeving de hoofdrol speelt. Een mens is volgens hem van nature sociaal. Hieruit volgt dat de mens het product is van de wisselwerking tussen de (biologische) kenmerken van het individu aan de ene kant en de activiteiten in de sociaal-culturele omgeving aan de andere kant. De ontwikkeling van het individu staat voor Vygotsky centraal. Hierin speelt cultuur een grote rol, ontwikkeling valt voor hem vrijwel samen met 'culturele ontwikkeling'.

Een belangrijk concept in het werk van Vygotsky is het 'interiorisatieproces'. Hiermee doelde hij op het proces waarin het ontwikkelingsverloop van een individu wordt beïnvloed door de cultuur. Het kan ook verwoord worden als 'de manier waarop individuen zich steeds verder ontwikkelen tot zelfstandige deelnemers aan de cultuur. In dit interiorisatieproces staan twee uitgangspunten centraal.

Ten eerste de hogere psychische processen, de typisch menselijke vormen van denken, taalgebruik, reflectie, enzovoort. Ze worden gecontroleerd door het individu en het gebruik ervan is gebaseerd op denken en keuzes; ze worden met opzet gebruikt. Volgens Vygotsky hebben deze processen een sociale oorsprong, waardoor ze dus ook nooit geheel en al bezit zullen worden van een enkel individu. Ze ontwikkelen zich door de omgang met cultuurdragers tot een gemeenschappelijk bezit: de gedragsvormen die in de cultuur gangbaar zijn. Een belangrijke rol hierbij speelt het gebruik van tekens (taal, symbolen, gebaren). Het handelen wordt door zulke sociaal-culturele tekens begeleid, zoals bijvoorbeeld zichtbaar is bij het leren aankleden. Met taal begeleidt de opvoeder het handelen. Het doel van de taaluitingen is dat ze de handelingen structureren en zorgen voor de ontwikkeling van het individu.

Het tweede uitgangspunt stelt dat iedere psychische functie twee keer ontstaat in de loop van het interiorisatieproces. De eerste keer ontstaat het op sociaal niveau (interpsychisch), als een externe functie tussen mensen. Het kind hoort eerst bepaalde woorden in de interactie met een volwassene op een ander kind. De tweede keer ontstaat in de psychische functie op individueel niveau (intrapsychisch), als een interne functie binnen een persoon. Hier heeft het kind zich de bepaalde tekens eigen gemaakt en kan het de tekens zelfstandig gebruiken voor de besturing van het eigen handelen.

Vygotsky benadrukt dat het interiorisatieproces in wezen een transformatieproces is van iets dat al in het bewustzijn gevormd was. Er is geen sprake van overdracht van een activiteit vanuit een sociale omgeving naar het kind. De eigen activiteit van het kind wordt geherstructureerd onder aansturing van culturele tekensystemen. Het is dus als het ware een reconstructie van een sociale activiteit in het bewustzijn van het kind, gebaseerd op een transformatie van de daar al aanwezige handelingsmogelijkheden. Het is te zien als een 'co-constructie' van het kind en anderen uit zijn omgeving: beide partijen leveren een bijdrage aan het uiteindelijke resultaat (Westerman, 2004, pp.85-86).

Een ander bekend concept van Vygotsky is de zone van naaste ontwikkeling. Omdat dit al eerder besproken is, ga ik hier niet verder op in.

Naarmate een kind ouder wordt, veranderen volgens Vygotsky daarmee ook de omgeving, de verwachtingen van volwassenen en de manier waarop het kind door hen wordt behandeld. De sociale context of omgeving van het kind verandert dus met de leeftijd. Eveneens verandert de interactie tussen kinderen en de omgeving. Hiermee wordt de sociale context aangepast om te voldoen aan de nieuwe vaardigheden en behoeften van kinderen. Vygotsky onderscheidde een aantal opeenvolgende stabiele perioden in de ontwikkeling van het kind. Elke periode heeft een structuur die specifiek is voor die periode. Hierbij valt te denken aan taalgebruik, denken en emoties. Als het kind ouder wordt, verandert de structuur van deze psychische functies. Daardoor onderhoudt het kind op elke leeftijd dus een specifieke relatie met zijn sociale omgeving. Als de spanningen binnen de huidige structuur te groot worden begint er een nieuwe ontwikkelingsfase. Het is van belang te weten dat in elke fase het kind een specifieke relatie onderhoudt met zijn omgeving.

Spel is voor jonge kinderen de karakteristieke relatie met de omgeving. Ontwikkeling ontstaat door spel. Het spel is volgens Vygotsky de 'leidende activiteit'. In die activiteit vindt er op verschillende manieren interactie plaats tussen kinderen en de sociale omgeving. Dit moet leiden tot ontwikkeling. Door de leidende activiteit is het kind in staat nieuwe mentale functies te ontwikkelen en de huidige mentale functies te herstructureren (Westerman, 2004, pp.88).

Het belang van de omgeving

Naast Bronfenbrenner en Vygotsky zijn er nog meerdere psychologen die veronderstellen dat omgeving van invloed is op de ontwikkeling van het kind. Dat de omgeving van invloed is mag duidelijk zijn. Een kind dat opgroeit in de stad zal zich immers anders ontwikkelen dan een kind dat opgroeit op het platteland. In elke streek of gemeente heersen weer andere normen en waarden die van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen. Ik wil in mijn onderzoek terdege rekening houden met de omgevingsfactoren die van invloed zijn op de kinderen waar ik mee te maken krijg. Juist op die manier kan ik ook inspelen op de heersende normen en waarden die van belang zijn, enerzijds. Anderzijds kan ik zo een goed beeld krijgen wat precies de interesses van de leerlingen zijn. Juist door op de interesses in te spelen kan ik een onderzoeksomgeving creëren die reëel is en waarbij verschillende factoren die van belang zijn in evenwicht zijn.

Om toch al een redelijk beeld te kunnen krijgen van de omgeving van mijn stageschool wil ik hier het één en ander opnoemen over de heersende waarden en normen die in de cultuur van Bunschoten-Spakenburg heersen. Deze waarden en normen zullen ook zeker van invloed zijn op de opvoeding en ontwikkeling van de kinderen waar ik mee te maken krijg. Het lectoraat 'morele vorming' van de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle heeft hier enkele jaren geleden een uitgebreid onderzoek naar gedaan.

Een belangrijk kenmerk uit de cultuur van Bunschoten-Spakenburg is de taal. Bunschoten heeft een eigen dialect, waarmee het dorp zich onderscheidt van omliggende dorpen en steden. Voor niet-Bunschoters klinken sommige uitspraken bijvoorbeeld brutaal of onbeleefd, terwijl deze binnen het dorp normale aanspreekvormen zijn. 'U' is bijvoorbeeld 'jie'. Verder is het een cultureel gegeven dat Bunschoters nogal direct zijn. Ze zeggen waar het op staat en er wordt niet omheen gepraat.

Een ander kenmerk is dat de betrokkenheid met de familie groot is in Bunschoten. Op zondag wordt er bijvoorbeeld koffie gedronken bij oma en jongeren zullen niet snel buiten de dropsgrenzen gaan wonen. Doordat de Bunschoters elkaar veelal kennen zorgt dit ervoor dat Bunschoten een redelijk gesloten gemeenschap is. Door de grote onderlinge betrokkenheid is er ook een sterke sociale controle. Niet iedereen voelt zich hierbij vrij om zichzelf te zijn en men gedraagt zich dan ook veelal naar de normen van het dorp. Toch lijkt het erop dat er in deze tijd toch wel meer openheid komt.

Een ander belangrijk aspect is dat in het dorp veel Bunschoters eigen baas zijn. Veel ondernemingen zijn te vinden in de 'koek' en in de 'vis'. Goederen verkopen op de markt is dan ook een gebruikelijk gegeven. Doordat het in de cultuur zit om 'eigen baas' te zijn zit er ook een valkuil in die cultuur en dat is dat men moeilijk om kan gaan met gezag. Ze laten zich niet snel iets gezeggen.

Aan de ene kant houden Bunschoters vast aan tradities en gewoontes, aan de andere kant kunnen ze daar juist ook heel eigengereid hun eigen beslissingen in nemen en hebben ze daar ook veel vrijheden in.

Bunschoters zijn volgens ouders en leerkrachten erop gericht de uiterlijke zaken goed op orde te hebben. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat mensen er graag netjes, verzorgd en trendy uitzien door het dragen van (merk)kleding, dat sport belangrijk is (met name voetbal verwerft veel faam in het dorp), dat de tuintjes er netjes verzorgd bij moeten liggen, dat er in een mooie, nieuwe auto wordt gereden, en dat een nieuwe trend al gauw wordt gevolgd in het dorp. Dat is ook mogelijk omdat men al op jonge leeftijd begint met werken. Er is hierdoor relatief veel geld en een luxe leefpatroon. Hierin schuilt ook de mentaliteit van het dorp: werken, werken en werken. De beschikbaarheid van veel geld geeft ook de ruimte om er ongeremd mee om te gaan. Geld wordt bijvoorbeeld makkelijk uitgegeven aan uitgaan en drank. Verder hebben vrienden een grote invloed op de jeugd. De norm die vrienden hanteren is regelmatig belangrijker dan wat ouders vinden. Verder is Bunschoten-Spakenburg een vrij christelijk dorp en aan het geloof wordt dan ook veel waarde gehecht. Hierdoor kunnen alcoholproblemen minder in de anonimiteit vervallen, omdat christenen dit niet behoren te doen. Verder mag het alcoholgebruik in Bunschoten-Spakenburg wel als probleem worden beschouwd. Al op jonge leeftijd, soms al op de basisschool, wordt er voor het eerst kennis gemaakt met alcoholische dranken.

Een positieve ontwikkeling in het dorp is dat steeds meer jongeren kiezen voor een studie. Ze gaan niet meer direct voor het grote geld, maar willen eerst ergens voor leren (Van der Jagt e.a., 2008, pp. 17-18).

Dit zijn wel de meest belangrijke normen en waarden die er binnen de dorpscultuur te vinden zijn. In het onderzoeksgedeelte probeer ik hier uitgebreider bij stil te staan.

4.8 Conclusie

Aan het einde gekomen van deze literatuurstudie is het goed om nog eens even na te gaan waar het in dit hoofdstuk over ging. Allereerst hebben we gezien wat het eigenaarschap van de leerlingen inhield. Ook hebben we gezien hoe het eigenaarschap op een goede manier ingezet kan worden. Verder hebben we kunnen lezen hoe eigenaarschap, zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich tot elkaar verhouden. Hierna hebben we de overstap gemaakt naar de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind. De leeftijd dat ze in groep 5 zitten. Tenslotte hebben we kunnen lezen hoe de omgeving van invloed is op de ontwikkeling van de kinderen. Enkele bekende psychologen zijn hierbij aan het woord geweest.

Het doel is om met deze theoretische informatie aan de slag te gaan in het onderzoeksgedeelte. Nu er een duidelijk antwoord is op de verschillende vragen zoals we deze hebben geformuleerd, kunnen we ook vanuit die startpositie vertrekken en ons volledig richten op een gedegen en reëel onderzoek. Een onderzoek waarbij het centrale doel is om de rollen van leerkrachten toe te passen in het programmagerichte onderwijs. Over de rollen van de leerkrachten is meer terug te vinden in hoofdstuk 3 en over het de programmagerichte visie op onderwijs kunt u uitgebreide informatie vinden in hoofdstuk 2. Al deze informatie is van belang om een goed onderzoek neer te zetten. In het onderzoek zal er terdege wel rekening moeten worden gehouden met de ontwikkeling van de leerlingen. Te moeilijke leerstof zal de kinderen demotiveren en hetzelfde geldt ook voor te makkelijke leerstof. Het is daarom goed om aan te sluiten bij hun ontwikkeling en daar ook rekening mee te houden.

Verder is het uitdagend om te gaan onderzoeken hoe kinderen, die nog nooit met eigenaarschap te maken hebben gehad, zich hierin verhouden. Hoe snel gaan ze dit oppakken? Hoe zullen ze reageren op de gehanteerde rollen door de leerkracht? Dit alles zal in het volgende gedeelte van dit afstudeeronderzoek zoveel als mogelijk worden behandeld.

Onderzoeksgedeelte

5. De methodieken

5.0 Inleiding

Het onderzoeksgedeelte van dit onderzoek zal plaatsvinden in groep 5. Het ligt in de bedoeling om via het opzetten van een thema antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. In dit thema zullen enkele methodieken zitten die gebruikt zullen worden om de doelen voor dit onderzoek te bereiken. De methodieken zullen enerzijds aansluiten bij de visie van de school. Anderzijds ligt het in de bedoeling om met de gekozen methodieken aan te sluiten bij de onderzoeksvragen om via die weg het effect van de toepassing van de rollen van leerkrachten te kunnen meten.

5.1 Coöperatief leren

Tijdens het project zal er getracht worden om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de werkwijze van de school. Eén van die werkwijzen is coöperatief leren.

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar.

Vijf basiskenmerken zijn typerend en bepalend voor coöperatief leren:

1. positieve wederzijdse afhankelijkheid;
2. individuele verantwoordelijkheid;
3. directe interactie;
4. samenwerkingsvaardigheden;
5. evaluatie van het groepsproces.

Coöperatief leren kan een waardevolle werkwijze zijn omdat het:

- leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren;
- interactie tussen leerlingen stimuleert;
- verschillen tussen leerlingen benut als kansen om van elkaar te leren;
- een bijdrage levert aan het realiseren van een goed pedagogisch klimaat.

Coöperatief leren stimuleert het samenwerken. Leerlingen zijn van elkaar afhankelijk. Het succes van de één is afhankelijk van het succes van de ander. Samen moet er gestreefd worden naar een zo hoog mogelijk resultaat. Als klas of als groep vorm je samen een team, een leergemeenschap. Coöperatief leren heeft mede als doel dat de interactie tussen de leerlingen vergroot wordt. Interactie tussen leerlingen onderling draagt bij aan de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Ook sociale en communicatieve vaardigheden worden door de interactie bevorderd. Als we puur kijken naar de communicatieve interactie zijn er raakvlakken te herkennen als coöperatief leren vergeleken wordt met het ontwikkelingsgericht onderwijs. Ook in het ontwikkelingsgericht onderwijs wordt de communicatieve interactie beschouwd als een belangrijke pijler van leer- en ontwikkelingsprocessen. Samenwerken binnen coöperatief leren is een onmisbare factor. Via sociale en communicatieve vaardigheden wil coöperatief leren hieraan bijdragen. Coöperatief leren wil zich niet opwerpen als een vernieuwd onderwijsconcept, maar wil graag een verlengstuk en aanvulling zijn op de al bestaande onderwijspraktijken.

Verdere overeenkomsten tussen coöperatief leren en ontwikkelingsgericht onderwijs

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs is het uitgangspunt de aanwezige kennis en activiteiten van kinderen uit te breiden door deze verder te ontwikkelen. Zoals al meerdere malen aangegeven, gaat ontwikkelingsgericht onderwijs uit van de zone van naaste ontwikkeling. In de omgang met de leerkracht, ouder of andere leerlingen is het kind tot meer in staat dan hij alleen kan bereiken. De actuele mogelijkheden van het kind worden verdiept en verbreed met hulp van iemand die verder is en meer kan.

Hier ligt een relatie met coöperatief leren. Kinderen werken tijdens coöperatief leren in heterogene groepjes samen. Een kind dat iets verder in ontwikkeling is, kan dus een impuls bieden om vaardigheden of activiteiten van een groepsgenoot verder te ontwikkelen. De kinderen zijn samen tot meer in staat dan wanneer zij alleen zouden werken of spelen (Förre, Kenter, Veenman, 2006, pp. 11-26).

5.2 School Video Interactie Begeleiding

De laatste jaren is er steeds meer aandacht ontstaan voor ondersteuning van leerkrachten: collegiale ondersteuning, interne begeleiding, coaching, intervisie en leerkrachtbegeleiding zijn hier voorbeelden van. Een van de methodieken die gebruikt worden door verschillende begeleiders is School Video Interactie Begeleiding. Dit is een begeleidingstraject waarin door middel van video-opnames analyses worden gemaakt. Die analyses geven veel zicht op wat er gebeurt en ze maken reflectie op je eigen handelen mogelijk vanuit concrete waarneming. Het bekijken van een opname alleen, is niet voldoende. Pas in combinatie met het krijgen van feedback van een begeleider, het samen overleggen naar aanleiding van de opname, heeft het bekijken effect. Bij SVIB worden dus aan de hand van korte video-opnames succesvolle interacties tussen leerkracht en leerling(en) geanalyseerd. Door middel van beeld-voor-beeld analyses wordt gekeken hoe geslaagde contactmomenten tot stand komen. De interactie, didactiek en het klassenmanagement worden met elkaar in verband gebracht. Juist door de interactie te plaatsen in samenhang met andere vaardigheden worden alternatieven uitvoerbaar.

School Video Interactie Begeleiding wordt momenteel op veel gebieden ingezet, zowel met betrekking tot begeleiding als professionalisering. Zo wordt SVIB ingezet op: individuele leerlingen, groepsproblemen, in gesprek met de leerling, leerkracht begeleiding, ontwikkeling van pedagogisch klimaat binnen de school, onderwijsvernieuwing en interactie van niet-leerling gebonden situaties. Door middel van SVIB kunnen er oplossingen worden gezocht voor problemen, maar er zijn ook momenten waarop SVIB zijn beperkingen kent. Er zijn leerlingen of groepen die blijvend de aandacht opeisen van de leerkracht.

5.3 Thematisch werken volgens OGO

Het praktisch gedeelte van dit afstudeeronderzoek zal plaatsvinden binnen de basisschool. De rollen van leerkrachten moeten tijdens een klein project ingezet gaan worden om vervolgens te gaan analyseren in hoeverre de rollen van leerkrachten invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen. Het thema zal het karakter hebben van het ontwikkelingsgericht onderwijs. Hiervoor is gekozen, omdat de betreffende rollen ook vanuit de ontwikkelingsgerichte visie afkomstig zijn.

Thematiseren is een traject opbouwen van aan elkaar verbonden betekenisvolle onderzoeksactiviteiten, geïnspireerd door een relevant thema. De vragen die de groep heeft en de eigen inbreng van de leerlingen bepalen de richting.

Thematiseren verloopt via een drietal fasen, elk met een eigen accent.

In de eerste fase wordt het thema neergezet en wordt duidelijk waarover de groep het gaat hebben. De leerkracht en de leerlingen oriënteren zich op subthema's en onderzoeksvragen worden helder. In de tweede fase worden de verschillende onderzoeksplannen en daaraan verbonden andere activiteiten uitgevoerd. In de laatste fase worden de onderzoeksactiviteiten afgerond en vinden er evaluaties en presentaties plaats.

Aan deze stroom van activiteiten worden onderdelen van het taalonderwijs verbonden. De mondelinge communicatie in gesprekken, het lezen en bespreken van informatieve teksten en het schrijven van begrijpelijke teksten.

In elke fase van het thematiseren komen activiteiten aan bod die de leerlingen motiveren om met taal bezig te zijn en daarin verder te komen.

Voordat een groep van start gaat, is het van belang dat de leerkracht zijn keuze voor het thema kan verantwoorden. Het thema moet voldoende mogelijkheden hebben om er in een periode mee te kunnen werken. Om te bepalen of de groep een goed thema te pakken heeft, plant de leerkracht het thema op hoofdlijnen aan de hand van de volgende aandachtspunten:

- inhoud van het thema;
- betekenissen van de leerlingen;
- bedoelingen;
- activiteitenaanbod.

Inhoud van het thema

Suggesties voor thema's kunnen op verschillende manieren de klas binnenkomen. De concrete leefsituatie van kinderen, de actualiteit, interesses van leerlingen en leerkrachten, buitenschoolse projecten en interessante jeugdboeken vormen even zoveel rijke bronnen.

Nadat het eerste idee voor een thema is gelanceerd, gaat de leerkracht eerst naar de inhoud van het thema kijken.

Bij het verkennen van de thema-inhouden kijkt de leerkracht ook over de schoolmuren heen. Activiteiten buiten de school en de inbreng van personen van buiten de schoolgemeenschap geven een thema meerwaarde. Inhouden worden voor leerlingen direct interessanter als er een mens van ‘vlees en bloed’ aan verbonden is.

Betekeningen voor de leerlingen

Van groot belang is dat de leerkracht stilstaat bij de betekenissen die het thema voor de leerlingen heeft. Daarbij gaat het erom een beeld op te bouwen dat past bij deze groep leerlingen. De leerkracht stelt zichzelf daarbij de volgende vragen:

1. *Welke ervaringen en verwachtingen hebben de leerlingen met dit thema of subthema's?*
2. *Welke vragen en interesses leven er in de groep waarop ik kan aansluiten?*
3. *Biedt dit thema voldoende mogelijkheden voor reële verbindingen met het leven buiten de klas?*
4. *Valt er voldoende te handelen en te ondernemen voor de groep en zijn er voldoende concrete voorwerpen beschikbaar?*

Bedoelingen met het thema

Natuurlijk moet er bij geïntegreerde, vakoverstijgende thema's helder voor ogen worden gehouden om welke doelen het gaat. Van meet af aan is het belangrijk te weten welke leerdoelstellingen en inhouden van wereldoriëntatie en welke taalvaardigheden en onderzoeksvaardigheden en strategieën aan bod komen. Onder andere zijn hierbij de doelencirkel van Van Oers en de kerndoelen zoals geformuleerd door de commissie Herziening kerndoelen van belang.

Activiteitenaanbod

Behalve zicht op betekenis en inhouden gaat het in ontwikkelingsgericht onderwijs natuurlijk altijd om goede activiteiten. De relevante, betekenisvolle leeractiviteiten komen in beeld. Niet om van tevoren precies vast te stellen hoe het thema er in de klas gaat uitzien, want daar zorgt de inbreng van de leerlingen uiteindelijk voor. De leerkracht denkt na over het activiteitenaanbod en noteert dat alvast om samenhang tussen de verschillende kernactiviteiten in het vizier te krijgen en om al enig idee te krijgen van mogelijke startactiviteiten.

Fase 1: de oriëntatiefase

Na de planning van het thema belanden we in de eerste fase van het thematiseren op de werkvloer. In deze fase gaat het om het uitvoeren van startactiviteiten, waardoor de hele groep zich kan oriënteren op het thema en mogelijke invullingen ervan. Ook wordt helder welke kennis er al aanwezig is en waar de nieuwe vragen en uitdagingen liggen.

Startactiviteiten creëren een gezamenlijke basis. Dit lukt goed wanneer de leerkracht ervoor zorgt dat de leerlingen zich stevig inhoudelijk kunnen oriënteren. Je kunt als leerling natuurlijk pas serieuze vragen formuleren als er in de eerste fase echt iets gebeurt rond het thema en de leerkracht zorgt voor input die tot de verbeelding spreekt. Goede startactiviteiten zijn onder andere:

- uitstapjes, excursies waarin het thema in de volle werkelijkheid herkend kan worden;
- Voorwerpen de klas in halen, waarmee de leerlingen concrete ervaringen kunnen opdoen;
- Gesprekken waarin het thema geproblematiseerd wordt;

Startactiviteiten zorgen ervoor dat de leerlingen actief bezig zijn het thema naar zich toe te halen. Ze leren daardoor over inhoud, maar ook specifieke sociale en cognitieve vaardigheden en strategieën hanteren en ontwikkelen.

Door het uitvoeren van activiteiten bouwt de groep gezamenlijk aan het inrichten van een themagerichte leeromgeving. In het lokaal is dit te zien aan zichtbare woordvelden, eigen teksten en illustraties, objecten en foto's die in de klas komen te liggen of te hangen.

De eerste fase van het thematiseren kan afgerond worden met een drietal activiteiten:

1. vragen worden omgezet in onderzoeksvragen;
2. onderzoeksplannen worden opgesteld;
3. de onderzoeksplannen worden aan elkaar gepresenteerd en verbeterd.

Fase 2: de uitvoeringsfase

Het thematiseren komt nu in een volgende fase, waarin de leerlingen met hun onderzoek aan de slag gaan. Ze gaan informatie zoeken in boeken en op internet, doen veldonderzoek en interviewen

deskundigen. Ze moeten hun gegevens ordenen en structureren. Ook gaan ze zich langzaam maar zeker een beeld vormen van het resultaat van al hun werk en leggen ze zaken vast. De groep komt als geheel regelmatig bijeen voor gezamenlijke activiteiten, zoals werkbeprekingen, tussentijdse evaluaties en presentaties.

De leerkracht zorgt er in deze fase ook voor dat de groep voldoende hulp krijgt bij het toepassen van belangrijke vaardigheden en strategieën, zoals lees- en schrijfstrategieën, maar ook bij het leren onderzoeken.

Fase 3: de afrondingsfase

In de tweede fase van het thematiseren registreert de leerkracht de vorderingen en bekijkt de resultaten van het werk. Als de activiteiten goed zijn uitgediept, de leerlingen hun onderzoek afronden en zich de belangrijkste elementen van het thema hebben eigen gemaakt wordt het thema afgerond.

In deze fase gaat het ook weer om een aantal specifieke activiteiten. Het gaat om verslag doen en evalueren, de uitkomsten en resultaten vieren en suggesties voor vervolgvactiteiten in beeld brengen (Pompert, 2004, pp. 35-67).

Bouwstenen van een thema

In het ontwikkelingsgericht onderwijs draait een thema om leer- en ontwikkelingsprocessen. We moeten hierbij wel een heldere kijk in acht nemen. Het gaat hierbij om een handelingsgerichte leertheorie. Omdat uitgangspunten over leren en ontwikkelen mede richting geven aan het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht in de bovenbouw, is het van belang ze hier in beeld te brengen.

Geen natuurlijke processen

Een leerling ontwikkelt zich niet vanzelf. Leerlingen zijn voor optimale leer- en ontwikkelingsprocessen aangewezen op hun omgeving. Volwassenen zijn hierin onmisbare partners. Ook leeftijdsgenoten, jongere en oudere medeleerlingen zorgen voor het nodige contact waarbinnen leer- en ontwikkelingsprocessen worden aangeboord. Taal speelt hierbij een belangrijke rol. Leerlingen leren gebruik te maken van culturele instrumenten, en taal is daarvan de meest essentiële.

Eerst deelnemen

Leren en ontwikkelen gaan beter als leerlingen deelnemen aan activiteiten die ze in de sociaal-culturele werkelijkheid tegenkomen. Door echt deel te nemen wordt de leerling medeverantwoordelijk voor het slagen van deze activiteit en probeert hij zo goed mogelijk, samen met de andere deelnemers, zijn taken uit te voeren om tot een goede prestatie te komen en kan hij profiteren van de potenties van de groep als geheel.

Leren loopt op de ontwikkeling vooruit

In sociale praktijken functioneren leerlingen op twee niveaus. Alles wat de leerling op eigen kracht aankan, uitvoert en oplost, noemen we het actuele ontwikkelingsniveau. De leerling laat zien: kijk zover ben ik gekomen, dit kun je rustig aan mij overlaten. Er is echter nog een niveau van handelen dat voor onderwijsituaties van groot belang is: de al eerder besproken 'zone van naaste ontwikkeling'. Voor een verdere uitwerking hiervan, verwijs ik u graag naar hoofdstuk 4.3.

Zelf zin geven

Om tot een fundamenteel leren te kunnen komen, is het nodig dat leerlingen persoonlijk betrokken raken, zelf initiatieven nemen en eigen betekenissen herkennen en verkennen. Ontwikkeling vordert alleen als leerlingen ervaren dat zij het zelf moeten doen. Continuïteit in ontwikkeling is geen gegeven, maar een uitdaging voor iedere leerling. Door zelf zin te geven aan de onderwijsleeractiviteiten die worden aangeboden, neemt de leerling de verantwoordelijkheid voor zijn eigen ontwikkeling. In hoofdstuk 4 wordt dit weergegeven als 'eigenaarschap'.

In samenhang

Ontwikkeling voltrekt zich in samenhang. Leerlingen leren en ontwikkelen zich als een geheel. Verschillende ontwikkelingsaspecten beïnvloeden elkaar en zijn verbonden aan elkaar. Daardoor zijn ontwikkelingsprocessen ook afhankelijk van de ontwikkeling van de motieven van leerlingen. In de bovenbouw wordt het leren om het leren het leidende motief. Er ontstaan objectgerichte interesses waarmee de leerlingen verder willen.

Werken aan eigen vragen over tal van onderwerpen uit de wereld leidt tot nieuwe manieren van denken aan en over die wereld. Emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling moeten samengaan om betekenisvol vooruit te kunnen komen.

Verschillen in ontwikkeling

Kinderen verschillen van jongsaf aan in hun ontwikkelingsverschijningen, -mogelijkheden en -kansen. Ontwikkeling komt tot stand vanuit een complex geheel van begaafdheden, karakter, milieufactoren en de pedagogische sfeer thuis. Het erkennen van verschillen en het bewerken van onterechte verschillen zijn in de klas twee zijden van dezelfde medaille. Waar het om gaat, is dat er aan de ene kant gewerkt wordt aan extra ondersteuning van leerlingen die dat nodig hebben. De leerkracht intensificeert zijn deelname aan de activiteit, waardoor de leerling meer gelegenheid krijgt modelgedrag over te nemen. Aan de andere kant zorgt de leerkracht ervoor onderwijssettings zo in te richten dat verschillen die er zijn niet groter worden. Dit kan bijvoorbeeld door het werken met heterogene groepen, zodat leerlingen voor en met elkaar zones van naaste ontwikkeling kunnen creëren.

Door met interessante thema's te werken, worden voor alle leerlingen mogelijkheden gecreëerd leerdoelen te realiseren op basis van persoonlijke inzet en eigen leerprocessen. Verschillen tussen de leerlingen zijn daarbij niet belemmerend, maar eerder verrijkend (Pompert, 2004, pp.11-13)

5.4 Leuvense betrokkenheidschaal

De Leuvense betrokkenheidschaal is ontwikkeld door de Belg Laevers. Laevers heeft veel onderzoek gedaan naar de betrokkenheid van kinderen. Hij definieert betrokkenheid als 'een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit die zichzelf laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijd vergeten bezig zijn, waarbij de persoon zich openstelt, een intense mentale activiteit aan de dag legt, zich gemotiveerd voelt en geboeid is, een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart omdat de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert'.

Volgens Laevers komt betrokkenheid voort uit de interactie tussen factoren uit de leeromgeving en de factoren van het kind.

Betrokkenheid is dus geenszins een 'kindvariabele' of een individueel kenmerk van de leerling. Het al dan niet geconcentreerd, aangehouden intrinsiek gemotiveerd aan de slag zijn fluctueert, in functie van de gecreëerde context of aanpak. De factoren in het kind die de kans op betrokkenheid verhogen zijn onder meer sociaal-emotionele karakteristieken (zelfvertrouwen en het zelfbeeld van het kind) en de exploratieve ingesteldheid. De factoren in de leeromgeving die bepalend zijn voor de betrokkenheid zijn grotendeels terug te voeren tot het vermogen van de leerkracht om bij het vormgeven aan het pedagogisch-didactisch handelen het perspectief van de lerende mee te nemen. Hierin kan inhoudelijk verwezen worden naar de stijl die een leerkracht hanteert. In dit onderzoek draait het indirect om de betrokkenheid van de leerlingen. Hoe groter de betrokkenheid zal zijn hoe beter de inbreng en het inzicht zal zijn van de leerlingen met betrekking tot hun eigenaarschap.

De Leuvense betrokkenheidschaal is een meetbaar instrument voor de betrokkenheid van de leerlingen. Het is ingedeeld in vijf schalen. Door middel van enkele observaties zal uiteindelijk aangegeven worden hoe de betrokkenheid van de klas binnen bepaalde activiteiten is. De Leuvense betrokkenheidschaal is te gebruiken om observaties te doen naar de betrokkenheid van een hele klas, maar ook om de betrokkenheid te meten van individuele leerlingen. In dit onderzoek wordt er geobserveerd naar gemiddelde betrokkenheid van de klas in lesactiviteiten, gegeven vanuit een programmagerichte visie. Dit zal dienen als nulmeting. De betrokkenheid zal ook gemeten worden wanneer de lessen gegeven worden vanuit de ontwikkelingsgerichte visie. Belangrijk hierin is om te onderzoeken hoe de leerlingen reageren op de stijlen/rollen die de leerkracht in deze lessen hanteert. Uiteindelijk zal onderzocht worden aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal of de betrokkenheid door het inzetten van verschillende rollen door de leerkracht zal toenemen. Hieronder volgt een uiteenzetting van de schaalwaarden (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenberghe, Laevers, Van Damme, 2004, p. 4).

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Kinderen staan op 'non-actief', ze doen niet mee. Je herkent deze schaal bijvoorbeeld aan het in de ruimte staren, afwezigheid of lusteloos in een hoekje zitten. Let op: kinderen die voor zich uit staren, doen niet per definitie niets! Ze kunnen even goed in hun hoofd druk bezig zijn.

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Wanneer kinderen een activiteit doen die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is, kunnen ze vaak ook af met deze schaalwaarde. Echte aanwezigheid is dan toch niet nodig.

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zijn er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wil wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met de activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door de bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. De blik is nagenoeg constant op de handelingen en het materiaal en de handelingen volgen elkaar vlot op. Er vindt een mentale inspanning plaats.

Tijdens de observaties wordt onder meer beschreven hoe het lesverloop eruit ziet, welke factoren er van invloed kunnen zijn op de betrokkenheid en welke adviezen er gegeven kunnen worden om het betrokkenheidsniveau te vergroten.

Ten slotte dient ook gemeld te worden dat de Leuvense betrokkenheidschaal door verschillende onderwijsinstanties bekritiseerd wordt, naar aanleiding van de werking ervan. Voor dit onderzoek zijn er echter geen problemen voor het gebruik van deze observatiemethode. In dit onderzoek wordt heel direct gemeten wat de betrokkenheid is van de leerlingen ten opzichte van hun eigenaarschap en de inzet van de rollen van leerkrachten.

5.5 Conclusie

Aan hand van enkele methodieken is dit hoofdstuk doorlopen. Het thematisch werken volgens de ontwikkelingsgerichte visie heeft hier uitgebreid aandacht gekregen. Er zou gesteld kunnen worden dat het de hoofdmethode is waarmee gewerkt wordt. De andere methodieken worden binnen de kaders van het thematisch werken uitgevoerd. De Leuvense betrokkenheidschaal moet een analyse weergeven van de betrokkenheid van de leerlingen. Via een nulmeting en een eindmeting wordt er nagegaan in hoeverre de betrokkenheid is toegenomen. Het coöperatief werken is een methode van de school. Het is van belang om in het thema ook aan deze methode aandacht te besteden. Het geeft een stukje herkenbaarheid weer aan de leerlingen waardoor het gehele thema vloeiender moet gaan verlopen. Het ligt niet in de bedoeling dat de coöperatieve werkvormen bij elke activiteit worden ingezet. Via de School Video Interactie Begeleiding wordt geanalyseerd in hoeverre ik de rollen van leerkrachten goed kan toepassen.

Om de verschillende methodieken en de rollen van leerkrachten op de juiste wijze toe te kunnen passen wordt in het volgende hoofdstuk uitgebreid aandacht besteed aan de competenties van zowel de leerkrachten als de leerlingen.

6. Competenties

6.0 Inleiding

Het toepassen van de verschillende rollen van leerkrachten, vereist ook enige competentie van de uitvoerende leerkracht. De leerkracht dient op een weloverwogen en bewuste manier de rollen toe te passen. Ook zal de leerkracht zich ervan bewust moeten zijn met welk doel hij de rollen toepast. Naast de leerkrachten is het ook van belang dat leerlingen enige competenties hebben verworven om te kunnen anticiperen op de steeds wisselende leerkracht.

In dit hoofdstuk wordt er stil gestaan bij welke competenties een leerkracht nodig dient te hebben voor het toepassen van de rollen. Aangezien bij het onderzoek het programmagerichte onderwijs en het ontwikkelingsgericht onderwijs betrokken worden, zal er gekeken worden naar de competenties van beide onderwijsconcepten. Aansluitend zal ik zelf aangeven welke competenties ik beheers en waarin ik in dit project wil groeien. In het hoofdstuk 'Onderzoeksresultaten' zal uiteindelijk aangegeven worden in hoeverre ik gegroeid ben in de diverse competenties.

6.1 Competenties van leerkrachten

SBL-competenties

Competenties zijn niet meer weg te denken uit het onderwijs. Het beroep van de leerkracht wordt beschreven door middel van competenties. Competenties zijn, ruwweg geschetst, combinaties van kennis, vaardigheden en houdingen die aansluiten bij de eisen die aan het beroep gesteld worden. De competenties die door de meeste pabo's en basisscholen (voornamelijk programmagerichte scholen) gehanteerd worden zijn beschreven door de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel). De competenties voorzien in een palet van bekwaamheidseisen gericht op de leerling, de collega's, de omgeving en zichzelf, die een student aan de pabo aan het einde van de opleiding dient te beheersen en in zijn verdere loopbaan als leerkracht verder dient te professionaliseren. In bijlage 2 is een schematisch overzicht te zien van de SBL-competenties ingedeeld naar de genoemde gebieden.

SBL heeft de bekwaamheidseisen in een zevental competenties gegoten. In bijlage 3 wordt in een schema uitgelegd hoe deze competenties heten en wat ze inhouden.

Inmiddels maken de genoemde competenties onderdeel uit van de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO). Met deze competenties is getracht het beroep van leerkracht zo goed mogelijk neer te zetten en tevens moeten deze competenties ertoe leiden dat leerkrachten zich ook blijven ontwikkelen. Niet alleen op het gebied van het onderwijs aan leerlingen, maar ook in de omgang met collega's, in de omgang met de omgeving en in het kritisch reflecteren op het eigen handelen.

Competenties ontwikkelingsgericht onderwijs

Omdat de rollen van leerkrachten uit het ontwikkelingsgericht onderwijs afkomstig zijn, zullen hier ook de competenties vanuit het ontwikkelingsgericht onderwijs aan bod komen.

Binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs zijn er eveneens indicatoren waaraan een leerkracht zich kan meten. Voor dit onderzoek worden de kwaliteitskaarten voor ontwikkelingsgericht onderwijs gehanteerd. Hierop staan de verschillende competenties vermeldt die een leerkracht dient te beheersen om les te kunnen geven op een school die het OGO-concept hanteert. De verschillende indicatoren die genoemd worden verschillen in detail met de indicatoren van de SBL-competenties.

Aangezien het onderzoek een 'mix' is van programmagericht onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs wordt geprobeerd de verschillende indicatoren, zoals aangegeven op de kwaliteitskaart voor ontwikkelingsgericht onderwijs, met elkaar te verbinden. Hierdoor ontstaat een vernieuwde indeling van de indicatoren van het ontwikkelingsgericht onderwijs onderverdeeld naar de zeven competenties van programmagericht onderwijs die te zien is in tabel 5. Hierbij is het mogelijk dat een indicator verschillende keren voorkomt, omdat het onder meerdere competenties valt.

Tabel 5: Ontwikkelingsgerichte indicatoren verdeelt over de SBL-competenties

Ontwikkelingsgerichte indicatoren verdeelt over de SBL-competenties	
1.	Interpersoonlijk competent
- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen; - Uitgaan van een uniek ontwikkelingsniveau van elke leerling; - Met elke leerling een vertrouwensrelatie opbouwen;	

- Vanuit de competenties van de leerlingen zoeken naar ontwikkeling (leerlingen op hun talenten aanspreken);
- Door het voeren van dialoog met de leerlingen op de hoogte zijn van de actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Leerlingen leren om elkaar binnen activiteiten te helpen en samen verantwoordelijk te zijn voor het eindresultaat;
- Leerlingen leren om een eigen mening te vormen;
- Leerlingen leren hoe ze kunnen omgaan met mensen die anders denken dan zij zelf.

2. | Pegagogisch competent

- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen;
- Hoge verwachtingen hebben van de ontwikkelingsdrang en -mogelijkheden van elke leerling;
- Uitgaan van een uniek ontwikkelingsniveau van elke leerling;
- In staat zijn om individuele ervaringen van elke leerling aan te boren en daarop verder te gaan;
- Een veilige leeromgeving creëren waar elke leerling zich vrij en onbelemmerd kan uiten;
- Vanuit de competenties van de leerlingen zoeken naar ontwikkeling (leerlingen op hun talenten aanspreken);
- Door het voeren van dialoog met de leerlingen op de hoogte zijn van de actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Leerlingen leren om een eigen mening te vormen;
- Handelingsgericht observeren om het ontwikkelingsverloop in beeld te brengen.

3. | Vakinhoudelijk en didactisch competent

- Uitgaan van een uniek ontwikkelingsniveau van elke leerling;
- Interacties aangaan met leerlingen die tot gevolg hebben dat leerlingen zich verder ontwikkelen;
- Alle leerlingen actieve deelnemers laten zijn aan betekenisvolle situaties;
- Aanmoedigen en stimulans geven wanneer leerlingen participeren aan een activiteit;
- Feedback geven aan leerlingen binnen aan activiteit;
- Als leerkracht zelf deelnemen aan activiteiten;
- De structuur in een activiteit samen met leerlingen opbouwen;
- Expliciete hulp en instructie geven binnen een activiteit;
- Denkstimulerende vragen stellen aan leerlingen binnen een activiteit;
- Indirecte en directe sturing geven bij de verschillende activiteiten van leerlingen;
- Vanuit de competenties van de leerlingen zoeken naar ontwikkeling (leerlingen op hun talenten aanspreken);
- Het onderwijsaanbod laten aansluiten op actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling bij elke leerling;
- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het opruimen en netjes houden van de klas;
- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het inrichten van het lokaal;
- Discontinue ontwikkelingsprocessen oplossen door het nieuwe aanbod te verbinden met de mogelijkheden van de leerlingen zelf;
- Echte (sociaal culturele) activiteiten uit de praktijk in het aanbod betrekken;
- Het onderwijsaanbod bijstellen op basis van voortgang van individuele leerlingen en groepen leerlingen;
- Activiteiten betekenisvol en persoonlijk relevant kunnen maken voor leerlingen;
- De cirkels van doelen voor Basisontwikkeling en de doelen voor de bovenbouw toepassen;
- De keuzes voor de eigen rol in de activiteiten afstemmen op de leerdoelen, de motieven en betekenissen van leerlingen en het ontwikkelingsperspectief van de activiteiten;
- Regelmatig herhalen van leerstof en de herhaling op een betekenisvolle manier verbinden met activiteiten voor leerlingen;
- De vijf impulsen hanteren bij het begeleiden van activiteiten:
 - Impuls 1: Gezamenlijk oriënteren op de activiteit;
 - Impuls 2: Verbeteren en verdiepen van de activiteit;
 - Impuls 3: Verbreden naar andere activiteiten;
 - Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden;
 - Impuls 5: Reflecteren op de activiteit;
- Activiteiten in de grote kring, kleine kring en individuele lessen afwisselen;
- Vrije en zelfstandige activiteiten, begeleide activiteiten en geleide activiteiten afwisselen;
- Leerlingen coöperatief laten leren;
- Variëren in manieren van samenwerken naar gelang het doel van de activiteit;
- Variëren in instructiewijzen;

- Vaardigheden die nodig zijn om te thematiseren:
 - In de onderbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
 - In de bovenbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
- Een logboek bijhouden voor dagelijkse planning en reflectie volgens het Horeb-model:
 - In de onderbouw met behulp van het Horeb observatiemodel de ontwikkeling van elke leerling bijhouden in een leerlingdagboek;
 - In de bovenbouw een observatieprocedure gebruiken die waarborgt dat elke leerling in zijn ontwikkeling gevolgd wordt en optimale ondersteuning krijgt;
- Handelingsgericht observeren om het ontwikkelingsverloop in beeld te brengen;
- Bepalen welke zorg leerlingen nodig hebben;
- Deze zorg planmatig voorbereiden (handelingsplannen opstellen);
- Deze zorg systematisch uitvoeren;
- Opzetten en gebruiken van portfolio's;
- Leerlingen leren in een rijke leeromgeving;
- Leerlingen hebben de beschikking over verschillende leerbronnen.

4. Organisatorisch competent

- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het opruimen en netjes houden van de klas;
- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het inrichten van het lokaal;
- Landelijke, actuele leerdoelen en ontwikkelingsdoelen per leerjaar voor de verschillende vakken en vormingsgebieden kennen;
- De inhoud van de wettelijk verplichte kerndoelen kennen;
- De doelen van ontwikkelingsgericht onderwijs kennen en nastreven;
- Autonome beslissingen (los van de methode) over het aanbod kunnen nemen;
- Een beredeneerd aanbod van betekenisvolle activiteiten ontwerpen gericht op het behalen van de leerdoelen en ontwikkelingsdoelen;
- Bij de planning van het activiteitenaanbod onderwijsmiddelen als bron gebruiken;
- Discontinue ontwikkelingsprocessen oplossen door het nieuwe aanbod te verbinden met de mogelijkheden van de leerlingen zelf;
- Echte (sociaal culturele) activiteiten uit de praktijk in het aanbod betrekken;
- Het onderwijsaanbod bijstellen op basis van voortgang van individuele leerlingen en groepen leerlingen;
- Samen met de leerlingen een rijke leeromgeving creëren;
- De beschikbare tijd efficiënt gebruiken;
- Leerlingen coöperatief laten leren;
- Vaardigheden die nodig zijn om te thematiseren:
 - In de onderbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
 - In de bovenbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
- Een planning maken van (de rode draad in) een thema;
- Aan de hand van de thema's betekenisvolle activiteiten bedenken:
 - In de onderbouw hebben deze activiteiten een spelkarakter;
 - In de bovenbouw hebben deze activiteiten een onderzoeks karakter;
- Handelingsgericht observeren met het oog op het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijsaanbod;
- Een activiteitenboek bijhouden voor planning en reflectie voor themaperiode;
- Een logboek bijhouden voor dagelijkse planning en reflectie per themaperiode;
- Een logboek bijhouden voor dagelijkse planning en reflectie volgens het Horeb-model:
 - In de onderbouw met behulp van het Horeb observatiemodel de ontwikkeling van elke leerling bijhouden in een leerlingdagboek;
 - In de bovenbouw een observatieprocedure gebruiken die waarborgt dat elke leerling in zijn ontwikkeling gevolgd wordt en optimale ondersteuning krijgt;
- Opzetten en gebruiken van portfolio's;
- Periodieke evaluatie van onderwijsleerprocessen volgens een doordachte observatieprocedure (bijvoorbeeld Horeb);
- In de klassen in de onderbouw is te zien welk thema er aan de orde is;
- In de klassen in de bovenbouw is te zien welk thema er aan de orde is;
- Er is variatie in de lokalen in de onderbouw;

- Er is variatie in de lokalen van de bovenbouw; - In de school worden er verschillende echte (sociaal-culturele) activiteiten gedaan; - Leerkrachten gebruiken verschillende OGO-instrumenten (boeken, artikelen).	
5.	Competent in het samenwerken met collega's - Het team krijgt (na)scholing door professionals met voldoende OGO-kennis; - Het team kan zelfstandig onderwijsvernieuwingen in stand houden; - Het team gebruikt externe relevante bronnen (zoals OGO-deskundigen, OGO-literatuur en OGO-materiaal) voor eigen ontwikkeling; - Het team leert van elkaar; - Het team wisselt onderwijservaringen met elkaar uit; - Het team overlegt om tot een samenhangende visie op ontwikkelingsgericht onderwijs te komen; - Het team komt tot een consistente toepassing van die visie; - Het team stemt met elkaar de onderwijsinhoudelijke planning af; - Het team stemt met elkaar af hoe de ontwikkelingen van de leerlingen gevolgd worden; - Het team heeft visie op de bijdrage van echte (sociaal-culturele) activiteiten in de verschillende leergebieden; - Het team reflecteert samen op onderwijsleerprocessen in de school; - De sfeer en communicatie binnen het team draagt bij aan een positief schoolklimaat; - Het team geeft uitleg aan ouders over het OGO-concept; - Het team betreft ouders bij het onderwijs van hun kind; - Leerkrachten krijgen ondersteuning in de school (bijvoorbeeld door ib-ers); - In de school worden er verschillende echte (sociaal-culturele) activiteiten gedaan; - Leerkrachten gebruiken verschillende OGO-instrumenten (boeken, artikelen).
6.	Competent in het samenwerken met de omgeving - Het team gebruikt externe relevante bronnen (zoals OGO-deskundigen, OGO-literatuur en OGO-materiaal) voor eigen ontwikkeling; - Het team krijgt (na)scholing door professionals met voldoende OGO-kennis; - Het team geeft uitleg aan ouders over het OGO-concept; - Het team betreft ouders bij het onderwijs van hun kind; - Leerkrachten krijgen ondersteuning in de school (bijvoorbeeld door ib-ers).
7.	Competent in reflectie en ontwikkeling - Een activiteitenboek bijhouden voor planning en reflectie voor een themaperiode; - Een logboek bijhouden voor dagelijkse planning en reflectie per themaperiode; - Periodieke evaluatie van onderwijsleerprocessen volgens een doordachte observatieprocedure (bijvoorbeeld Horeb). - Op een systematische manier reflecteren op de eigen didactische vaardigheden: ➤ Op pedagogische, didactische en organisatorische vaardigheden; ➤ Op vaardigheden om te thematiseren; ➤ Op vaardigheden voor het geven van lezen en schrijven; ➤ Op vaardigheden voor het geven van rekenen en wiskunde; ➤ Op vaardigheden voor het geven van wereldoriëntatie; ➤ Op vaardigheden voor het geven van kunstzinnige vorming; - De zelfevaluaties gebruiken om gericht te werken aan verbetering van het eigen onderwijs.

Na deze indeling is het goed om de competenties nu specifiek in te delen. Aangezien het in dit onderzoek gaat over de rollen van leerkrachten is het goed om te gaan kijken welke competenties van belang zijn voor elke rol. In tabel 6 wordt dit schematisch weergegeven. Aangezien de rollen van leerkrachten vooral op de praktijk gericht zijn, zullen de competenties 5, 6 en 7 beperkt voorkomen bij de rollen van leerkrachten.

Tabel 6: Competenties verdeeld naar leerkrachtrol

Competenties verdeeld naar leerkrachtrol
Trainer
- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen; - Vanuit de competenties van de leerlingen zoeken naar ontwikkeling (leerlingen op hun talenten aanspreken); - Een veilige leeromgeving creëren waar elke leerling zich vrij en onbelemmerd kan uiten; - Vanuit de competenties van de leerlingen zoeken naar ontwikkeling (leerlingen op hun talenten aanspreken);

- Uitgaan van een uniek ontwikkelingsniveau van elke leerling;
- Alle leerlingen actieve deelnemers laten zijn aan betekenisvolle situaties;
- Feedback geven aan leerlingen binnen aan activiteit;
- Expliciete hulp en instructie geven binnen een activiteit;
- Het onderwijsaanbod laten aansluiten op actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling bij elke leerling;
- Activiteiten betekenisvol en persoonlijk relevant kunnen maken voor leerlingen;
- Het onderwijsaanbod bijstellen op basis van voortgang van individuele leerlingen en groepen leerlingen;
- De keuzes voor de eigen rol in de activiteiten afstemmen op de leerdoelen, de motieven en betekenissen van leerlingen en het ontwikkelingsperspectief van de activiteiten;
- Regelmatig herhalen van leerstof en de herhaling op een betekenisvolle manier verbinden met activiteiten voor leerlingen;
- De vijf impulsen hanteren bij het begeleiden van activiteiten;
 - Impuls 1: Gezamenlijk oriënteren op de activiteit;
 - Impuls 2: Verbeteren en verdiepen van de activiteit;
 - Impuls 3: Verbreden naar andere activiteiten;
 - Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden;
 - Impuls 5: Reflecteren op de activiteit;
- Vrije en zelfstandige activiteiten, begeleide activiteiten en geleide activiteiten afwisselen
- Variëren in instructiewijzen
- Vaardigheden die nodig zijn om te thematiseren:
 - In de onderbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
 - In de bovenbouw thema's aanbieden die voor een samenhangend aanbod van kernactiviteiten zorgen;
- De inhoud van de wettelijk verplichte kerndoelen kennen;
- De doelen van ontwikkelingsgericht onderwijs kennen en nastreven.

Coach

- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen;
- Interacties aangaan met leerlingen die tot gevolg hebben dat leerlingen zich verder ontwikkelen;
- Aanmoedigen en stimulans geven wanneer leerlingen participeren aan een activiteit;
- Een veilige leeromgeving creëren waar elke leerling zich vrij en onbelemmerd kan uiten;
- Door het voeren van dialoog met de leerlingen op de hoogte zijn van de actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Leerlingen leren om een eigen mening te vormen;
- Denkstimulerende vragen stellen aan leerlingen binnen een activiteit;
- Indirecte en directe sturing geven bij de verschillende activiteiten van leerlingen;
- Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling bij elke leerling;
- De cirkels van doelen voor Basisontwikkeling en de doelen voor de bovenbouw toepassen;
- De keuzes voor de eigen rol in de activiteiten afstemmen op de leerdoelen, de motieven en betekenissen van leerlingen en het ontwikkelingsperspectief van de activiteiten;
- De vijf impulsen hanteren bij het begeleiden van activiteiten:
 - Impuls 1: Gezamenlijk oriënteren op de activiteit;
 - Impuls 2: Verbeteren en verdiepen van de activiteit;
 - Impuls 3: Verbreden naar andere activiteiten;
 - Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden;
 - Impuls 5: Reflecteren op de activiteit;
- De inhoud van de wettelijk verplichte kerndoelen kennen;
- Echte (sociaal culturele) activiteiten uit de praktijk in het aanbod betrekken;
- Samen met de leerlingen een rijke leeromgeving creëren.

Aanvoerder/spelverdeler

- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen;
- Met elke leerling een vertrouwensrelatie opbouwen;
- Interacties aangaan met leerlingen die tot gevolg hebben dat leerlingen zich verder ontwikkelen;
- Door het voeren van dialoog met de leerlingen op de hoogte zijn van de actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Leerlingen leren om elkaar binnen activiteiten te helpen en samen verantwoordelijk te zijn voor het eindresultaat;
- Een veilige leeromgeving creëren waar elke leerling zich vrij en onbelemmerd kan uiten;

- Alle leerlingen actieve deelnemers laten zijn aan betekenisvolle situaties;
- Als leerkracht zelf deelnemen aan activiteiten;
- De structuur in een activiteit samen met leerlingen opbouwen;
- Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling bij elke leerling;
- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het opruimen en netjes houden van de klas;
- Activiteiten betekenisvol en persoonlijk relevant kunnen maken voor leerlingen;
- De keuzes voor de eigen rol in de activiteiten afstemmen op de leerdoelen, de motieven en betekenissen van leerlingen en het ontwikkelingsperspectief van de activiteiten;
- De vijf impulsen hanteren bij het begeleiden van activiteiten:
 - Impuls 1: Gezamenlijk oriënteren op de activiteit;
 - Impuls 2: Verbeteren en verdiepen van de activiteit;
 - Impuls 3: Verbreden naar andere activiteiten;
 - Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden;
 - Impuls 5: Reflecteren op de activiteit;
- Samen met de leerlingen een rijke leeromgeving creëren.

Medespeler

- Zich kunnen verplaatsen in de gevoelswereld en denkwereld van leerlingen;
- Met elke leerling een vertrouwensrelatie opbouwen;
- Interacties aangaan met leerlingen die tot gevolg hebben dat leerlingen zich verder ontwikkelen;
- Door het voeren van dialoog met de leerlingen op de hoogte zijn van de actuele interesses en vaardigheden van de leerlingen;
- Leerlingen leren om elkaar binnen activiteiten te helpen en samen verantwoordelijk te zijn voor het eindresultaat;
- Een veilige leeromgeving creëren waar elke leerling zich vrij en onbelemmerd kan uiten;
- Alle leerlingen actieve deelnemers laten zijn aan betekenisvolle situaties;
- Als leerkracht zelf deelnemen aan activiteiten;
- De structuur in een activiteit samen met leerlingen opbouwen;
- Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling bij elke leerling;
- Leerlingen mede verantwoordelijk maken voor het opruimen en netjes houden van de klas;
- Activiteiten betekenisvol en persoonlijk relevant kunnen maken voor leerlingen;
- De keuzes voor de eigen rol in de activiteiten afstemmen op de leerdoelen, de motieven en betekenissen van leerlingen en het ontwikkelingsperspectief van de activiteiten;
- De vijf impulsen hanteren bij het begeleiden van activiteiten:
 - Impuls 1: Gezamenlijk oriënteren op de activiteit;
 - Impuls 2: Verbeteren en verdiepen van de activiteit;
 - Impuls 3: Verbreden naar andere activiteiten;
 - Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden;
 - Impuls 5: Reflecteren op de activiteit;
- Samen met de leerlingen een rijke leeromgeving creëren.

Zoals te zien is, zijn er competenties die bij alle rollen van belang zijn. Ook zijn de competenties van de aanvoerder/spelverdeler en medespeler nagenoeg hetzelfde. De rollen lijken veel op elkaar, zij het dat de aanvoerder/spelverdeler een meer leidende rol is en de rol van de medespeler een rol is die gelijk zou kunnen zijn aan de leerlingen. Om meer specifiek aan te geven wat de leerkracht in de verschillende rollen moeten beheersen worden er in dit onderzoek enkele nieuwe rolspecifieke competenties ontworpen. In tabel 7 worden deze nieuwe competenties weergegeven. Deze moeten ertoe leiden dat de leerkrachten meer handvatten hebben om de rollen van leerkrachten toe te kunnen passen.

Tabel 7: Nieuwe rolspecifieke competenties per leerkrachtrol

Nieuwe rolspecifieke competenties per leerkrachtrol	
Trainer	
-	Voor leerlingen een duidelijke leider zijn;
-	Structuur kunnen bieden aan alle leerlingen ongeacht ontwikkelingsniveau;
-	Boven de leerstof en de leerlingen staan;
-	Een duidelijke instructie kunnen bieden aan de leerlingen;
-	Het spel- en ontwikkelingsproces van de leerlingen kunnen leiden, sturen en bewaken.
Coach	
-	Leerlingen gericht aan het denken zetten met uitdagende vragen;
-	Als leerkracht af kunnen stemmen op het proces;

- <i>Leerlingen een (inter)actieve rol geven in de instructie;</i> - <i>De betrokkenheid van de leerlingen handhaven en/of vergroten door de leerlingen te coachen.</i>
Aanvoerder/spelverdeler
- <i>Een leidende rol innemen in het participeren met leerlingen in activiteiten;</i> - <i>Als deelnemer van activiteiten, initiatieven nemen;</i> - <i>Met leerlingen in gesprek kunnen gaan;</i> - <i>Leerlingen serieus kunnen nemen;</i> - <i>Als deelnemer van activiteiten nieuwe impulsen geven aan de activiteit.</i>
Medespeler
- <i>Als leerkracht 'leerling' onder de leerlingen kunnen zijn, gelijkwaardigheid;</i> - <i>Open willen staan voor de eigen zone van naaste ontwikkeling;</i> - <i>Een lerende houding aan kunnen nemen;</i> - <i>Betrokken kunnen zijn in activiteiten;</i> - <i>Samen met de leerlingen de intentie hebben om tot ontwikkeling te willen komen.</i>

De hierboven genoemde competenties zijn de meest belangrijke indicatoren om de rollen van leerkrachten toe te kunnen passen. Deze vernieuwde competenties dienen ervoor om de leerkracht nog bewuster de leerkrachtrollen toe te laten passen om uiteindelijk tot betere resultaten en ontwikkeling te komen bij leerlingen en bij zichzelf.

6.2 Competenties van leerlingen

Als we het hebben over de competenties van de leerlingen dan is het moeilijk om een soortgelijke lijst te maken of te vinden die een leerling moet kunnen beheersen. Voor leerkrachten is dit anders. Een leerkracht zal dergelijke competenties moeten beheersen om te kunnen voldoen aan het profiel van leerkracht en uiteindelijk te gaan werken als leerkracht. Leerlingen verschillen allemaal in ontwikkeling. Het is daarom ook niet mogelijk en niet fair om leerlingen af te rekenen op competenties. Naast ontwikkelingsverschillen zullen er in elke klas ook leerlingen zitten die gedragsproblemen ondervonden. Ook hier dient rekening mee gehouden te worden. Een ander verschil is dat de leerlingen zich moeten wenden tot hun eigen ontwikkeling. Een leerkracht is verantwoordelijk voor het aandragen van de juiste leerstof en zal de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten moeten houden. Een voortdurende sturing en bijstelling van ontwikkelingsdoelen is hierbij van belang om kinderen verder te helpen in hun ontwikkeling.

Wat de leerlingen betreft, kunnen we wel kijken naar de kerndoelen die ontwikkeld zijn SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling). Deze kerndoelen zijn verdeeld over zeven domeinen, te noemen: Nederlands, Engels, Friese taal, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

Kerndoelen zijn globale beschrijvingen van belangrijke onderwijsinhouden. Op hoofdlijnen geven ze een omschrijving van het onderwijsaanbod. De kerndoelen bevatten geen details en geen voorbeelden. De kerndoelen geven aan wat in elk geval aan alle kinderen moet worden aangeboden in de periode waarop zij het basisonderwijs bezoeken. Scholen hebben de vrijheid zelf specifieke keuzes te maken en eigen didactische invullingen te kiezen.

Kerndoelen zijn dus streefdoelen en stellen geen eisen aan kinderen. Het zijn eisen aan leraren om kinderen in elk geval datgene aan te bieden wat in de kerndoelen beschreven staat. Een leerstofaanbod dus. Kerndoelen zijn eisen die door de overheid aan het onderwijs worden gesteld. Voor de school geldt de eis dat zij tenminste de kerndoelen bij haar onderwijsactiviteiten als aan het eind van het basisonderwijs te bereiken doelstelling hanteert. Het zijn ankerpunten die leraren houvast bieden bij het maken van inhoudelijke keuzes en uitwerkingen. In de kerndoelen is in hoofdlijnen vastgelegd wat belangrijk wordt gevonden om aan basisschoolkinderen mee te geven.

Kerndoelen waarborgen een breed onderwijsaanbod voor alle kinderen. Het doel hierbij is om kinderen zo breed mogelijk te laten oriënteren, zodat wordt voorkomen dat mogelijkheden en talenten van kinderen onderbelicht blijven (tule.slo.nl).

Elk kerndoel is weer onderverdeeld in leerlijnen die per groepscombinatie zijn weergegeven. Die leerlijnen zijn tussendoelen voor de leerkracht om de ontwikkeling van de leerlingen in ogenschouw te blijven houden.

Het gaat te ver om hier alle hoofdgebieden met kerndoelen weer te geven. Dat is niet relevant voor dit onderzoek. Wel zullen, aangaande het project wat in de klas wordt uitgevoerd rond het thema 'vissen', in tabel 8 de kerndoelen genoemd worden die hiervoor van belang zijn. Er zal een onderverdeling worden gemaakt volgens de ontwikkelingsgerichte manier. Wat de gemiddelde leerling zou moeten kunnen wordt de 'zone van actuele ontwikkeling' genoemd en waar we met de leerlingen naartoe willen, wordt de 'zone van naaste ontwikkeling'. Nogmaals wordt hier weergegeven dat het onmogelijk is dat alle leerlingen de kerndoelen die genoemd worden bij de zone van de actuele ontwikkeling beheersen. Het is een leidraad voor de leerkracht om via deze doelen de kinderen verder te brengen in hun ontwikkeling.

Tabel 8: weergaven van kern- en tussendoelen gerangschikt naar de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling

Weergave van kern- en tussendoelen gerangschikt naar de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling
Zone van actuele ontwikkeling
Domein: Nederlands
Kerndoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven. - <i>informatie verwerken gebeurt schriftelijk: bijvoorbeeld een informatieposter, verslag of boekje van de belangrijkste informatie.</i>
Kerndoel 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen. - <i>onder begeleiding van de leraar kennismaken met mogelijkheden voor informatieverwerving: alfabetische volgorde, functie en opzet van verschillende informatiebronnen zoals woordenboeken (op CD-rom of in boekvorm), encyclopedieën (op CD-rom of in boekvorm), telefoonboeken (op internet of in boekvorm), jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet, opzet en inrichting documentatiecentrum of schoolbibliotheek.</i>
Domein: Rekenen en wiskunde
Kerndoel 33: De leerlingen leren meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, snelheid en temperatuur. - <i>oefenen in het gebruik van de 'meterlat' om via afpassen de lengte van grotere objecten op te meten zoals de hoogte van de deur, de breedte van het lokaal, e.d.</i> - <i>ervaring opdoen met het zelf construeren van een eenvoudig meetinstrument in de vorm van een vijf meterlint.</i>
Domein: Oriëntatie op jezelf en de wereld
Kerndoel 40: De leerlingen leren in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leefomgeving. - <i>(delen van) planten en dieren hebben verschillende kenmerken, zoals vorm, kleur, geur.</i> - <i>dieren zijn op basis van overeenkomstige kenmerken in te delen in de hoofdgroepen: zoogdieren, vogels, vissen, amfibieën, reptielen, insecten en spinnen.</i>
Kerndoel 41: De leerlingen leren over de bouw van planten, dieren en mensen en over de vorm en functie van hun onderdelen. - <i>eierleggende en levendbarende dieren</i>
Kerndoel 50: De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld. - <i>mental map van de eigen regio</i> - <i>uitstapjes naar de kaarten van Nederland, Europa en de wereld via actualiteit en vakantie</i>
Zone van naaste ontwikkeling
Domein: Nederlands

Kerdoel 1:

De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

- *informatie verwerken gebeurt schriftelijk: bijvoorbeeld een werkstuk of muurkrant maken.*

Kerdoel 4:

De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.

- *bij informatieverwerving aandacht voor: op een efficiënte wijze een boek of ander materiaal zoeken in een documentatiecentrum of schoolbibliotheek met behulp van een trefwoordenlijst of computer, de gewenste informatie opzoeken in verschillende informatiebronnen met behulp van inhoudsopgave en/of (alfabetisch geordende) index.*

Domein: Rekenen en wiskunde

Kerdoel 33:

De leerlingen leren meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, snelheid en temperatuur.

- *verkenning van het gebruik van andere gangbare praktische meetinstrumenten zoals (huishoud)centimeter, rolmaat en klikwiel.*
- *ervaring opdoen met het zelf bedenken van passende meetstrategieën zoals bij de hoogte van een deur met behulp van een duimstok.*

Domein: Oriëntatie op jezelf en de wereld

Kerdoel 40:

De leerlingen leren in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leefomgeving.

- *planten en dieren zijn op basis van kenmerken in te delen in soorten*
- *eigenschappen en kenmerken van organismen passen bij de omgeving waarin ze leven (schutkleur, vorm)*

Kerdoel 41:

De leerlingen leren over de bouw van planten, dieren en mensen en over de vorm en functie van hun onderdelen.

- *sommige diersoorten maken een gedaanteverwisseling door tijdens de ontwikkeling.*

Kerdoel 50

De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld.

- *mental map van Nederland*
- *mental map van Europa en de wereld*

Voor zover zijn dit de belangrijkste kerndoelen die in het project naar voren komen. Ongetwijfeld zullen er nog meer kerndoelen zijn waaraan onbewust wordt gewerkt. Ook kunnen tijdens het project nog kerndoelen worden toegevoegd. Dit is ook naar gelang de vraag van de leerlingen. Elke leerling bezit zijn of haar eigen zone van actuele ontwikkeling en creëert voor zichzelf in samenwerking met andere leerlingen en de leerkracht een zone van naaste ontwikkeling. Wat voor de ene leerling gemakkelijk is, zal voor de andere leerling moeite kosten. Het gaat hier dan over meer specifieke doelen waar leerlingen aan werken.

6.3 Persoonlijke beschrijving en competenties

Voor mij als leerkracht geldt eveneens dat ik de competenties van de rollen van leerkrachten zal moeten gaan ontwikkelen. Om een goed beeld te geven waar mijn sterke en zwakke punten liggen zal ik hier een samenvatting geven van bijlage 4 waar mijn persoonlijkheid beschreven wordt. Vervolgens zal ik aangeven wat ik met dit onderzoek wil bereiken. Voor een uitgebreid verslag van mijn persoonlijkheid, verwijs ik u graag naar de genoemde bijlage. Dit onderzoek vraagt van mij om me leerbaar en kwetsbaar op te stellen. Het is belangrijk dat ik voor mijzelf een spiegel voorhoudt om te kijken of ik over de kwaliteiten beschik om de rollen van leerkrachten in de toekomst te integreren in mijn stijl van lesgeven.

Mijn persoonlijke groei doe ik aan de hand van enkele tests die ik in het in de voorgaande jaren gemaakt heb. Dit moet een duidelijk beeld scheppen hoe ik als persoon ben. De tests die onder

meer aan de orde komen zijn de Q-scan van Quinn, enkele kernkwadranten, een enneagram, de Roos van Leary en de leerstijlentest van Kolb.

Uit de Q-scan komt naar voren dat ik voornamelijk een ‘mentor’ en ‘controleur’ ben. Ook scoren ‘coördinator’ en ‘bestuurder’ hoog. Belangrijke conclusies die hieruit voortkomen zijn onder andere dat ik iemand ben die graag verantwoordelijkheden durft te nemen, maar ook ben ik gefocust op controle. Het liefst behoudt ik mijn controle. Dit klopt wel. Bij de rol van ‘mentor’ passen woorden als participatie, oplossen van conflicten en consensus bereiken. Ook hier ben ik het redelijk mee eens. Vanuit de rol van ‘bestuurder’, die ook redelijk hoog scoort, past het woord ‘plannen’. Ik werk altijd planmatig, dus dit klopt wel.

Verder scoort de rol van ‘innovator’ onverwachts hoog.

Vanuit de kernkwadranten heb ik enkele kwadranten uitgewerkt die voor mij van toepassing zijn. De kernkwadranten die aan bod komen zijn:

- zelfdiscipline;
- behulpzaam;
- gedrevenheid;
- rust.

Dit zijn kwaliteiten van mij. Het geeft mij ook inzicht waar mijn valkuilen liggen. Ik vind dat de genoemde kernkwadranten weer raakvlakken met andere uitkomsten uit de verschillende tests die besproken worden in de bijlage. Zo valt er een mooie koppeling te maken tussen de kernkwadrant ‘zelfdiscipline’ en het planmatig werken.

Vanuit de enneagram kwam de rol van ‘perfectionist’ er als hoogste uit. Dat vind ik niet verwonderlijk. Ik vind mijzelf een perfectionist en streef altijd de hoogste doelen na. De perfectionist kenmerkt zich door zelfdiscipline, betrouwbaarheid, ordelijkheid en idealisme. Ook hier vallen koppelingen te maken met de besproken kernkwadranten en de Q-scan van Quinn. Ook de ‘presteerder’ scoort hoog. Gedrevenheid en doelgericht zijn woorden die hier bij passen en voor mij realistisch zijn. Verder scoren de loyalist, optimist en bemiddelaar wel hoog. Een loyalist kenmerkt zich door zijn verantwoordelijkheidsgevoel. Ook dit slaat op mij. De rol van optimist vind ik wat minder van belang voor mij. De rol van ‘bemiddelaar’ scoorde ook bij de Q-scan hoog. Hier zijn mooie overeenkomsten te vinden.

Bij de Roos van Leary was het gebied van ‘teruggetrokkenheid’ het hoogst scoorde. Dit klopt precies voor mij. De omschrijving die hier bij hoort is:

- De zwakke kanten bij zichzelf kunnen onderkennen en daarvoor uit durven komen;
- Zich kunnen verontschuldigen, fouten kunnen toegeven;
- Zich stilzwijgend aan contact kunnen onttrekken;
- Wel doen wat gevraagd wordt, maar onder stil protest.

Een juiste weergave van mijn persoon. Ook hier zijn weer raakvlakken met de andere tests. Verder scoren ook de vlakken competitief, leidend en helpend hoog. De belangrijkste woorden die hier bij passen zijn: assertief en vertrouwend.

Uit de leerstijlentest van Kolb kwam naar voren dat ik een dromer en denker ben. Dit klopt ook perfect. Ik denk eerst na voordat ik iets doe. Ik zal niet spontaan iets gaan doen. Ik zal moeten proberen meer de vlakken van beslisser en doener te gaan bestrijken.

Persoonlijke verwachtingen van het onderzoeksgedeelte

Uit de geanalyseerde tests komen enkele duidelijke punten naar voren. Allereerst dat ik een rustig en overdenkend persoon ben. Verder komt eruit dat er ook een leider in mij zit en dat ik hierin dan ook graag verantwoordelijkheden wil nemen en dragen. Ook ben ik iemand die van structuur houdt en daar dan ook moeilijk van af kan stappen. Ik ben iemand die behulpzaam is en de tijd zal nemen voor de mensen waarmee ik werk.

De verwachtingen die ik vooraf aan het praktijkgedeelte heb sluiten wel aan bij mijn persoonlijke analyse. Allereerst is het interessant om te kijken hoe ik met deze vernieuwing om ga. Uit de verschillende tests, en vooral de enneagram, kwam namelijk naar voren dat ik geen echte innovator

ben. Dit gegeven gekoppeld aan de uitslag van de leerstijlentest van Kolb, waarin denker en dromer duidelijk naar voren kwamen, laten zien dat ik moeilijk met vernieuwingen om kan gaan. Hier ligt een uitdaging voor mij om te gaan onderzoeken hoe ik me persoonlijk deze vernieuwing ga ervaren.

Ik verwacht dat ik met het toepassen van de rollen van leerkrachten, de meeste consensus zal hebben met de trainer en de coach. In deze rollen staat het leiderschap voorop. Verder bieden deze rollen veel structuur en zorgen deze rollen ervoor dat ik de touwtjes ook in handen kan houden. Dat is iets wat ik graag doe. Ook hier liggen voor mij weer kansen om mijzelf te ontwikkelen. De rollen aanvoerder en medespeler zullen mij minder liggen, omdat ik hier de leerlingen vooral los moet laten in hun proces. Ik zal de leerlingen de ruimte moeten gaan geven om ze binnen de kaders van het project verantwoordelijkheid te geven voor hen eigen ontwikkeling, het eigenaarschap. Ik zal me tijdens het onderzoek voortdurend bewust moeten zijn van het feit dat het draait om de ontwikkeling, betrokkenheid en welbevinden van de leerlingen. Ik zal er dan ook bewust van moeten zijn dat, naast de leerlingen, ook ik als leerkracht in ontwikkeling zal zijn. Door mijn wisseling in de rollen van leerkrachten zal ik de betrokkenheid hoog moeten houden, zal ik de leerlingen de ruimte moeten kunnen geven voor hen eigenaarschap en zal ik als meerwetend persoon de kinderen begeleiden in hun zone van naaste ontwikkeling. Tegelijkertijd helpen de leerlingen mij in mijn zone van naaste ontwikkeling. Mijn persoonlijke ontwikkeling tijdens het project zal te lezen zijn in hoofdstuk 9 waar de onderzoeksresultaten zullen worden besproken. Voorafgaande aan het project heb ik ook het schema van de rolspecifieke competenties ingevuld om al enig inzicht te krijgen in mijn sterke en zwakke kanten als het gaat om het toepassen van de rollen van leerkrachten, zoals te zien is in tabel 9.

Tabel 9: Sterkte/zwakteanalyse van de rolspecifieke competenties voorafgaande aan het project

Nieuwe rolspecifieke competenties per leerkrachtrol				
Trainer	O	Z	V	G
- Voor leerlingen een duidelijke leider zijn;				X
- Structuur kunnen bieden aan alle leerlingen ongeacht ontwikkelingsniveau;			X	
- Boven de leerstof en de leerlingen staan;			X	X
- Een duidelijke instructie kunnen bieden aan de leerlingen;			X	
- Het spel- en ontwikkelingsproces van de leerlingen kunnen leiden, sturen en bewaken.			X	
Coach				
- Leerlingen gericht aan het denken zetten met uitdagende vragen;			X	
- Als leerkracht af kunnen stemmen op het proces;			X	
- Leerlingen een (inter)actieve rol geven in de instructie;			X	X
- De betrokkenheid van de leerlingen handhaven en/of vergroten door de leerlingen te coachen.		X	X	
Aanvoerder/spelverdeler				
- Een leidende rol innemen in het participeren met leerlingen in activiteiten;			X	
- Als deelnemer van activiteiten, initiatieven nemen;		X		
- Met leerlingen in gesprek kunnen gaan;		X	X	
- Leerlingen serieus kunnen nemen;			X	
- Als deelnemer van activiteiten nieuwe impulsen geven aan de activiteit.		X		
Medespeler				
- Als leerkracht 'leerling' onder de leerlingen kunnen zijn, gelijkwaardigheid;		X		
- Open willen staan voor de eigen zone van naaste ontwikkeling;		X		
- Een lerende houding aan kunnen nemen;		X	X	
- Betrokken kunnen zijn in activiteiten;		X	X	
- Samen met de leerlingen de intentie hebben om tot ontwikkeling te willen komen.		X		

Gezien tabel 5 is het duidelijk dat ik de meeste affiniteit heb met de rollen van trainer en coach. Eveneens zal in hoofdstuk 9 te zien zijn hoe ik mezelf heb ontwikkeld in deze rolspecifieke competenties.

6.4 Conclusie

In dit hoofdstuk stonden de competenties centraal. Allereerst hebben we gekeken naar de competenties van leerkrachten. Aangezien het een onderzoek betreft waarbij de onderwijsconcepten van het programmagerichte onderwijs en het ontwikkelingsgerichte onderwijs centraal staan was de blik voornamelijk gericht op de competenties van deze onderwijsconcepten.

In dit hoofdstuk zijn de competenties vanuit de ontwikkelingsgerichte visie ingedeeld naar de domeinen van de SBL-competenties die gebruikt worden in het programmagerichte onderwijs. Verder zijn deze competenties ook weer ingedeeld naar de rollen van leerkracht en zijn er enkele nieuwe competenties aan toegevoegd om een duidelijk beeld te geven wat een leerkracht in de verschillende rollen zou moeten kunnen om de rollen op de juiste manier toe te kunnen passen.

Hierna hebben we de blik geworpen op de competenties van de leerlingen. Vooral hebben we gekeken naar de kerndoelen zoals deze door het SLO zijn geformuleerd. Ook hier is er getracht om een verkaveling te maken tussen de genoemde onderwijsconcepten. De kerndoelen zijn ingedeeld naar de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling.

Tenslotte komt in dit hoofdstuk mijn persoonlijke beschrijving aan de orde. In dit afstudeeronderzoek draait het erom hoe ik als leerkracht de rollen van leerkrachten toepas. Het is belangrijk dat ik een open en leerbare houding heb, zodat ik het praktijkgedeelte zo goed als mogelijk kan uitvoeren.

In het vervolg van dit onderzoek zal de nadruk komen te liggen op het praktijkgedeelte. De onderzoeksopzet zal aan de orde komen, evenals een beschrijving van het project. Verder zal er ruim aandacht worden besteed aan de onderzoeksresultaten.

7. Onderzoeksopzet

Naam en studentnummer:

Jan-Willem Korlaar
060259

Praktijkvraag:

Hoe kan ik (kun je) de rollen van leerkrachten binnen het PGO op een optimale manier inzetten voor leerlingen van groep 5 (LIO-groep), waardoor de kinderen meer inzicht/inbreng hebben in hun eigenaarschap van hun leerproces en de sturing vanuit de leerkracht in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijft?

Onderzoeksvraag en eventuele deelvragen:Theorie:

1. Wat zijn de rollen die een leerkracht kan vervullen in het lesgeven en welke leerpsychologische theorieën zijn er verbonden aan de betreffende rollen en wat houden ze in?
2. Wat houdt het eigenaarschap van leerlingen in?
3. Hoe kan sturing in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijven terwijl het de vrijheidsgraden van kinderen niet verder beknot?

Praktijk:

4. Via welke methodiek of strategie kan ik als LIO-er mijn rolwisselingen als leerkracht oefenen/uitproberen?
5. Wat vraagt rolwisseling aan competenties van mij als leerkracht en van kinderen?

Samenvatting van de antwoorden op deze vragen, voor zover je deze hebt gevonden:

1. Wat zijn de rollen die een leerkracht kan vervullen in het lesgeven en welke leerpsychologische theorieën zijn er verbonden aan de betreffende rollen en wat houden ze in?

De trainer en het Behaviorisme.

De coach en het Cognitivisme.

De spelverdelers/aanvoerder en het (Sociaal-) Constructivisme.

De medespeler en de Sociale Cognitietheorie.

Ik heb antwoord op de vraag wat de leerpsychologische theorieën inhouden. Verder weet ik wat de Cultuurhistorische rol van de leerkracht is. Voor deze vraag is het ook van belang wat de onderwijsconcepten PGO en OGO inhouden. Dit heb ik ook uitgebreid vanuit de historie beschreven.

2. Wat houdt het eigenaarschap van leerlingen in?

Het eigenaarschap van leerlingen is hoe leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerprocessen. Hieraan zijn enkele voorwaarden verbonden. Deze heb ik reeds beschreven in het theoretisch gedeelte. Verder heb ik de vraag beantwoord wat de zone van naaste ontwikkeling is en hoe zich dat verhoudt tot het eigenaarschap. Ook heb ik een beschrijving gegeven van het ontwikkelingsniveau van kinderen van 8/9-jaar, waar ik mee te maken krijg in mijn LIO-klas. In die ontwikkeling speelt de omgeving ook een belangrijke rol. De theorieën van Bronfenbrenner en van Vygotsky heb ik hiervoor beschreven.

3. Hoe kan sturing in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijven terwijl het de vrijheidsgraden van kinderen niet verder beknot?

Ik heb de vraag beantwoord wat de zone van naaste ontwikkeling is en hoe zich dat verhoudt tot het eigenaarschap. Zone van naaste ontwikkeling is het gebied in de ontwikkeling wat leerlingen met begeleiding en sturing zich eigen moeten maken. Voor deze vraag is de rol van de leerkracht van belang. Deze rol heb ik al eerder beschreven.

Wie worden je proefpersonen of respondenten en hoe ga je deze selecteren?

- De leerlingen van mijn LIO-groep
- Directeur van mijn stageschool (interview)
- Zelf ben ik ook onderdeel van het onderzoek. De rollen projecteer ik namelijk op mijzelf.

Hoe verloopt je onderzoek? Welk design en welke methode(n) van onderzoek (open/gesloten vragenlijst; open/gesloten interview; open/gesloten observatie; experiment; case-study; anders) ga je gebruiken?

Leerlingen

Met de leerlingen wil ik een experiment gaan doen. Dit experiment zal via een bepaalde methodiek plaatsvinden. Verder wil ik een observatie uitvoeren ten aanzien van de motivatie. Hoe is deze voor het experiment en hoe is deze na het experiment? Ook de resultaten naar aanleiding van de betrokkenheid wil ik in ogenschouw nemen tijdens het experiment. Hiervoor wil ik bekijken in hoeverre de kennis beklijft.

Directeur

Met de directeur zal ik een interview houden naar aanleiding van de betrokkenheid van de leerlingen na het toepassen van de rollen van leerkrachten.

Mijzelf

Zelf ben ik onderdeel van het onderzoek. De rollen zal ik op mijzelf moeten projecteren. Dit wil ik doen en dit vraagt van mij een flexibele en open houding. Het zal voor mij een leerproces zijn waarin ik achter sterke en zwakke punten kom. Tevens kan ik dan meteen de vraag beantwoorden in hoeverre een leerkracht met een, voornamelijk PGO-stijl, kan omschakelen in een OGO-stijl. Hoe bevalt dit? Wat vraagt dit?

Welke onderzoeksinstrumenten (bijv. vragenlijst, observatie-instrument) ga je gebruiken of heb je ontworpen? Voeg deze als bijlage bij.

Als je een *experiment* uitvoert: welke interventie ga je plegen en welk materiaal gebruik je daarbij? Voeg deze als bijlage bij.

Experiment

Ik zal een experiment uitvoeren in de klas. Dit experiment zal een onderzoeksproject worden volgens de ontwikkelingsgerichte visie. Ik kies hiervoor omdat de rollen van leerkrachten ook uit het ontwikkelingsgerichte onderwijs afkomstig zijn. In dit project zal ik veelvuldig de rollen van leerlingen toepassen.

SVIB

Door video-opnames in de klas wil ik laten zien hoe de ik de rollen van leerkrachten toepas. Tevens moet dit voor validiteit zorgen in mijn afstudeeronderzoek.

Interview

Met de directeur en enkele leerlingen houd ik een interview over de toepassing van de rollen van leerkrachten. De insteek van deze interviews moet zijn hoe zowel de leerlingen als de directeur de toepassing van de rollen van leerkrachten hebben ervaren.

Leuvense betrokkenheidschaal

Door middel van de Leuvense betrokkenheidschaal wil ik meer validiteit aan het onderzoek geven. Dit wil ik bewerkstelligen door het doen van een nulmeting voorafgaande aan het experiment en een eindmeting tijdens het experiment.

8. Opzet/uitwerking thema

8.0 Thema

Het thema wordt (aquarium)vissen. Op dit onderwerp ben ik gekomen na een interessant klassengesprek over camouflage bij dieren. Tijdens het gesprek kwamen we op vissen uit. Het werd voor mij duidelijk dat de leerlingen hier veel over wilden weten en dat ze allemaal gemotiveerd meededen. Tevens bereik ik hiermee de belevingswereld van de leerlingen. Spakenburg is immers onlosmakelijk verbonden met vis. Hiermee kan ik meteen teruggrijpen op het gedeelte van de omgevingsfactoren die van invloed zijn op de belevingswereld van de leerlingen die ik in de theorie aangehaald heb.

8.1 Wanneer vindt het project plaats

Voor dit project wil ik vier dagdelen vullen. Het is dus de bedoeling dat het kleinschalig wordt, en dat de leerlingen op verschillende manier in aanraking komen met aquariumvissen. Ik ben bewust uitgegaan van een klein thema, omdat de leerlingen niet gewend zijn om op deze manier te werken. Naar mijn mening en de klas kennende is het verstandig om het daarom kleinschalig te houden. Het project zal plaatsvinden in de laatste week van maart en de eerste week van april. Elke week zullen er twee dagdelen (of drie dagdelen) gewijd worden aan het project. Ook deze keuze valt te verantwoorden. Ik kies hiervoor omdat de leerlingen dan beter in het thema blijven. Als ik er elke week één dagdeel aan werk, zullen de leerlingen elke keer weer in het project moeten komen. Dit is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van de leerlingen tijdens het project.

8.2 Doel van het project

Voor de leerlingen:

- Aan het einde van het project kunnen de leerlingen een aantal vissen rubriceren naar familie en afkomst.
- Aan het einde van het project kunnen de leerlingen aangeven waar de verschillende vissen gevangen worden.
- Aan het einde van de les weten de leerlingen hoe je vissen in een aquarium het beste kunt verzorgen (voeding, temperatuur water, planten, grootte van het aquarium, eventuele andere zaken die belangrijk zijn voor het houden van vissen).

Voor mij als leerkracht:

- Aan het einde van het project heb ik inzicht in de betrokkenheid van de leerlingen door te meten met de Leuvense betrokkenheidschaal.
- Aan het einde van het project heb ik de rollen die een leerkracht kan vervullen toegepast en heb ik ook inzicht hoe de leerlingen vanuit het PGO hierop reageren.
- Aan het einde van dit project heb ik inzicht welke competenties voor mij als leerkracht noodzakelijk zijn en welke competenties voor de leerlingen noodzakelijk zijn voor het volbrengen van dit project.

8.3 Activiteiten tijdens het project

De volgende activiteiten zullen tijdens het project plaatsvinden:

- bezoek aan de dieren- en aquariumspeciaalzaak in Spakenburg. Met de eigenaar heb ik inmiddels contact opgenomen en hij heeft hier positief op gereageerd en is bereid zich ook aan te passen aan het project. Hij wil graag iets vertellen over de vissen en de leerlingen mogen de vissen die daar zijn ook voeren.
- Naamkaartjes maken voor een twintigtal vissen die de dieren- en aquariumspeciaalzaak verkoopt. De eigenaar van de dierenwinkel vond het een goed idee als de leerlingen naamkaartjes voor verschillende vissen gaan maken. Hij is bereid om deze kaartjes enige tijd te laten hangen, zodat de leerlingen na het project nog eens terug kunnen komen om hun werk te zien. Op die naamkaartjes zal ook informatie komen waar de vissen gevangen worden, wat de lengte is van de vissen, wat ze eten en eventuele andere belangrijke zaken.
- Op een grote wereldkaart de namen van de vissen zetten, zodat de leerlingen een beeld krijgen waar de vissen in het wild zwemmen. Ze krijgen op deze manier ook een beeld waar verschillende landen en zeeën te vinden zijn.

- Een kwartet maken van vissen. Hiermee leren de leerlingen om de vissen te rubriceren naar afkomst en familie. Ook andere rubrieken kunnen aan de orde komen, zoals: giftige vissen, reuzen van de zee, de kleinste vissen van de zee, haaien, etc.
- Inzichtelijk maken wat de grootste vis en de kleinste vis is. Deze afmetingen op het schoolplein door de kinderen uit laten meten.
- Een informatieblad maken met leuke weetjes over vissen voor ouders en andere leerlingen.
- Met stroken papier de verschillende afmetingen van aquaria maken. Hierdoor krijgen de leerlingen ook inzicht in inhouden en afmetingen. De leerlingen kunnen hierna als vervolgactiviteit de namen van de vissen in de diverse aquaria stoppen.

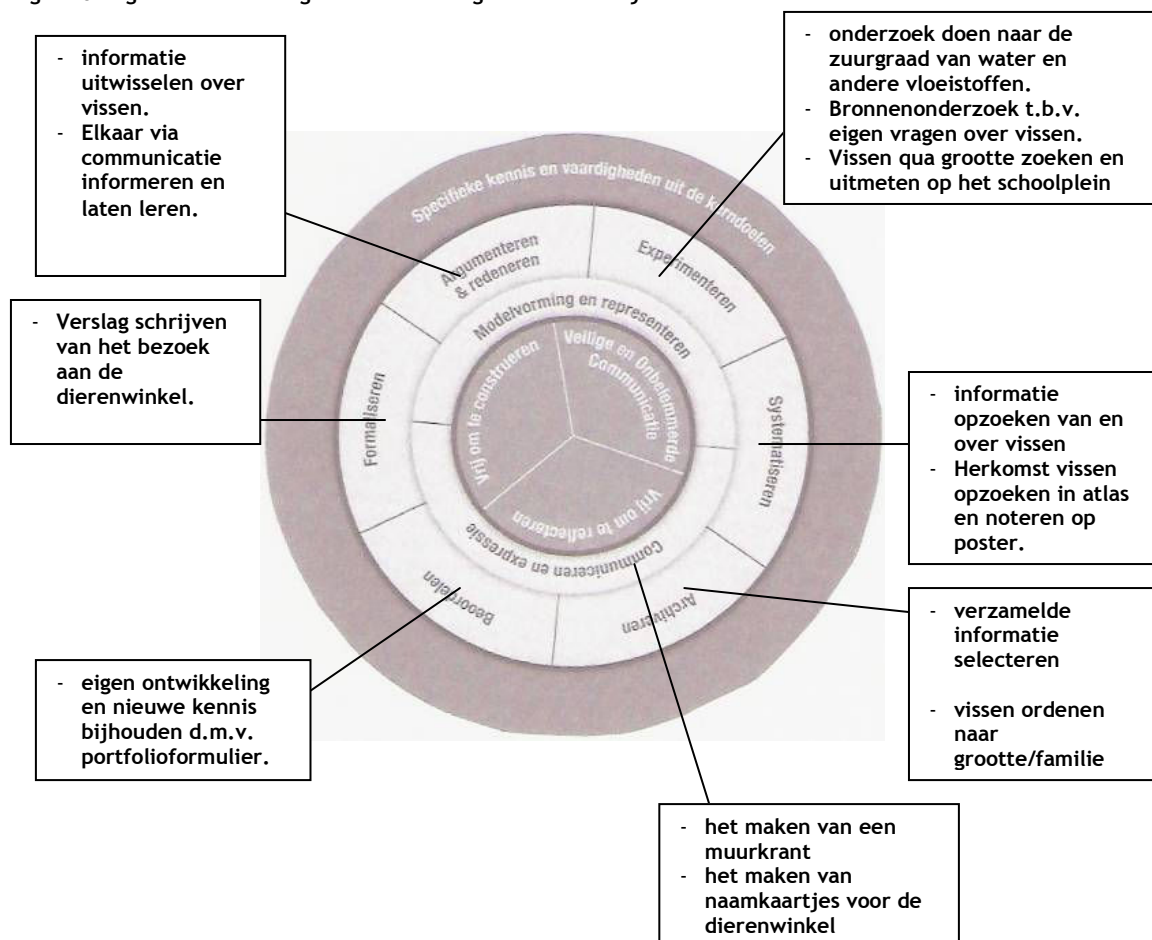
Voor het afstudeeronderzoek, wat draait om de rollen van leerkrachten, zullen er video-opnames zijn in de klas (School Video Interactie Begeleiding).

Door middel van een interview met de directeur wordt er gepeild in hoeverre ik als leerkracht de rollen van leerkrachten toe kan passen en wat voor effect dit heeft op de klas.

Verder zullen er ook interviews afgenomen worden bij enkele kinderen. Hieruit moet op te maken zijn hoe de betrokkenheid van de leerlingen was tijdens het project en hoe ze mij als leerkracht hebben ervaren (anders dan normaal of gewoon hetzelfde?). Aan het einde van dit project zal er met de Leuvense betrokkenheidschaal gekeken worden in hoeverre de betrokkenheid van de leerlingen daadwerkelijk is geweest.

Om een beeld te geven hoe het onderzoeksproject eruit komt te zien met toepassing van de cirkeldiagram van Van Oers (2009) volgt hieronder een schematische indeling:

Figuur 6: Ingevulde cirkeldiagram onderzoeksgericht onderwijs



Dit is in grote lijnen de onderzoeksopzet van het project 'vissen' wat uitgevoerd zal gaan worden voor mijn afstudeeronderzoek met als onderwerp: de rollen van leerkrachten.

9. Onderzoeksresultaten

9.0 Inleiding

In dit gedeelte van het onderzoek worden de onderzoeksresultaten besproken. Aan de hand van een nulmeting met de Leuvense betrokkenheidschaal wordt een doorgaande lijn gehanteerd richting het einde van het project. Hierin komen onder meer een videoanalyse en het verloop van het project aan bod. Verder is er in dit hoofdstuk een interview met de directeur en enkele leerlingen te lezen. Dit gaat over de toepassing van de rollen van leerkrachten en de effecten hiervan. Afsluitend is er een eindmeting te lezen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal.

9.1 Observatie aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal (nulmeting)

Hier volgt een eerste observatie naar aanleiding van de betrokkenheid van de leerlingen aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal. Het betreft hier een nulmeting.

Situering

Groep: 5

Activiteit: Begrijpend lezen (oorzaak en gevolg)

Datum: 11 maart 2010 om 10:30 uur

Beschrijving van het verloop van een moment uit de activiteit/les

De leerkracht geeft allereerst een korte introductie over oorzaak en gevolg. Er wordt aan de klas gevraagd naar ervaringen van leerlingen. Hierna wordt de les verkend en wordt de tekst gezamenlijk gelezen (koorlezen). Na het lezen van de tekst neemt de leerkracht de vragen door en gaan de leerlingen individueel aan de slag met het maken van de vragen. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen stil aan het werk moeten. Na het maken van de vragen mogen de leerlingen lezen en uiteindelijk worden de vragen klassikaal nagekeken.

Inschatting van de betrokkenheid

De betrokkenheid was een combinatie van schaalwaarde 2 en 3. Voor de uitleg van de schaalwaarden wordt verwezen naar het hoofdstuk over methodieken. De leerlingen werden als het ware gedwongen de activiteit te doen. Voorafgaande aan de les gaven de kinderen duidelijk aan er geen zin in te hebben. Verder hielden de leerlingen zich goed aan de regels en waren ze actief bezig met het maken van de vragen. Ook was te zien dat enkele leerlingen naar buiten stonden en wegdroomden tijdens het maken van de vragen. Het leerrendement bij deze les is te betwifelen.

Duiding van de betrokkenheidsbepalende factoren

Doordat de leerkracht tijdens de introductie de beleavingswereld van de leerlingen zocht was te merken dat er verschillende leerlingen meer betrokken raakten bij de les. Andere factoren die de betrokkenheid bepalen waren in deze les niet te merken. Dit was een duidelijke les naar de visie van het programmagerichte onderwijs. Misschien dat het thema de leerlingen enigszins kon betrekken in deze les, maar ook dit valt te betwifelen.

Houding/stijl van de leerkracht

Aangezien dit onderzoek zich specifiek richt op de rollen van leerkrachten vind ik het van belang om bij deze observatie ook ruimte te geven aan de houding van de leerkracht.

De leerkracht neemt een duidelijk leidende positie in. De leerkracht leidt en de leerlingen volgen. Op enkele momenten na is de leerkracht degene die vertelt wat er zoal gaat gebeuren in deze les. De leerlingen hebben, op de introductie na, weinig tot niets in te brengen. Vertaalt naar de rollen van leerkrachten is de leerkracht een duidelijke 'trainer'. Hij staat boven de stof en de leerlingen. Dit is per definitie niet verkeerd, maar een betere mix van rollen zou in deze les gewenst zijn voor de betrokkenheid van de leerlingen.

Adviezen in het licht van het verhogen van het betrokkenheidsniveau

Enkele adviezen die gedaan kunnen worden om de betrokkenheid te vergroten, is zoals al eerder gezegd, een betere mix hanteren van de rollen van leerkrachten.

Verder is het misschien een goed idee om de leerlingen ook een actieve inbreng te geven in de les. Laat ze meer hun ervaringen vertellen. Ook kunnen ze met een onderzoekende houding aan de slag. Laat ze krantenartikelen verzamelen, waarin duidelijk is dat er een oorzaak-gevolg relatie is.

De lessen van begrijpend lezen zijn redelijk losstaande lessen die de leerlingen niet of nauwelijks boeien. Als advies zou ik meegeven om deze lessen in combinatie met andere lessen in een thema in te bouwen. Een thema wat bij de leerlingen leeft. Het moet herkenbaar zijn in hun omgeving.

Tot zover de nulmeting die is gedaan naar de betrokkenheid van de leerlingen. In het verloop van het onderzoek zal er nog een observatie zijn, waarin enkele van de genoemde adviezen terugkomen in de les.

9.2 Voorbereiding op de rollen van leerkrachten

Voordat het project begint waarin ik de rollen van leerkrachten ga toepassen, is het van belang om eerst wat meer ervaring met deze rollen op te doen. Ik heb de rollen nog nooit bewust toegepast in de lessen en daarom is het van belang om te ervaren hoe ik als leerkracht me zal moeten verhouden tot deze rollen. Om het juiste gevoel en de juiste ervaring bij de rollen te krijgen heb ik de rollen van leerkrachten heel letterlijk toegepast. Tijdens het voetballen op het schoolplein heb ik me een aantal keren bewust bezig gehouden met het spel en hierin de rollen van leerkrachten toegepast. Ik heb hiervoor gekozen, omdat de rollen afkomstig zijn uit de teamsport. Mijn bedoeling hierbij was om vooral meer duidelijkheid te krijgen in het verschil tussen de rollen van trainer en coach en het verschil tussen de rollen van aanvoerder en medespeler. De genoemde duo's liggen voor mij qua uitvoering redelijk dicht bij elkaar.

Ik ben allereerst begonnen met de rollen van medespeler en aanvoerder. Ik heb meegedaan met voetballen bij een groep jongens en meiden. Hierbij was ik eerst medespeler. Het was hierbij goed om te ervaren dat je als leerkracht één van hen bent. Je bent leerling onder de leerlingen. Je bent hun teamgenoot. Een andere jongen was de aanvoerder. Hij zei ook waar ik moest staan in het veld. Na tien minuten heb ik de rol van aanvoerder op me genomen. Nu was ik degene die de leiding had in het team. Ik zette de jongens op hun plek neer en probeerde meer te communiceren. Er was in deze rol meteen meer gezag voor mij, maar het spel werd wel gewoon net zo gespeeld zoals het ging toen ik medespeler was van de leerlingen. Ik merkte alleen dat ik wat meer de leidende rol had.

Tijdens de sportlessen ben ik met een groep kinderen gaan matballen. Hierbij heb ik eerst heel bewust de rol van trainer op me genomen. Ik heb uitgelegd wat ik van ze verwachtte en hoe ze het beste konden spelen om tot een overwinning te kunnen komen.

Tijdens het spel stond ik langs de zijlijn en heb ik bewust de rol van coach op me genomen. Vooral veel aanwijzingen geven tijdens het spel en de leerlingen aanmoedigen was de inhoud van deze rol voor mij.

Deze voorbereiding van de rollen hebben mij meer inzicht, gevoel en ervaring gegeven om de rollen op een juiste manier te hanteren. Voor mij werd duidelijk dat ik de rollen van trainer en coach regelmatig toepas in de les. Belangrijk is hierin ook te vermelden dat bij de rollen van aanvoerder en medespeler de betrokkenheid het grootst was. Dit is interessant om te weten als het project gaat plaatsvinden.

9.3 Analyse van video-opname

Tijdens het project is er video-opname gemaakt om de vier rollen van leerkrachten beter in beeld te krijgen. Om meer duidelijkheid te scheppen in deze video-opname volgt hier een nauwgezette analyse.

Situatie

De les die gefilmd is, is de introductie van het project over vissen. Voor deze les is gekozen om de leerlingen duidelijk te maken wat er allemaal te wachten staat in het project. Verder wordt er in deze les een begin gemaakt met het maken van de naam- en informatiekaartjes voor de vissen die we tijdens het bezoek aan de dierenwinkel zullen gaan zien.

Het begin van de les

De leerkracht begint de les in de rol van trainer. Hij geeft een korte inleiding op het project en vertelt de leerlingen wat er allemaal gaat gebeuren tijdens het project. Dit is niet geheel op de video-opname te zien.

Hierna neemt de leerkracht de rol van coach aan. Hij probeert interactie op gang te brengen met de leerlingen door het stellen van open vragen (Wat zou ik willen weten over vissen als ik naar een

dierenwinkel ga?) Op deze vraag komen de kinderen met een aantal antwoorden. In dit gedeelte probeert de leerkracht ook vragen terug te koppelen naar de leerlingen (bedoelde je dat, is dat niet hetzelfde als...?). In deze periode van de les krijgen de leerlingen ruim de mogelijkheid om ideeën in te brengen. Na een aantal antwoorden helpt de leerkracht de leerlingen op weg door nieuwe impulsen te geven. Dit doet hij met de vraag: 'Stel ik heb thuis een aquarium, wat is dan belangrijk? Wat heb ik hiervoor nodig?' Alle antwoorden van de leerlingen schrijft de leerkracht op het bord. De leerkracht is tijdens de interactie met de leerlingen telkens aan het spelen met een pen. De rol van coach houdt hij lang vast. Wel is te merken dat hij af en toe wisselt in de rol van trainer. Dit gebeurt voornamelijk als hij leerlingen probeert bij de les te krijgen (Wesley en Daniël, doen jullie ook mee?) Verder wisselt hij naar de rol van trainer als hij iets nieuws uit gaat leggen. Wat opvalt is dat de leerkracht veel aan het woord is, maar dat hij wel de ruimte geeft aan de kinderen om zich in het gesprek te mengen.

Hierna volgt er een interessant stukje les, waarin de leerkracht snel afwisselt tussen de rollen van trainer en coach. Dit stukje les gaat over het ademen van vissen. De leerkracht legt uit dat mensen zuurstof halen uit de lucht. Dit doet hij in de rol van trainer. Hierna probeert hij direct weer de interactie tot stand te brengen met de leerlingen (hoe halen vissen dan adem?). De leerlingen vinden dit blijkbaar moeilijk en hij probeert de leerlingen op gang te brengen met de vraag: 'Zou er zuurstof in water zitten?'

De leerkracht loopt ondertussen naar de muurkrant toe om hier meer uitleg over te geven. Hier neemt hij wederom de rol van coach op zich. Hij vraagt aan de leerlingen wat ze willen leren, om dat vervolgens op te schrijven. Hierin ligt hij deels de verantwoordelijkheid bij de leerlingen om zich te ontwikkelen. De leerkracht is zich in dit gedeelte van de les bewust van het eigenaarschap van de leerlingen. Toch geeft hij hierin ook voorzetjes aan de leerlingen. Dit zou de leerkracht kunnen doen, omdat ze niet gewend zijn om te gaan met eigenaarschap en verantwoordelijkheid voor het leerproces. Bij het invullen van de muurkrant is te zien dat de leerkracht afwisselt tussen de rollen van coach en trainer.

De interventies die de leerkracht pleegt, doet hij voornamelijk in de rol van trainer.

Na de uitleg en het deels invullen van de muurkrant neemt de leerkracht de leerlingen mee in de uitleg van de Bosatlas. Ook hier is te zien dat de leerkracht afwisselt in de rollen van coach en trainer. Leerlingen mogen hem helpen om Zuid-Afrika op te zoeken in de Bosatlas. Na het vinden van Zuid-Afrika, legt hij in de rol van trainer uit hoe dit het beste opgeschreven kan worden op de poster die eveneens bij de muurkrant aanwezig is.

Doordat de leerkracht blijft afwisselen in de rollen en de interactie met de leerlingen in stand houdt, blijft ook de betrokkenheid van de leerlingen hoog.

De leerkracht gaat verder met de reuzen van de zee. Hiermee wordt bedoeld de grote vissen die in de zeeën en oceanen zwemmen. Blijkbaar vinden de leerlingen 'het monster van Loch Ness' ook een reus van de zee. De leerkracht laat dit in het midden. Wel is op te merken dat in de klas het rumoer hierop toeneemt. Bestaat het monster van Loch Ness, of niet?

De leerkracht wisselt naar de rol van trainer en pleegt een interventie om de klas stil te krijgen (High Five, een stiltesignaal, afkomstig uit het coöperatief leren).

Hierna probeert de leerkracht samen met de leerlingen uit te zoeken hoe het beste een plaatje gezocht kan worden. Hij probeert hier de rol van medespeler aan te nemen. Hij doet net of hij het niet weet. Hij laat zich hierin leiden door de leerlingen. Wat de leerlingen zeggen, volgt de leerkracht op. Nadat het plaatje is opgezocht wisselt de leerkracht weer in de rol van coach door samen met de leerlingen te zoeken naar de informatie die op de naamkaartjes moet komen te staan. Het is te merken dat de leerlingen door deze wisseling meer betrokken meedoen. Enkele leerlingen lijken niet betrokken, maar komen daarna toch met gerichte opmerkingen over het naamkaartje.

Het lijkt erop dat de introductie iets te lang gaat duren. Enkele leerlingen gaan zich toch bezig houden met andere dingen. De leerkracht kiest toch voor een wat langere introductie om de leerlingen op een goede manier in te leiden in het thema.

Tegen het einde van de introductie gaat de leerkracht uitleggen hoe er gewerkt gaat worden. Dit doet hij in de rol van trainer. De leerkracht geeft hierin bewust niet veel structuur. De leerlingen moeten zelf de ruimte krijgen en aannemen om te gaan onderzoeken. In de klas wordt het rumoerig. De leerlingen gaan hierna aan het werk.

Kern van de les

Het praktische gedeelte van de les begint rumoerig. Enkele leerlingen gaan naar de leerkracht toe om vragen te stellen. Veel leerlingen gaan meteen informatie opzoeken. Tijdens het praktische gedeelte gaat de leerkracht de leerlingen op weg helpen, zodat de hele klas aan het werk gaat.

Enkele kinderen komen naar de leerkracht toe, maar omdat de leerkracht op dat moment bezig is met andere kinderen schenkt hij ze bewust geen aandacht. De leerlingen gaan wel meteen actief en betrokken aan de les beginnen. Het is aan het begin van de les te merken dat de leerlingen de manier van werken (ruimte die ze krijgen voor hun eigen leerproces) niet gewend zijn en veel naar de leerkracht komen om vragen te stellen. In de rol van trainer probeert hij de leerlingen veelvuldig op weg te helpen.

Nadat de leerlingen goed en wel bezig zijn, kan de leerkracht zich verplaatsen in andere rollen. De leerlingen blijven actief betrokken. Belangrijk hierbij is te melden dat de klas in een soort 'flow' raakt. De leerkracht probeert nu ook de rollen van medespeler en aanvoerder toe te passen.

Als de leerlingen op weg zijn pleegt de leerkracht een interventie. Hij wisselt af in de rol van trainer. Met deze interventie probeert de leerkracht de leerlingen meer op weg te helpen en structuur te bieden. Na de interventie gaat hij gebukt aan de tafel staan bij enkele leerlingen. Hij probeert de meisjes in de rol van medespeler op weg te helpen. Verderop in de video-opname helpt de leerkracht een leerling die achter de computer zit. Hij neemt nu de rol van aanvoerder aan. Samen gaan ze de informatie opzoeken, maar de leerkracht neemt hierin de leiding.

In het onderzoeksgedeelte van de les probeert de leerkracht ook meer de vormen van medespeler en aanvoerder toe te passen. Ook blijft hij de rol van coach afwisselen. Na verloop van tijd gaat de leerkracht een meisje helpen. Dit doet hij op een vragende manier. Hij toont hier zichtbare interesse in de leerling. Nadat dit meisje geholpen is, komt er een jongen met een vraag waar een bepaalde vis zwemt. Hij wisselt direct om in de rol van aanvoerder (Dit gaan we samen even opzoeken). Ook wisselt hij met deze jongen af in de rol van medespeler.

Het onderzoeksgedeelte verloopt verder op een betrokken manier. Ze lijken op te gaan in de opdracht.

Als de leerlingen al enige tijd aan de slag zijn, gaat de leerkracht even de klas uit. Dit is een interessant moment om te zien hoe de leerlingen hier op reageren. Als de leerkracht weg is, is het mooi te zien dat er enkele leerlingen bij de poster staan en elkaar hierbij helpen. Er zijn leerlingen die niet eens in de gaten hebben gehad dat de leerkracht weg was. Dit toont de betrokkenheid bij de opdracht.

Bij binnenkomst wisselt de leerkracht om in de rol van trainer. Hij moet de klas een mededeling doen. De leerlingen zouden de naamkaartjes verder uitwerken op de computer, maar dat kan niet doorgaan. De leerkracht doet de mededeling en de leerlingen reageren hierop teleurgesteld. Dit kan een blijk van betrokkenheid zijn. De leerkracht zegt dat de leerlingen verder gaan waar ze mee bezig zijn. Het is bijzonder om te zien dat de leerlingen daarna redelijk snel weer om schakelen naar de opdracht.

Het einde van de les is helaas niet te zien op de video-opname. De eindfase bestond voornamelijk uit een evaluatie van de les. Hierin nam de leerkracht wederom afwisselend de rol aan van coach en trainer.

9.4 Verloop van het project

Het project heeft in totaal vier dagdelen geduurd. Ik heb hierin geprobeerd om zoveel mogelijk de rollen van leerkrachten toe te passen. Het was niet alleen voor mij een vernieuwing, maar ook voor de leerlingen was het iets nieuws waarmee werd gewerkt.

De introductie van het thema is al uitgebreid beschreven bij de analyse van de video-opname. In dit gedeelte wil ik kort ingaan op de ontwikkelingen die tijdens deze introductie plaatsvonden.

Voorafgaande aan het project had ik de leerlingen al meegedeeld waar het project over ging. De leerlingen reageerden hier uitermate enthousiast op. De reactie van de leerlingen leerde mij dat het thema betekenisvol was voor de leerlingen. Ze wilden dan ook erg graag beginnen met het thema. Ze waren bijna niet te stoppen.

Mijn doel met de introductie was om de betrokkenheid hoog te houden door een afwisseling in de rollen van leerkrachten. Naar mijn mening ben ik hierin geslaagd. Door een voortdurende afwisseling van rollen bleef de betrokkenheid hoog. Naarmate de leerlingen bezig waren met de naamkaartjes voor vissen, raakte de klas in een soort 'flow'. Het was mooi om te zien dat de leerlingen uit zichzelf het initiatief namen om elkaar te helpen. Er ontstond een leergemeenschap. In reguliere lessen komt dit sporadisch voor. Het geeft aan dat leerlingen meer ruimte en vrijheid moeten krijgen om zichzelf te ontwikkelen.

Wat uit deze introductie ook naar voren kwam, was dat de leerlingen met enige moeite startten als de structuur beperkt blijft. Dit had ik bewust gedaan, om ze de ruimte te geven voor zelfverantwoording van het leerproces. Ze zijn gewend om een duidelijke structuur te krijgen, waar

ze binnen de aangegeven grenzen aan het werk gaan. Nadat de opdracht eenmaal op gang was, leek het of de leerlingen beter omgingen met de ruimte die ze kregen.

Voorafgaande aan het project heb ik me nogal zorgen gemaakt om de kinderen met gedragsproblemen in de klas. Zij kunnen moeilijk omgaan met vrijere situaties als tekenen, handvaardigheid en muziek. Ook dit project kende relatief veel vrijheid. Verbazingwekkend was het om te zien hoe intensief juist deze leerlingen met het project aan de slag gingen en geïnteresseerd bleven. Allereerst komt dit door het thema wat betekenisvol was voor deze leerlingen. Ook komt het doordat ik meer energie in deze leerlingen heb gestoken om ze betrokken te houden. Dit heb ik gedaan door telkens af te wisselen van leerkrachtrol om ze te blijven stimuleren. Naarmate het project vorderde hoefde ik steeds minder energie in deze leerlingen te steken, omdat ze helemaal in het project zaten.

Eén van de hoogtepunten uit het project was het bezoek aan de dierenwinkel. De leerlingen hadden vooraf vragen en doelen bedacht waar ze zich in wilden ontwikkelen. Het bezoek was meer dan leerzaam voor de leerlingen. Belangrijk tijdens dit bezoek, was dat ze ook een stukje herkenning tegenkwamen. Alle leerlingen waren al begonnen met het maken van een naamkaartje voor een bepaalde vis. Deze vissen kwamen ze in de dierenwinkel tegen. Na het bezoek moesten de leerlingen een verslag schrijven over wat ze geleerd hadden van het bezoek. Ik nam hierbij de rol van trainer aan en gaf ze meer structuur dan tijdens de introductie. Hierna konden de leerlingen het verslag gaan schrijven. Deze activiteit was van belang voor de voortgang van hun eigenaarschap. Verschillende leerlingen vonden dit erg moeilijk om dit te doen. Ze waren het niet gewend en raakten gefrustreerd. Dit is niet vreemd. Want vernieuwing verloopt niet altijd vlekkeloos. Het gaat ook gepaard met tegenslagen, discontinuïteit.

Discontinuïteit en crisis horen bij ontwikkeling. Niet alleen op persoonlijk vlak, maar ook op het organisatorische vlak. Innovatie van een maatschappelijke institutie veroorzaakt in eerste instantie dus zelf discontinuïteiten. Onderwijsvernieuwing creëert dus discontinuïteit, zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten, maar ook het actief stimuleren van ontwikkeling bij leerlingen loopt uit op het bewerkstelligen van spanningsmomenten in de ontwikkeling, die door leerlingen zelf in de eerste instantie ook als discontinuïteit kunnen worden ervaren. Toch hoort het wezenlijk bij de definitie van goed onderwijs volgens Vygotsky. 'Goed onderwijs' in zijn visie, loopt op de ontwikkeling vooruit en is daardoor ontwikkelingsgericht. De discontinuïteit die daardoor wordt teweeg gebracht is alleen verantwoord, als we leerlingen de nodige hulp bieden om die discontinuïteit ook werkelijk op te lossen, maar ook daarbij het basale vertrouwen schenken dat hij kan rekenen op gepaste hulp (Van Oers, 2009, p. 30).

Om de leerlingen te steunen en op weg te helpen, ben ik in de rol van trainer verder gegaan om de leerlingen meer structuur en grenzen aan te geven waar ze zich beter in konden manoeuvreren. Nadat ik dit gedaan heb, ben ik langs elk groepje gegaan om afwisselend in de rol van coach, aanvoerder en medespeler de leerlingen betrokken te houden. Uiteindelijk is me dit deels gelukt. Ook voor mij ligt hier lering. Omgaan met een discontinuïteit vergt ook van de leerkracht extra inspanning en energie. Ik heb de leerlingen deels betrokken kunnen houden door meer aandacht te schenken aan de leerlingen en meer te wisselen in de rollen van leerkrachten.

We hebben in het project ook grote vissen (walvissen, haaien, e.d.) uitgemeten op het schoolplein. Het betrof hier een rekenactiviteit. De leerlingen moesten zelf een vis opzoeken in tweetallen en deze uitmeten op het schoolplein. Ik gaf ze de ruimte om een manier van meten te kiezen. De activiteit zorgde al voor betrokkenheid. De leerlingen bleven de gehele les intens betrokken. Ze genoten zichtbaar en leerden ook zichtbaar. De leerlingen hielpen elkaar om manieren van meten uit te proberen. Ik heb in deze les diverse malen gewisseld van rol en ik merkte dat het invloed had op de betrokkenheid van de leerlingen. Er waren enkele leerlingen bezig met het uitmeten van een vis, maar ze kwamen er niet uit en hielden zich bezig met andere dingen. Ik heb ze geholpen in de rol van medespeler. Het initiatief heb ik hierbij bij de leerlingen gelegd en vanuit hun initiatief heb ben ik met ze de vis gaan uitmeten. Uiteindelijk waren de leerlingen zo betrokken dat ze tot het einde van de les, verschillende vissen hebben uitgemeten. Het evalueren op deze les ging nu ook een stukje beter. De leerlingen hadden blijkbaar geleerd binnen welke grenzen ze zelf verantwoordelijk waren voor hun ontwikkeling. Toch bleef het nog wel moeilijkheden opleveren.

In het laatste gedeelte van het project hebben we verschillende soorten water en vloeistoffen getest met teststrookjes op het zuurgehalte. Aanleiding hiervan was het feit dat de ene vis liever in water zwemt waar de pH-waarde (zuurgehalte) hoger is en de andere vis liever in water zwemt waar

de ph-waarde lager is. De leerlingen moesten in tweetallen aan het werk gaan. Voor deze les had ik verschillende soorten water en vloeistoffen meegenomen. De groepjes kregen elk vier teststrookjes. Ze moesten zelf kiezen welke soorten vloeistoffen ze gingen testen. De introductie heb ik kort gehouden, zodat de leerlingen meer ruimte en tijd kregen om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. De leerlingen namen dit nu goed op. Voorafgaand aan het testen moesten ze zelf aangeven wat de juiste volgorde was van de vloeistoffen die ze hadden gekozen. Hierna moesten de leerlingen gaan testen en de werkelijke volgorde goed opschrijven. Het was mooi om te zien dat de leerlingen steeds minder om mijn hulp vroegen en in tweetallen aan het werk gingen. Verder was het ook goed om te zien dat verschillende leerlingen weer uit zichzelf hulp boden aan andere groepjes. Verder ben ik de groepjes langs gegaan en heb ik me veel de rol van aanvoerder en medespeler toegepast. De leerlingen waren hierbij enthousiast betrokken. Het evalueren ging evenwel wat moeilijker. We gingen de juiste volgorde van de vloeistoffen bespreken. Dit deed ik op een coachende manier met af en toe een wisseling naar aanvoerder. Hierdoor bleef de betrokkenheid wel deels overeind, maar tegen het einde van de evaluatie werd de betrokkenheid minder.

Tenslotte hebben we een kwartet gemaakt. De leerlingen moesten hier op zoek naar visfamilies. Hier kwam het ordenen van vissen aan de orde. Ook in deze les ben ik weer begonnen met een korte introductie. Ik had een voorbeeld gemaakt voor de leerlingen, zodat ze enig inzicht hadden hoe ze hiermee aan het werk moesten. Na wederom een korte introductie die ik in de rol van trainer uitvoerde zijn de leerlingen aan het werk gegaan. In het praktijkgedeelte van deze les heb ik voornamelijk de rol van coach en aanvoerder toegepast. De leerlingen waren allen zeer betrokken bij deze les. Enkele moeilijkheden waar ze tegenaan liepen waren de computervaardigheden. Dit was daarom ook meteen een goede les om hun vaardigheden op dit gebied wat meer onder de knie te krijgen en uit te breiden. Ik merkte wel dat het me moeite kostte om een hele dag bewust bezig te zijn met de wisseling van rollen. Ook voor mij blijkt het dus een gewenningsproces te zijn dat gepaard gaat met discontinuïteiten.

9.5 Interviews met leerlingen en Paul van Lummel, directeur PCB 'De Grondtoon' te Spakenburg

Interview met leerlingen

In bijlage 5 zijn er interviews te vinden die gevoerd zijn met leerlingen. Uit deze interviews is op te maken dat de leerlingen het project anders beleefd hebben dan dat ze de normale lessen beleven. Het is goed om te vermelden dat de leerlingen het project nagenoeg hetzelfde beleefd hebben als ik als leerkracht beleefd heb. Mijn gedachten over het project werden door de leerlingen goed verwoord. Zo vonden ze het inderdaad dat ik mezelf als leerkracht anders heb opgesteld als in andere lessen. Ook kwam naar voren dat ze het moeilijk vonden om zelf hun ontwikkeling bij te houden. Dit komt overeen met mijn gedachten over het eigenaarschap. Waar ik blij mee was, was ook dat de leerlingen aangaven dat er ze geleerd hadden van andere leerlingen. Dit getuigt van de leergemeenschap die er is ontstaan tijdens het project.

Interview met Paul Van Lummel, directeur PCB 'De Grondtoon' te Spakenburg

Nadat de leerlingen geïnterviewd waren heb ik ook een interview gehouden met de directeur van de school waar ik dit onderzoek heb uitgevoerd. Een uitwerking van dit interview is te vinden in bijlage 6. In dat interview komt onder meer aan de orde hoe hij de inzet van de rollen heeft ervaren en of hij mogelijkheden ziet om bewuster aan het werk te gaan met de rollen van leerkrachten en het ontwikkelingsgericht onderwijs. Het is belangrijk om hier te vermelden dat de directeur heil zit in meer bewustwording van de rollen van leerkrachten. Ook de directeur heeft gezien dat de rollen van leerkrachten effect hebben op de betrokkenheid van de leerlingen. Hij deelde de mening met mij dat er meer bewustwording moest komen bij leerkrachten over de betrokkenheid van de leerlingen. Verder kon hij goed aangeven waar de voor- en nadelen liggen van de rollen van leerkrachten. Door de toepassing van de rollen kun je beter anticiperen op het gedrag van de leerlingen. Een belangrijk item die de directeur nadrukkelijk herhaalde, was dat je er als leerkracht toe doet. De leerkrachten hebben vaak nog te weinig in de gaten dat de leerkracht een veel belangrijkere rol vervult voor leerlingen dan ze denken. Hier moeten de leerkrachten zich goed van bewust zijn. Ik kan dit alleen maar onderstrepen. De heer Van Lummel gaf verder aan dat hij wel mogelijkheden ziet in het integreren van enkele items van het ontwikkelingsgericht onderwijs op zijn school. Voor het invoeren van portfolio's voor leerlingen ziet de hij geen heil. Het is goed om te zien dat er een verschil van zienswijze is bij de gehouden interviews. De leerlingen antwoorden naar hun belevingen die ze meegemaakt hebben tijdens het project. De heer Van Lummel antwoordt meer vanuit een helicopterview.

9.6 Observatie aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal

Hier volgt een observatie aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal naar aanleiding van de betrokkenheid van de leerlingen met toepassing van de adviezen om de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen.

Situering

Groep: 5

Activiteit: het uitmeten van grote vissen op het schoolplein

Datum: 31 maart 2010 om 10:30 uur

Beschrijving van het verloop van een moment uit de activiteit/les

Allereerst dient vermeld te worden dat deze les onderdeel is van een project rond 'vissen'. Het project heeft een ontwikkelingsgericht karakter.

De leerkracht geeft allereerst een korte instructie om aan te geven wat de bedoeling is van de les (trainer). Hierin legt hij de structuur en volgorde van de les uit. Allereerst moeten de leerlingen een vis op gaan zoeken op het internet, vervolgens moeten ze de lengte van de vis op papier schrijven om uiteindelijk de vis uit te meten op het schoolplein. De leerkracht vertelt dat de leerlingen in tweetallen gaan werken.

Hierna tracht de leerkracht de leerlingen in de les te mengen. Hij vraagt aan de leerlingen wat grote vissen zijn. Hij probeert een interactie tot stand te brengen. Hierin neemt hij de rol van coach aan. De leerlingen komen met antwoorden. Vervolgens wordt aan de leerlingen gevraagd wat nu precies 'lengte' is. Ook hier komen de leerlingen met antwoorden. Hierna gaat de leerkracht verder met de leerlingen met de vraag hoe ze de vis nu het beste uit kunnen meten. Wat zijn de mogelijkheden hiervoor? Enkele mogelijkheden worden door de leerlingen geopperd. De leerkracht laat de leerlingen vrij in het kiezen van de juiste manier.

Na de korte introductie gaan de leerlingen zichtbaar enthousiast aan het werk. Allereerst wordt de computerruimte opgezocht. De leerkracht mengt zich tussen de leerlingen om hen te helpen. Hierin wisselt hij voortdurend af tussen de rollen van aanvoerder en medespeler.

Buiten zijn de leerlingen enthousiast aan het werk met het uitmeten van de vissen. De leerkracht probeert enkele leerlingen die er niet uit komen op weg te helpen. Hierin wisselt hij af tussen de rol van coach en aanvoerder.

Op het schoolplein is ook een jongen individueel bezig. De leerkracht toont interesse in hem en probeert hem op een coachende manier te helpen. Vervolgens gaat hij de leerling helpen en tekenen ze de vis gezamenlijk uit. De leerkracht is hierin gewisseld van de rol van coach naar medeleerling.

De leerlingen blijven de gehele les, die ruim een uur duurt, enthousiast en betrokken bij de les. De leerkracht blijft in deze les wisselen van rollen.

In de afsluiting en evaluatie neemt de leerkracht de rol van trainer aan. Hij neemt de leiding en probeert de leerlingen betrokken te houden door het stellen van vragen. In de reflectie stelt de leerkracht vragen als:

- Wat vond je moeilijk? Had je oplossingen?
- Wat vond je leuk? Waarom?
- Wat heb je geleerd?

Uiteindelijk gaat de leerkracht samen met de leerlingen een top tien opschrijven van de grootste vissen en een top tien van de kleinste vissen die zijn uitgemeten op het schoolplein. Vervolgens is de afsluiting van de les.

Inschatting van de betrokkenheid

De betrokkenheid is een combinatie van schaalwaarde 4 en 5. De nadruk ligt op schaalwaarde 5. De meeste leerlingen zijn van het begin tot het einde van de les intens betrokken bij de les. Enkele leerlingen zijn meer dan de helft van de les intens betrokken. Als de betrokkenheid afneemt ligt dat aan het feit dat ze geen vis meer kunnen vinden die nog niet is uitgemeten. De leerkracht gaat hier maar deels op in om deze leerlingen te helpen. Het leerrendement is hoog te noemen in deze les, doordat de betrokkenheid van de leerlingen hoog is.

Duiding van de betrokkenheidbepalende factoren

Doordat de leerkracht voortdurend met de leerlingen in contact staat door het wisselen in de rollen van leerkrachten is het duidelijk dat de betrokkenheid groot is. De leerkracht probeert voortdurend te wisselen in deze rollen om de betrokkenheid ook te blijven waarborgen. Het thema waarin deze les plaatsvond bleek vooraf een betekenisvol thema te zijn waarop de leerlingen enthousiast reageerden. Deze les was een duidelijke les naar de visie van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Houding/stijl van de leerkracht

Zoals in de beschrijving van de les al aangegeven is, probeert de leerkracht voortdurend betrokken te zijn bij de leerlingen. Hij probeert veel te wisselen in de rollen van leerkrachten om de betrokkenheid hoog te houden. Ook benadert hij de leerlingen met interesse, zodat de leerlingen betrokken blijven. De leerkracht geeft de leerlingen voldoende ruimte om hun inbreng te geven. De leerkracht probeert een plek als 'leerling' te vinden tussen de leerlingen. De leerlingen vertrouwen hem en geven hem die ruimte om met de leerlingen deze les te volgen.

Leerpunten en volgende stappen om de betrokkenheid te continueren

Door een meer betrokken houding naar de leerlingen wordt de leerkracht ook betrokken bij het leerproces van de leerlingen. Het is goed om te zien dat de wisseling van leerkrachtrollen effect heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. De leerlingen blijven betrokken en enthousiast. De leerkracht fungeert als leerkracht, maar tegelijk als 'leerling'. Hierdoor kunnen de kinderen altijd bij hem terecht. Verder is het van belang dat de leerlingen uitgedaagd zijn door het gekozen thema door de leerkracht. Dit heeft ook een positief effect op de betrokkenheid van de leerlingen.

Om de betrokkenheid te continueren is het van belang dat er meer themaprojecten plaatsvinden in het onderwijs. Het blijkt dat de leerlingen hier positief op reageren. Verder is het van belang dat de leerkracht veel wisselt in de rollen van leerkrachten en dat hij de leerkracht betrokken blijft op de leerlingen. De leerkracht moet proberen om de wisseling van leerkrachtrollen te blijven continueren. Verder moet de leerkracht blijven volhouden om als leerkracht tegelijk 'leerling' te blijven zijn tussen de leerlingen. Dit zal een duidelijk positief effect hebben op de betrokkenheid van de leerlingen.

9.7 Persoonlijke groei

In antwoord op mijn persoonlijke beschrijving en competenties, zoals ik dat heb vermeld in hoofdstuk 6.3, wil ik in dit gedeelte ingaan op mijn persoonlijke groei, hoe ik dit ervaren heb tijdens het project. Hier zullen ook de rolspecifieke competenties weer aan bod komen.

Allereerst heb ik ervaren dat het bewust toepassen van de rollen van leerkrachten energie en tijd vergt. Het is een onderdeel waar je aan moet wennen. Aan het einde van het project heb ik dit wel ervaren. Het is een voortdurend proces van continuïteit en discontinuïteit. Het kostte mij moeite om af te stappen van de structuur die ik gewend ben te hanteren in het programmagerichte onderwijs. Toch denk ik dat het mij is gelukt om mijn grenzen te verleggen en over die structuren heen te stappen om vervolgens mijzelf meer te mengen in de ruimtes die kinderen van mij kregen geboden. Het begeleiden van leerlingen in de rollen van aanvoerder en medespeler heb ik wel als goed ervaren. Ik houd er positieve gevoelens aan over. Temeer, omdat het een positief effect heeft op het gedrag van de leerlingen.

Ik vind het te ver gaan om te zeggen dat ik nu spontaan veranderd ben van denker naar doener. De stijl van leren zoals je dat het prettigst vindt, zit naar mijn mening in je aard. Het is moeilijk om dit om te buigen. Wel ben ik van mening dat er meer evenwicht in kan komen met andere leerstijlen. In dit project heb ik wel geleerd om minder angst te hebben voor de andere leerstijlen. De drempel om iets nieuws uit te proberen is voor mij kleiner geworden. Ik zie dit nu meer als een uitdaging dan als een angst.

Ik denk dat ik ben gegroeid in het toepassen van de rollen van leerkrachten. In mijn reflecties naar aanleiding van mijn LIO-stage is dat ook terug te vinden.

Reflectie LIO week 8:

Differentiëren op interesse doe ik op dit moment door het aangaan van gesprekken tijdens de lessen. Elk kind heeft wel linken met een bepaald thema. Het is goed om ze de vrijheid te geven om die ervaring te delen met de klas. Hierdoor worden onderwerpen interessanter voor ze. Dit is

één kant van differentiëren naar interesse. Tijdens het thema voor mijn afstudeeronderzoek, ligt het in de bedoeling om de differentiatie naar interesse verder uit te bouwen.

In deze reflectie haal ik aan dat ik in gesprek ga met de leerlingen. In dit gesprek heb ik voor het eerst bewust de rollen van leerkrachten proberen toe te passen. Hier kwamen vooral de rollen van trainer en coach naar voren.

In het volgende gedeelte licht ik een stukje uit de reflectie van week 10. Hierin besteed ik aandacht aan de betrokkenheid van de leerlingen. Het is een reflectie naar de competentie 3.5c: Laat de opdrachten aansluiten bij de belevings- en denkwereld van de kinderen.

Reflectie LIO week 10:

Hieraan heb ik door middel van gesprekken geprobeerd aandacht te besteden. Bij sommige lessen is het niet mogelijk om dit te doen. Waar het wel goed bij gelukt is, is bij de godsdienstlessen. Ook de rekenles van afgelopen vrijdag was leuk om te doen. Het ging over wegen. We hebben met elkaar gekeken hoeveel iets weegt. Kinderen mochten zelf wat opzoeken in de klas om te wegen. De beleving hierbij was goed en leuk om mee te maken. Vooral van de kinderen waarvan je het niet verwacht, waren het meest actief (Wesley, Nick en Sam). Ook Nieuws uit de Natuur wordt steeds meer het hoogtepunt van de week. Wat gaaf om met kinderen in gesprek te gaan over dieren en andere elementen uit de natuur! Belangrijk hierbij is om de leerlingen ook hun ervaringen te laten vertellen en delen met de klas. Juist door de betrokkenheid van de leerlingen zijn ze ook serieuzer bezig met de opdrachten.

De genoemde kinderen in deze reflectie zijn kinderen met concentratie- en gedragsproblemen. Het is goed om te zien dat ik vanuit de LIO-stage ben gegroeid in het aanboren van de belevingswereld van de leerlingen. Ook in dit gedeelte heb ik enkele keren (misschien onbewust) ook de rollen van aanvoerder en medespeler toegepast. Blijkbaar was ik er voor het project al mee bezig.

Reflectie week 12:

De lessen in het project waren redelijk vrije lessen. In deze lessen stond het onderzoeks karakter voorop. Na de instructie konden de leerlingen aan de slag. Ze hadden ruimte genoeg om tijdens deze lessen hun eigen initiatief te tonen. Dit kwam in de les van het uitmeten van de vissen op het schoolplein goed naar voren. Ze mochten zelf een vis opzoeken die ze uit gingen meten. Verder liet ik ze ook vrij in de manier waarop ze de vis uit gingen meten. Het was mooi om te zien dat de leerlingen het initiatief dat ik ze gaf ook serieus namen en zelf manieren zochten om de vis qua lengte uit te tekenen op het schoolplein. In andere lessen rond dit project was het wat moeilijker om met het initiatief en de ruimte die ik ze gaf om te gaan.

De uitdaging zat er wel degelijk in. Het project raakte de belevingswereld van de leerlingen. Dat is fijn om te zien. Leerlingen zijn een stuk enthousiaster. Niet alleen door het thema van het project, ook mijn rol als leerkracht heeft er aan bijgedragen dat ik de leerlingen kon uitdagen tot het zoeken van andere mogelijkheden.

In week 12 van mijn LIO heb ik de rollen van leerkrachten tijdens het project ook echt toegepast. In de reflectie die hierboven te lezen is, is te lezen dat de rollen zijn effect hebben gehad op de leerlingen. Niet alleen de rollen hadden effect, ook het onderwerp waarmee de leerlingen aan de slag gingen was belevingsvol en niettemin te vergeten waren de lessen met een onderzoeks karakter ook van belang voor dit project.

In mijn persoonlijke beschrijving in hoofdstuk 6.3 vertel ik bij het gedeelte waar de enneagram behandeld wordt over het feit dat de rol van innovator redelijk hoog scoort. Ik was hier nogal verrast door. Het toepassen van de rollen van leerkrachten mag een innovatie genoemd worden. Een vernieuwing vraagt om durf en initiatief. Ik vind dat ik dit nu wel gedaan heb tijdens het project. Ik wist niet echt wat me te wachten stond. Dit vind ik zelf lastig. Ik wil graag de consequenties weten van wat ik doe. Dit was hierbij niet het geval. Ik ben ook niet gewend om mezelf te wagen aan innovaties. Toch heb ik het gedaan. Ik denk dat ik het met veel enthousiasme heb gedaan en dat ik er veel energie in heb gestoken. Ik heb over mijn grenzen heen gekeken. Hierdoor denk ik dat ik nu ook meer uitdaging zie in het toepassen van een innovatie. Ik wil hier wel duidelijk aangeven dat ik nu niet ineens een innovator ben geworden.

Tenslotte wil ik bij mijn persoonlijke groei ook de rolspecifieke competenties bespreken. Deze is te vinden in tabel 10. In hoofdstuk 6.3 is te lezen hoe ik mijzelf voorafgaande aan het project heb ingeschat (tabel 9). Hier volgt een inschatting na afloop van het project.

Tabel 10: persoonlijke groei van de rolspecifieke competenties

Nieuwe rolspecifieke competenties per leerkrachtrol				
Trainer	O	Z	V	G
- Voor leerlingen een duidelijke leider zijn				X
- Structuur kunnen bieden aan alle leerlingen ongeacht ontwikkelingsniveau				X
- Boven de leerstof en de leerlingen staan			X	X
- Een duidelijke instructie kunnen bieden aan de leerlingen			X	
- Het spel- en ontwikkelingsproces van de leerlingen kunnen leiden, sturen en bewaken			X	X
Coach				
- Leerlingen gericht aan het denken zetten met uitdagende vragen			X	X
- Als leerkracht af kunnen stemmen op het proces				X
- Leerlingen een (inter)actieve rol geven in de instructie			X	X
- De betrokkenheid van de leerlingen handhaven en/of vergroten door de leerlingen te coachen			X	
Aanvoerder/spelverdeler				
- Een leidende rol innemen in het participeren met leerlingen in activiteiten			X	X
- Als deelnemer van activiteiten, initiatieven nemen			X	
- Met leerlingen in gesprek kunnen gaan			X	
- Leerlingen serieus kunnen nemen				X
- Als deelnemer van activiteiten nieuwe impulsen geven aan de activiteit		X	X	
Medespeler				
- Als leerkracht 'leerling' onder de leerlingen kunnen zijn, gelijkwaardigheid			X	X
- Open willen staan voor de eigen zone van naaste ontwikkeling			X	X
- Een lerende houding aan kunnen nemen			X	
- Betrokken kunnen zijn in activiteiten			X	X
- Samen met de leerlingen de intentie hebben om tot ontwikkeling te willen komen		X	X	

Gezien de uitkomsten uit het schema van de rolspecifieke competenties is op te maken dat ik nog wel meer een trainer en coach ben dan aanvoerder en medespeler. Wel mag gezegd worden dat ik vooruitgang boek in de laatstgenoemde rollen. Ik ben wel van mening geworden dat het van groot belang is dat een leerkracht zelf ook betrokken moet zijn bij de activiteiten die hij onderneemt. Dit houdt onder meer in dat hij oprechte interesse toont in wat de leerlingen aan hem vragen en diezelfde interesse ook toont in het onderwerp van het thema. Dit houdt het zowel voor de leerlingen als de leerkracht boeiend van begin tot eind. Verder heb ik gezien dat het van belang is dat je als leerkracht ook 'leerling' durft te zijn. Ook dit bevordert de betrokkenheid van de leerlingen.

De laatste competentie van medespeler was pittig voor mij. Deze link ik aan het eigenaarschap van de leerlingen. Zij waren zich gedeeltelijk bewust van het bijhouden van hun ontwikkeling. Toch vonden ze het moeilijk om dit bij te houden. De intentie was er bij mij wel, maar ik kon het niet goed overbrengen op de leerlingen.

Al met al denk ik dat het toepassen van de rollen van leerkrachten mij wel op bepaalde punten sterker heeft gemaakt en ik zie ook meer uitdagingen waar ik voorheen meer tegenop zag.

10. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

10.0 Inleiding

Na een literatuurstudie en een project waarin de rollen van leerkrachten veelvuldig centraal stonden, worden er in dit hoofdstuk samengevat, conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. Is het nu echt zo dat de rollen van leerkrachten invloed hebben op de betrokkenheid van de leerlingen? Wat kunnen scholen doen aan de verbetering van de betrokkenheid als het gaat om de rollen van leerkrachten? Wat is het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek? In dit hoofdstuk wordt geprobeerd om op deze vragen een antwoord te geven.

10.1 Samenvatting

In het basisonderwijs in Nederland zijn er diverse opvattingen over wat ‘goed onderwijs’ is. Al vanaf het begin van de ontwikkelingen op het gebied van basisonderwijs zijn er verschillende visies geweest op dit ‘goede onderwijs’. In hoofdstuk 2 passeren onder andere de visies van Herbart en Ligthart de revue. Uiteindelijk wordt er toegewerkt naar twee belangrijkste onderwijsconcepten, te weten programmagericht onderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs. Ook worden in dit hoofdstuk de verschillen besproken. Ook de elementen van een veranderingsproces komen hier aan de orde. Het ‘wybertje van Van Emst’ krijgt hierin specifiek aandacht.

In hoofdstuk 3 zijn de rollen van leerkrachten behandeld. Door de diepere kijk in de leerpsychologische theorieën, is het nu ook duidelijk welke achtergrond de verschillende rollen hebben en hoe ze tot stand gekomen zijn. Het geeft ook een goed beeld welke leerpsychologische theorie van invloed is geweest voor het tot stand komen van het ontwikkelingsgericht onderwijs. Het Brain-Based-Learning lijkt steeds meer terrein te winnen. Het is een theorie die veel invloed lijkt te hebben en ook steeds meer krijgt in onderwijzend Nederland. Ook blijkt dat deze theorie van invloed is op de rollen van leerkrachten.

In hoofdstuk hebben we allereerst gezien wat het eigenaarschap van de leerlingen inhield. Ook hebben we gezien hoe het eigenaarschap op een goede manier ingezet kan worden. Verder hebben we kunnen lezen hoe eigenaarschap, zone van naaste ontwikkeling en een rijke leeromgeving zich tot elkaar verhouden. Hierna hebben we de overstap gemaakt naar de ontwikkeling van een 8/9-jarig kind. De leeftijd dat ze in groep 5 zitten. Tenslotte hebben we kunnen lezen hoe de omgeving van invloed is op de ontwikkeling van de kinderen. Enkele bekende psychologen, Bronfenbrenner en Vygotsky, zijn hierbij aan het woord geweest.

Aan hand van enkele methodieken is het eerste hoofdstuk van het onderzoeksgedeelte doorlopen. Het thematisch werken volgens de ontwikkelingsgerichte visie heeft hier uitgebreid aandacht gekregen. Er zou gesteld kunnen worden dat het de hoofdmethodiek is waarmee gewerkt wordt. De andere methodieken worden binnen de kaders van het thematisch werken uitgevoerd. De Leuvense betrokkenheidschaal moet een analyse weergeven van de betrokkenheid van de leerlingen. Via een nulmeting en een eindmeting wordt er nagegaan in hoeverre de betrokkenheid is toegenomen. Het coöperatief werken is een methodiek van de school. Het is van belang om in het thema ook aan deze methodiek aandacht te besteden. Het geeft een stukje herkenbaarheid weer aan de leerlingen waardoor het gehele thema vloeiender moet gaan verlopen. Het ligt niet in de bedoeling dat de coöperatieve werkvormen bij elke activiteit worden ingezet. Via de School Video Interactie Begeleiding wordt geanalyseerd in hoeverre ik de rollen van leerkrachten goed kan toepassen.

In hoofdstuk 6 stonden de competenties centraal. Allereerst hebben we gekeken naar de competenties van leerkrachten. Aangezien het een onderzoek betreft waarbij de onderwijsconcepten van het programmagerichte onderwijs en het ontwikkelingsgerichte onderwijs centraal staan was de blik voornamelijk gericht op de competenties van deze onderwijsconcepten. In hoofdstuk 6 zijn de competenties vanuit de ontwikkelingsgerichte visie ingedeeld naar de domeinen van de SBL-competenties die gebruikt worden in het programmagerichte onderwijs. Verder zijn deze competenties ook weer ingedeeld naar de rollen van leerkracht en zijn er enkele nieuwe competenties aan toegevoegd om een duidelijk beeld te geven wat een leerkracht in de verschillende rollen zou moeten kunnen om de rollen op de juiste manier toe te kunnen passen.

Hierna hebben we de blik geworpen op de competenties van de leerlingen. Vooral hebben we gekeken naar de kerndoelen zoals deze door het SLO zijn geformuleerd. Ook hier is er getracht om

een verkaveling te maken tussen de genoemde onderwijsconcepten. De kerndoelen zijn ingedeeld naar de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling.

Tenslotte komt in het genoemde hoofdstuk mijn persoonlijke beschrijving aan de orde. In dit afstudeeronderzoek draait het erom hoe ik als leerkracht de rollen van leerkrachten toepas.

In het hoofdstuk van de onderzoeksresultaten wordt weergegeven hoe het onderzoek is verlopen. Aan de hand van de uitgewerkte methodieken wordt getracht een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. In het hoofdstuk van de onderzoeksresultaten komt een uitgebreid verslag aan de orde van het verloop van het project. Verder komen er de uitkomsten uit de interviews aan de orde, die in de bijlagen uitgewerkt zijn. Een nulmeting en een eindmeting aan de hand van de Leuvense betrokkenheidschaal geeft weer hoe de betrokkenheid van de leerlingen veranderd als de genoemde onderwijsvernieuwing uitgevoerd wordt. Het blijkt een duidelijk verschil te zijn. Als antwoord en conclusie op het hoofdstuk van de onderzoeksresultaten volgen nu de conclusies

10.2 Conclusies

De conclusies die getrokken worden op basis van dit onderzoek, vormen het antwoord op de probleemstelling zoals deze in de inleiding van dit onderzoek is gesteld. Als probleemstelling is de volgende vraag geformuleerd:

‘Hoe kan ik (kun je) de rollen van leerkrachten binnen het PGO op een optimale manier inzetten voor leerlingen van groep 5 (LIO-groep), waardoor de kinderen meer inzicht/inbreng hebben in hun eigenaarschap van hun leerproces en de sturing vanuit de leerkracht in de zone van naaste ontwikkeling gewaarborgd blijft?’

Hieronder volgen de conclusies:

De invloed van de rollen van leerkrachten

Het hele onderzoek draaide om de rollen van leerkrachten. Wat is nu de daadwerkelijke invloed van deze rollen? Het blijkt dat de wisseling in leerkrachtrollen effect heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. Normaal hanteert een leerkracht in het programmagerichte onderwijs voornamelijk de rollen van trainer en coach. In het project, waarin ik de rollen van leerkrachten heb toegepast, heb ik ook de rollen van aanvoerder en medespeler gehanteerd. Het toepassen van één rol per les is niet bevorderlijk voor de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Hier is een juiste mix van leerkrachtrollen noodzakelijk om de betrokkenheid te bewerkstelligen en vast te houden. Zonder afwisseling in de rollen zal de betrokkenheid afnemen en/of laag blijven bij de leerlingen. Dit geldt voor alle rollen afzonderlijk. De rollen zijn voornamelijk toegepast in een ontwikkelingsgericht thema. In dit thema moesten de leerlingen veel onderzoeken. Het thema was ook betekenisvol voor de leerlingen.

Inzet van rollen in methodelessen

Nu zou de vraag kunnen rijzen of het thema van het project of de rollen van leerkrachten leidt tot meer betrokkenheid. Om hier meer duidelijkheid in te verschaffen heb ik ook verschillende methodelessen gegeven met hierin de toepassing van de rollen van leerkrachten. Het blijkt dat door de afwisseling van leerkrachtrollen de betrokkenheid hoger blijft dan wanneer een soortgelijke les gegeven wordt waarin de leerkracht de volledige les de leiding heeft en de leerlingen volgen. In deze lesuitvoeringen werden de rollen van trainer en coach meer ingezet en kwamen de rollen van aanvoerder en medespeler minder aan bod. Het feit blijft dat de rollen van leerkrachten dus leiden tot meer betrokkenheid. Wel is de betrokkenheid minder groot als tijdens een project. De rollen van aanvoerder en medespeler zijn in methodelessen namelijk moeilijker in te zetten. Dit is een volgende conclusie die getrokken kan worden. De rollen en dan vooral de rollen van aanvoerder en medespeler, zijn meer geschikt voor spel- en onderzoeksactiviteiten zoals deze in het ontwikkelingsgericht onderwijs worden ingezet. Om de rollen van leerkrachten afzonderlijk te integreren in het programmagerichte onderwijs, zal moeilijk worden.

Structuur, ruimte en verantwoordelijkheid

In het programmagerichte onderwijs is structuur gemeengoed. Het geven van structuren aan de kinderen, betekent grenzen aangeven aan leerlingen binnen welke context de leerlingen een opdracht maken en zich ontwikkelen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen in het programmagerichte onderwijs nauwelijks gewend zijn om ruimte en verantwoordelijkheid te krijgen

voor hun leerproces. Het opzetten van een project vraagt van een leerkracht dan ook een nauwgezette voorbereiding en kennis van de leerlingen om ze die ruimte te geven. Tijdens het project werd duidelijk dat de leerlingen met moeite omgingen en duidelijk moesten wennen aan de nieuwe manier van werken. Dit mag niet onderschat worden. Verder is het van belang dat leerlingen ingeleid worden in vernieuwingen. Leerlingen moeten de juiste ondersteuning krijgen.

Eigenaarschap

Leerlingen in het programmagerichte onderwijs zijn gewend dat de leerkracht hun ontwikkeling bijhoudt via een leerlingvolgsysteem. De leerlingen hebben hier weinig tot niets in te brengen. Binnen het ontwikkelingsgerichte onderwijs krijgen leerlingen wel de verantwoording om zich hierin te mengen. Via een portfolio moeten de leerlingen zelf hun ontwikkeling in kaart brengen en het is de bedoeling dat de leerlingen zich ook bewust zijn van hun ontwikkeling. Hier valt de conclusie te trekken dat leerlingen in het ontwikkelingsgerichte onderwijs het moeilijk blijven vinden om hun eigen ontwikkeling in kaart te brengen. Ze hebben moeite om zich bewust te worden van wat ze geleerd hebben en dat op te schrijven. Deze vernieuwing dient ook op de juiste manier gestructureerd te worden. Vrijwel tijdens het gehele proces heeft een groot deel van de klas hier moeite mee gehouden, ondanks herhaalde pogingen om ze dit duidelijk te maken. Dit proces dient mijns inziens van jongs af aan plaats te vinden, zodat de leerlingen er meteen aan gewend raken om zich dit proces eigen te maken.

Teamvorming

De inzet van de rollen van leerkrachten in een project, zorgt ervoor dat de leerlingen meer op elkaar zijn aangewezen. Vooral door de toepassing van de rollen van aanvoerder en medespeler. Als de leerkracht zich in deze rollen manoeuvreert, is hij gericht bezig met enkele leerlingen. De andere leerlingen kunnen dan tijdelijk geen beroep doen op de leerkracht. Ze zullen elkaar moeten helpen. Uit het onderzoek blijkt dat dit ook gebeurt. De leerlingen zijn meer actief betrokken op elkaar en helpen elkaar dan ook. De leerlingen die gericht begeleiding krijgen van de leerkracht in de genoemde rollen, tonen hierna ook meer betrokkenheid op elkaar. Er ontstaat daadwerkelijk een 'community of learners'. De leerkracht fungeert, zoals de titel van dit afstudeeronderzoek zegt, als teambuilder, de leerlingen zijn tijdens het project meer gegroeid als 'team'.

Kinderen met gedragsproblemen

In de klas waar het onderzoek is uitgevoerd, zitten enkele kinderen met gedragsproblemen. Deze leerlingen hebben moeite met vrijere situaties en vragen hierin om een duidelijke en nauwkeurige structuur. In het project kregen de leerlingen de ruimte en verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Het was verbazingwekkend hoe deze kinderen omgingen met de gegeven ruimte en verantwoordelijkheid. Het gehele project waren ze enthousiast en serieus aan het werk. Hiervoor heb ik wel extra tijd en energie in deze leerlingen gestoken, met afwisseling in leerkrachtrollen. Het blijkt dat de rol van medespeler bij deze kinderen goed werkt. Doordat de leerkracht zich gelijk stelt met deze leerlingen en ze helpt bij hun activiteiten, voelen deze leerlingen zich gelijkwaardig en zijn ze bereid om verantwoordelijkheid te dragen. Verder was het thema en waren de activiteiten betekenisvol voor deze leerlingen. Dit heeft zeker bijgedragen aan de betrokkenheid van deze leerlingen.

10.3 Aanbevelingen

Meer scholing

Een eerste aanbeveling die ik zou willen doen, is dat er op de CHE meer scholing dient plaats te vinden in de stijlen van lesgeven en/of de rollen van leerkrachten. Hier wordt op de pabo te weinig aandacht aan besteed. De diverse onderwijsconcepten komen uitgebreid aan bod. Het is van belang dat hierin meer scholing plaatsvindt, omdat studenten zich dan al vroeg bewust kunnen worden van hun stijl van lesgeven en welke invloed dat heeft op de leerlingen. Ik ben van mening dat door meer scholing in de stijlen van lesgeven en de rollen van leerkrachten, toekomstige leerkrachten sterker en professioneler maakt in hun beroep, omdat ze hierdoor kunnen zorgen voor meer betrokkenheid bij leerlingen en het leerrendement ook hoger zal zijn. Nu worden studenten nog teveel opgeleid als een leidende leerkracht die overal vanaf dient te weten. Ook leerkrachten moeten het antwoord wel eens schuldig blijven op vragen van leerlingen. Juist deze vragen zouden een kans moeten zijn om als leerkracht de rol van medespeler te hanteren en samen met de leerlingen te zoeken naar antwoorden.

Meer bewustwording en toenadering van onderwijsconcepten

Scholen zouden in de toekomst meer bewustwording moeten bewerkstelligen voor de diverse onderwijsconcepten die er in Nederland worden gehanteerd. Dit houdt in dat scholen open moeten staan voor de verschillende onderwijsconcepten. Er wordt teveel gehecht aan de normen en waarden van het onderwijsconcept dat een school toepast. Elk onderwijsconcept heeft goede punten. Het zou goed zijn als scholen diverse punten uit een ander onderwijsconcept uitproberen. Op deze manier zou er een goede mix gevormd kunnen worden tussen de verschillende onderwijsconcepten. Scholen moeten ook hierin in ontwikkeling blijven. Zo zou in het programmagerichte onderwijs meer afwisseling van projectmatig onderwijs, zoals dit plaatsvindt in het ontwikkelingsgericht onderwijs, ingevoerd moeten worden. Het is een goede afwisseling voor leerlingen op het heersende onderwijscurriculum. Door de invoering van meer projectmatig onderwijs zal de blik van de leerkracht breder worden en kan de leerkracht in de toekomst putten uit een diversiteit van onderwijsgereedschappen om afwisselend onderwijs te realiseren voor leerlingen. Leerkrachten zullen zich hierdoor ook moeten gaan oriënteren op de competenties van beide onderwijsconcepten. Dit zal de professionaliteit van de leerkracht alleen maar bevorderen.

Bewustwording welke rol ‘betrokkenheid’ speelt in het onderwijs

Op programmagerichte scholen worden de lessen gegeven volgens de methode. In deze lessen neemt de leerkracht normaal gesproken de leiding en volgen de leerlingen. Hierbij kan de vraag gesteld worden hoe hoog de betrokkenheid is van de leerlingen. Regelmatig is een groot deel van de klas nauwelijks betrokken bij het onderwijs. Ik wil aanbevelen dat leerkrachten in hun lesvoorbereidingen meer bewust worden en rekening gaan houden met de betrokkenheid van de leerlingen. Dit zou onder meer kunnen betekenen dat de leerlingen een grotere rol krijgen in de lessen. Concreet zou dit bewerkstelligd kunnen worden door een nieuwe competentie in te voeren die betrekking heeft op dit onderwerp. Deze competentie zou er als volgt uit kunnen zien: *‘De leerkracht houdt in zijn lesvoorbereiding en in zijn lesuitvoering, bewust rekening met de betrokkenheid van de leerlingen.’*

Rolspecifieke competenties

In de competenties van het ontwikkelingsgericht onderwijs, wordt nagenoeg geen aandacht besteed aan de rollen van leerkrachten. Ik ben van mening dat het verstandig is dat het ontwikkelingsgericht onderwijs meer accenten legt op deze rollen. Het invoeren van rolspecifieke competenties zou hiervoor een goed middel zijn. Ik zou daarom dan ook willen aanbevelen om meer bewustwording te creëren door gebruik te maken van rolspecifieke competenties. Hierdoor is het voor leerkrachten duidelijker hoe ze zich kunnen verhouden in een bepaalde rol. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van de rolspecifieke competenties die in dit onderzoek zijn ontwikkeld. Deze aanbeveling kan ook gelden voor scholen die werken volgens de programmagerichte visie.

10.4 Antwoord op de hypothese

Hieronder volgt een antwoord op mijn hypothese zoals deze in de inleiding van dit onderzoek is gesteld. De volgende hypothese is gesteld naar aanleiding van de probleemstelling:

‘Ik verwacht door een juiste afwisseling van leerkrachtrollen, de leerlingen meer betrokken te maken en tevens meer verantwoording te geven in hun eigenaarschap, wat uiteindelijk resulteert in een positief effect op de ontwikkeling van de leerlingen.’

Allereerst kan vermeld worden dat door afwisseling in de rollen van leerkrachten meer betrokkenheid gecreëerd wordt bij de leerlingen. De toepassing van de rollen van leerkrachten was geïntegreerd in een (onderzoeks)project omtrent vissen. Ik ben van mening dat ook het thema voor dit project mee heeft gewerkt tot betrokkenheid van de leerlingen. Het was betekenisvol voor de leerlingen. Verder kan ik concluderen dat zonder het toepassen van een project de uitvoering van de rollen van leerkracht bemoeilijkt wordt. Deze rollen zijn alleen goed in te zetten in lessen of projecten waarin er meer ruimte tot ontwikkeling is voor de leerlingen. Binnen deze ruimte moeten de leerlingen verantwoordelijkheden op zich nemen voor wat betreft hun eigen ontwikkeling. Dit bleek een obstakel te zijn voor de leerlingen die gewend zijn dat de leerkracht hun ontwikkeling in de gaten houdt. Ze werden opeens (deels) verantwoordelijk voor een stukje van hun eigen ontwikkeling. Ze hadden voornamelijk moeite met het noteren van dingen die ze geleerd hadden en op die manier inzicht te krijgen in hun ontwikkeling. De rollen van leerkrachten hebben dus meer invloed op de betrokkenheid van de leerlingen, maar uit hetzelfde onderzoek kan ook geconcludeerd worden dat het nemen van meer verantwoording niet bewerkstelligd wordt door het

uitoefenen van de leerkrachtrollen. Wel ben ik van mening dat de wisseling van leerkrachtrollen in navolging van de betrokkenheid, ook een positief effect heeft op de ontwikkeling van de leerlingen. Hoe meer betrokken leerlingen zijn, hoe meer lering ze uit bepaalde activiteiten zullen halen.

Bijlagen

Bijlage 1

Literatuurlijst

Boeken

- Bakker, J.J. *Expansief leren in een ontwikkelcultuur. De invoering van OGO in de lerende school*. Dissertatie, Vrije Universiteit Amsterdam, Assen: Van Gorcum, 2010.
- Bakker, J.J. *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Buijten & Schipperheijn Motief, 2008.
- Beishuizen, J. *Onderwijsvernieuwing: Onbegonnen werk?* In: J. van der Waard, S. van Oenen & M. Huisman, *zonder wrijving geen vernieuwing*, pp 153-156. Apeldoorn: Garant, 2008.
- Berding, J., Pols, W. *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V., 2006
- Delfos, M. *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV., 2005.
- Dietvorst C., Velthoven R. van. *Begeleiden van Ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1997.
- Förrer, Kenter, M.B., Veenman, S. *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. 5^e druk, Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies, 2006.
- Haan D. de, Kuiper, E. *Leerkracht in beeld*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V., 2008.
- Hoogeveen, K. *het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Leiden: Jan van Arkel, 1999.
- Janssen-Vos, F. *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V., 1997. pag. 17
- Janssen-Vos, F., Pompert, B. *Startblokken van Basisontwikkeling*. Assen: Uitgeverij van Gorcum, 2001.
- Kuipers, H.J. *Pedagogiek voor professionele opvoeders*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2008.
- Pompert, B. *Thema's en taal. Voor de bovenbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum B.V., 2004.
- Oers, B. van. *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, 2001.
- Oers, B. van. *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar: De Activiteit, 2009.
- Veen, T. van. *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V., 2003.
- Westerman, W., Oers, B. van. *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact, 2004.

Internet

- Applinet B.V. <http://www.leren.nl/cursus/sociale-vaardigheden/overtuigen-beinvloeden/conditionering.html> Bezocht op: 11-10-2009.
- Hogeschool Inholland. [http://inwiki.pabo-inholland.nl/herbert_johann_friedrich?s\[\]=herbartianen](http://inwiki.pabo-inholland.nl/herbert_johann_friedrich?s[]=herbartianen). Laatst gewijzigd op: 02-10-2008. Bezocht op: 02-12-2009.
- Iselinge Hogeschool. Digitale opleidingsschool. http://www.dos-iselinge.nl/pages/opleidingsschool_publicatie.php?groep_id=748&school_id=247&pub_id=5606. Bezocht op: 03-12-2009.
- Katholieke Universiteit Leuven. www.kuleuven.be Bezocht op: 23-10-2009.
- Kooy, D. www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm Bezocht op: 29-11-2009.
- SBL, Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/PO20_mei.doc. Bezocht op: 29-03-2010

Artikelen en rapporten

- Dirken, G. Breincentraal leren. In: *Leren in Organisaties*, november 2005, p. 9-16.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenberghe, N., Laevers, F., & Van Damme, J. *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs*. LOA-rapport nr. 20. Leuven: SiBO Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs, 2004.
- Jagt, W. van der. e.a. *Mores leren op de Calvijnschool. Een onderzoek naar de afstemming tussen ouders en leerkrachten in de morele opvoeding in Bunschoten-Spakenburg*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool, juni 2008.

- Oers van, B. *Narrativiteit in leerprocessen*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2006.
- Simons, R.J. *Competenties verwerven met en zonder instructie*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, 2000.

Bijlage 2

Schematisch overzicht van de SBL-competenties

Overzicht competenties	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	1	5	6	7
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk en didactisch	3			
Organisatorisch	4			

(www.bekwaamheidsdossier.nl)

Bijlage 3

Schematisch overzicht van de indeling van de competenties van leerkrachten in het basisonderwijs.

SBL-competenties van leerkrachten in het basisonderwijs	
1.	Interpersoonlijk competent
<i>De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.</i> <i>Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie met hen een goede balans tussen:</i> - leiden en begeleiden; - sturen en volgen; - confronteren en verzoenen; - corrigeren en stimuleren.	
2.	Pedagogisch competent
<i>De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.</i> <i>Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen:</i> - weten dat ze erbij horen en welkom zijn; - weten dat ze gewaardeerd worden; - op een respectvolle manier met elkaar omgaan; - uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar; - initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.	
3.	Vakinhoudelijk en didactisch competent
<i>De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.</i> <i>Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar:</i> - stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen; - motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden; - leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.	
4.	Organisatorisch competent
<i>De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.</i> <i>Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:</i> - weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief; - weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.	

5.	Competent in het samenwerken met collega's
<i>De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met collega's.</i> <i>Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:</i> - goed met collega's communiceert en samenwerkt; - een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren; - een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.	
6.	Competent in het samenwerken met de omgeving
<i>De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school.</i> <i>Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:</i> - goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen; - goede contacten onderhoudt met andere mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen.	
7.	Competent in reflectie en ontwikkeling
<i>De leraar primair onderwijs moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling.</i> <i>Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:</i> - weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat; - heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten; - werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling; - stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.	

(www.bekwaamheidsdossier.nl)

Bijlage 4

Persoonlijke beschrijving

Mijn persoonlijke groei doe ik aan de hand van enkele tests die ik in het in de voorgaande jaren gemaakt heb. Dit moet een duidelijk beeld scheppen hoe ik als persoon ben. De tests die onder meer aan de orde komen zijn de Q-scan van Quinn, enkele kernkwadranten, een enneagram, de roos van Leary en de leerstijltest van Kolb. Aan de hand van de analyse van deze tests probeer ik aansluitend aan te geven waar mijn sterke punten en mijn zwakke punten liggen in het praktijkgedeelte van mijn afstudeeronderzoek.

Q-scan

Vorig jaar heb ik met de minor 'Jong Management' een Q-scan gemaakt. Het model herbergt de vier concurrerende waarden, te weten:

- Open Systeem Model
- Intern Proces Model
- Rationeel Doel Model
- Human Relations Model

Uit de gemaakte scan komt naar voren dat ik voornamelijk een 'mentor' en 'controleur' ben. Verder scoren ook 'coördinator' en 'bestuurder' erg hoog. Uit de eerste scan blijkt dus dat ik erg hoog zit als het om het Intern Proces Model gaat. De nadruk van dit model ligt voornamelijk op verantwoordelijkheden vastleggen, metingen en documentatie. Ik kan me hier wel in vinden aangezien ik zelf van controle houdt. Ik wel mezelf altijd eerst goed verdiepen in zaken en zelf zoveel mogelijk de controle houden. Dit is ook een leerpunt van mij om dit los te gaan laten. Ik koppel hier vertrouwen aan vast. Als ik als voorbeeld het groepswork met andere studenten neem, dan wil ik altijd weten wat anderen doen en zonnodig stuur ik bij. Ik weet best dat anderen het ook goed kunnen, alleen ik moet ze dit vertrouwen ook geven. Als me dit lukt, dan kan ik zelf ook meer controle loslaten. Het heeft ook raakvlakken met mijn perfectionisme. Dit komt vooral terug in andere testen die ik gemaakt heb en die ik later zal bespreken. Als perfectionist heb ik graag controle op wat er gebeurt, zodat ik niet voor onverwachte zaken kom te staan. Kenmerkend voor de controleur is dat de controleur graag overzichten maakt. Dit klopt bij mij wel. Als ik het alleen maar betrek op mijn schoolwerk, ben ik iemand die het werken volgens een planning erg fijn vind. Als ik de planning niet nastreef kan ik daar een zuur gevoel aan overhouden. Verder is het kenmerkend voor de controleur dat degene die deze rol bekleed vrij taakgericht is. Eerlijkheid gebied te zeggen dat ik dat ook zeker ben. Ik ben erg veel bezig met schoolwerk en wil graag alles op tijd afhebben en het liefst alles zo goed mogelijk. Dit komt ook terug in mijn houding als leerkracht. In mijn sterke punten heb ik dit al door laten schemeren.

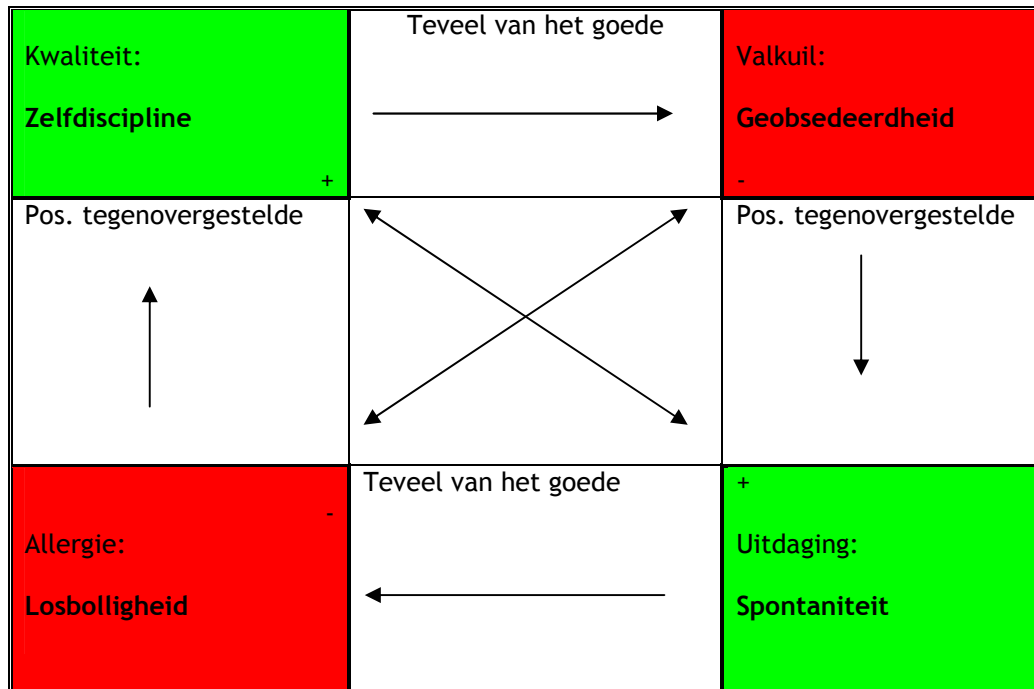
Een ander punt waarin ik hoog scoorde was 'mentor'. Mentor is terug te vinden in het Human Relations Model. Woorden die hierbij passen zijn participatie, oplossen van conflicten en consensus bereiken. Gedeeltelijk kan ik me hier in vinden. Ik moet bekennen dat ik geen liefhebber ben van groepswork, maar het moet nu eenmaal gebeuren. Enerzijds om dit te leren en anderzijds om de omvang van de werkdruk te kunnen overzien. Het werk kan dan verdeeld worden. Vaak is het wel zo dat ik dan de leiding neem in een werkgroep. Dit heeft vast te maken met de controle die ik graag wil uitvoeren. In de rol van mentor heb je eigenlijk ook een soort leidinggevende positie. In dat opzicht zou het prima kloppen. Ik denk dat mentor bij mij vooral slaat op de mensgerichte benadering die ik nastreef. Alhoewel ik de taak ook, misschien wel onbewust, hoog in het vaandel heb staan, vind ik dat ik ook mensgericht en dus sociaal ben. Ik houd er niet van als er conflicten zijn en wil deze conflicten zo snel mogelijk oplossen. Ik ben zelf sowieso geen persoon om ruzie of conflicten op te zoeken. Verder vind ik het belangrijk om consensus te bereiken. Hoewel ik af en toe wel eens het idee heb, dat ik die consensus van te voren voor mezelf al gemaakt heb en de rest van de groep die consensus opleg.

Een andere rol die hoog scoort was 'bestuurder'. Deze rol valt onder het Rationeel Doel Model. Hierbij ligt de nadruk op de verduidelijking van doelen, rationele analyse en handelend optreden. Ik ben een persoon die, zoals al eerder gezegd, graag duidelijk voor ogen heeft wat er moet gebeuren. Hierbij hoort het maken van een planning, maar ook het formuleren van duidelijke doelen. Wat dat gaande klopt het wel redelijk goed. Meestal formuleer ik die doelen niet op papier, maar heb ik doelen in mijn hoofd waarvan ik wil dat ik ze bereik. Hieruit blijkt misschien ook wel mijn doorzettingsvermogen. Of dit altijd positief is laat ik in het midden, voor mij werkt het wel positief.

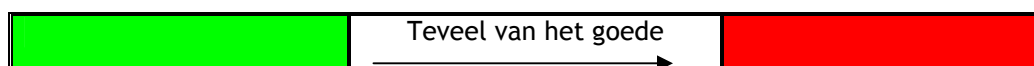
Wat ik zelf wel verassend vond, was de hoge score bij 'innovator'. Ik vond mezelf niet echt een vernieuwer. Maar na het lezen van de omschrijving kan ik me er wel in vinden. Ik sta best open voor veranderingen, mits deze op een goede en duidelijke manier worden aangepakt. Verder heb ik overal wel een mening en/of visie op. Vooral bij veranderingen vind ik het belangrijk om te werken vanuit een eerder geformuleerde visie. Ik kan me niet vinden in het feit dat een innovator bereid is risico's te nemen. Ik houd erg van zekerheid en alles waar ik niet zeker van ben, ontwijk ik het liefst.

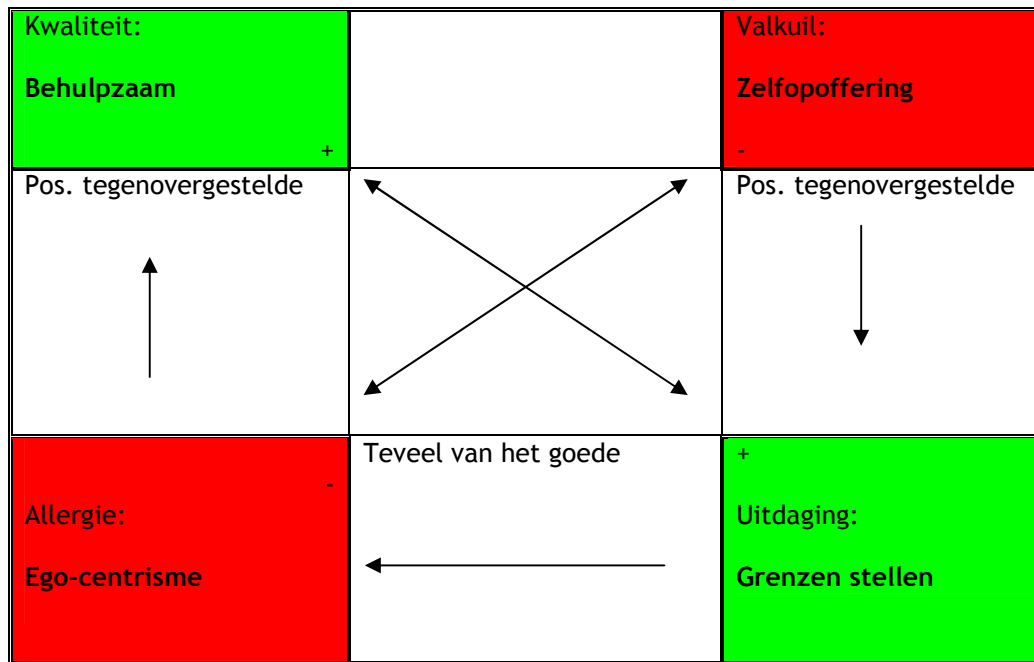
Kernkwadranten

Onder de kernkwadranten werk ik vier kwadranten uit die voor mij van toepassing zijn. Na elke kernkwadrant zal ik deze kort toelichten, zodat het voor u als lezer ook begrijpelijk wordt.

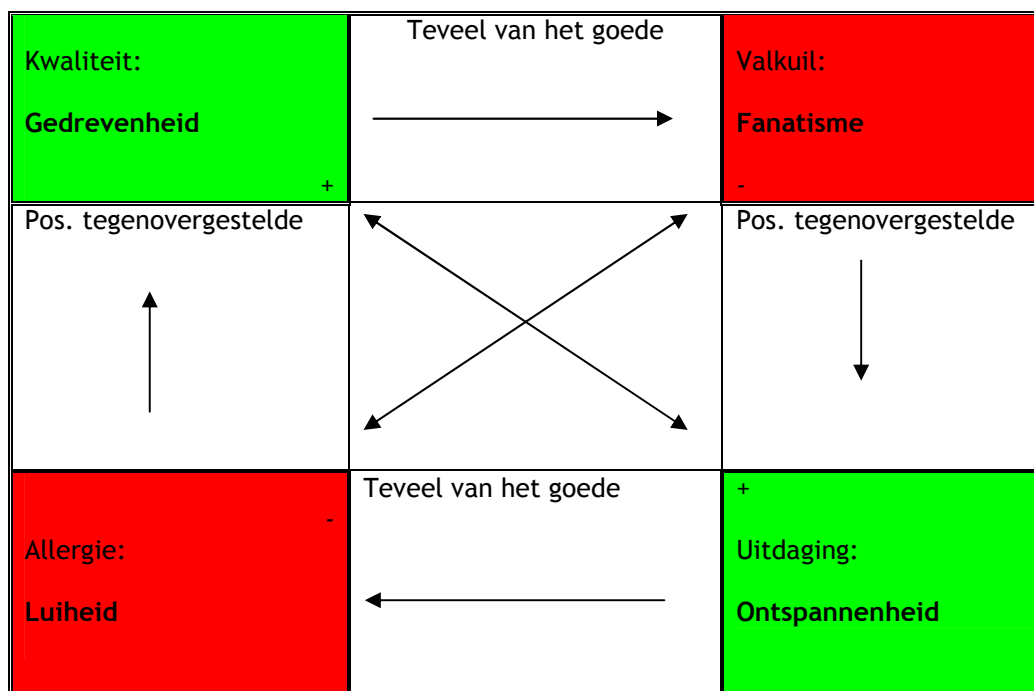


Een kwaliteit van mij is dat ik veel zelfdiscipline heb. Als ik iets wil behalen, dan ga ik er ook helemaal voor. Daarvoor kan ik heel goed discipline opbrengen. Bijvoorbeeld schoolwerk. Ik kan me helemaal vastbijten in mijn schoolwerk en wil dit dan ook goed doen en volgens een planning. Dit komt weer goed overeen met de rol van controleur uit de scan van Quinn. Ik merk ook dat het me wel eens obsedeert. Dan ben ik veel te veel met mijn huiswerk bezig en kan ik aan niets anders denken. Dan moet alles wijken voor mijn huiswerk. Ik raak dan regelmatig mijn goede humeur kwijt. Dit is dan ook meteen mijn uitdaging. Ik moet ervoor zorgen dat ik er positief en spontaan in sta. Ik ben zeker allergisch voor losbolligheid. Ik houd hier helemaal niet van en al helemaal niet van mensen die zo zijn. Dit zit helemaal niet in mijn aard en zo zal ik ook nooit worden.

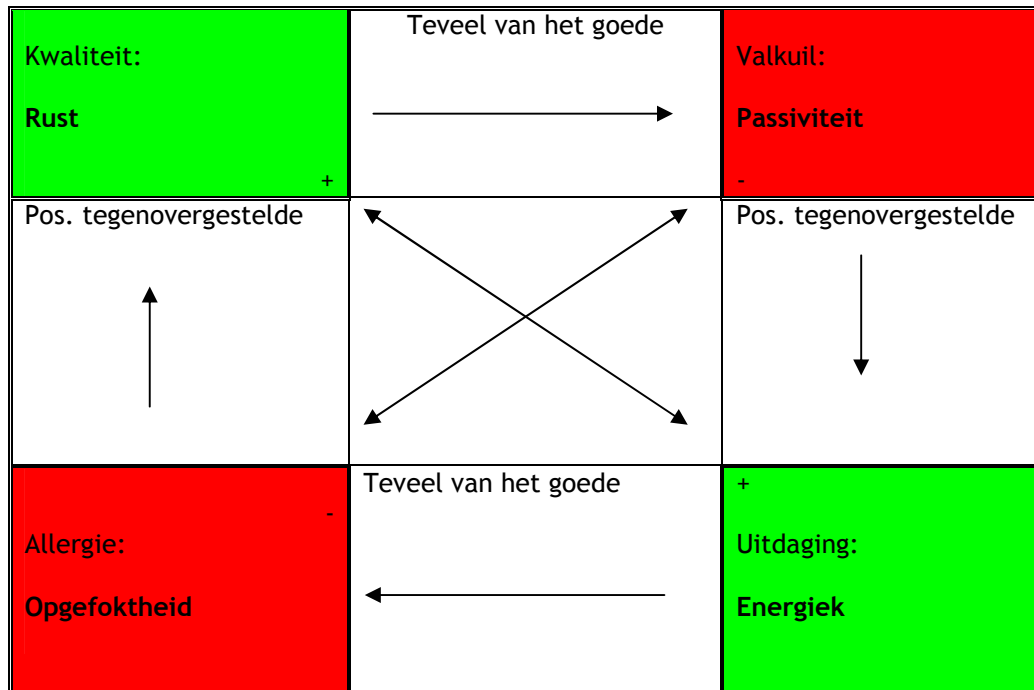




De tweede kernkwaliteit die ik hier graag wil uitwerken is 'behulpzaam'. Ik vind mezelf wel behulpzaam. Dit hoor ik ook van mensen uit mijn omgeving. Het is zelfs zo dat ik vaak zelf dingen aanbied om te doen. Ook op mijn stage is dat het geval. Ik wil graag meedenken en meedoen met allerlei activiteiten. Niet omdat het moet, maar gewoon omdat ik het leuk vind. Meteen herken ik de valkuil. Ik offer me teveel op. Soms denk ik ook wel eens dat ik me teveel op de hals haal en dat ik er zelf onder kom te lijden. Ik probeer sinds kort dan ook grenzen te stellen aan allerlei zaken en ik probeer dus ook 'nee' te zeggen. Voorheen lukte dit me niet, maar sinds ik op de pabo zit moet ik zeggen dat me dit aardig goed afgaat. De allergie is dat ik niet mezelf in het middelpunt moet zetten en dat ik egocentrische trekjes krijg. Dat is gelukkig niet het geval. Ook hier kan ik zeggen dat ik totaal niet van dit soort mensen houdt en dat ik zelf al helemaal niet zo ben. Deze kernkwaliteit heeft weer raakvlakken met de bemiddelaarsrol van de scan van Quinn.



De derde kwaliteit is mijn gedrevenheid. Ik vind dat als ik ergens voor ga, dat ik hiervoor ook gedreven ben. Hier valt voor mij de koppeling met zelfdiscipline te maken. Voor discipline dien je toch ook gedreven te zijn. Ik vind dat als ik ergens voor ga, dat ik altijd gedreven ben. Ik wil het uiterste uit een project, stage of werkstuk halen. Vooral nu met mijn afstudeeronderzoek merk ik dat ik enorm gedreven ben. Dit komt ook doordat ik mijn afstudeeronderzoek een grote en mooie uitdaging vind. Dit drijft mij om dit dan ook goed te maken. Ik ben er zelfs fanatiek mee bezig. Op dit moment heb ik hier nog geen last van, maar ik moet wel uitkijken dat ik niet teveel in deze valkuil val. Wat ik ook merk is dat ik me hierdoor geen ontspanning gun en heel vaak bezig ben met het onderzoek. Voor luiheid hoef ik me geen zorgen te maken. Ik wil graag dat alles op tijd af is en daar ga ik dan ook altijd voor. Ik moet er wel voor waken dat ik niet teveel op ga in het werk wat ik heb.



Deze kernkwaliteit krijg ik vaak van mijn ouders en broers en zussen te horen. Ik ben de rust zelve. Dat klopt ook wel. Ik overzie alles goed en weet precies wat ik doe. Daardoor hoef ik me ook geen druk te maken. Ik reageer altijd heel koeltjes en rustig op andere mensen. Soms word ik wel eens passief. Dit heb ik nog wel eens in de vriendengroep. Doordat ik rustig ben en af en toe eens wat zeg merk ik dat ik soms wel eens een passieve houding krijg. Alsof ik me dan op de een of andere manier afsluit. Een mooie uitdaging voor mij is om energiek te zijn. Ik moet zeggen dat dit dan wel een heel grote uitdaging voor mij wordt, aangezien ik mezelf niet energiek vind. Niet dat ik niet gezellig kan zijn. Ik houd van humor en doe soms ook goed mee in gesprekken, maar ik ben hierin niet energiek. In ieder geval ben ik nooit opgefokt. Ik heb zelf mensen in de familie die wel eens zeer opgefokt kunnen zijn. Daar kan ik dus niet tegen. Ik reageer dan meestal door niets te zeggen en weg te lopen. Meestal weten ze dan genoeg. Al met al vind ik wel dat ik bij deze kernkwaliteit het minst in de valkuil stap. Dit komt echt door mijn periode op de pabo. Persoonlijk heb ik hier veel geleerd en vooral deze kernkwaliteit heb ik hier veel beter kunnen ontwikkelen doordat ik me bewust was van mijn valkuilen en allergieën.

Enneagram

Tijdens de minor 'Jong Management' van vorig jaar heb ik me ook bezig gehouden met het maken van een enneagram. Hierin komen negen verschillende typen naar voren: Perfectionist, Helper, Presteerder, Individualist, Observerder, Loyalist, Optimist, Leider en Bemiddelaar.

Het blijkt uit de test dat iedereen van alle negen typen wel iets heeft, maar het één is meer dan het ander. Bij mij kwam er als hoogste score 'de perfectionist' uit. Voor mij niet verwonderlijk. Een perfectionist kenmerkt zich door zelfdiscipline, betrouwbaarheid, ordelijkheid en idealisme. Allemaal termen die wel op mij zouden kunnen slaan. De zelfdiscipline heb ik bij de kernkwadranten al uitgebreid toegelicht. Verder denk ik wel betrouwbaar te zijn. Ordelijkheid in

mijn werk vind ik van belang. Het planmatig werken komt hier weer om de hoek kijken. Ik streef altijd mijn doelen na en dit wil ik zo perfect mogelijk doen.

Een ander type dat bij mij hoog scoort is de presteerder. Dit houdt weer veel verband met de perfectionist. Een perfectionist moet presteren. Maar niet alle termen van de presteerder vind ik op mij slaan. Ik ben bijvoorbeeld wel gedreven en doelgericht, maar ik kan nou niet zeggen dat optimisme een kenmerk van mij is. Verder vind ik het ook moeilijk om besluiten te nemen. Ik heb altijd het idee dat ik het verkeerde besluit neem.

Verder scoren de loyalist, optimist en bemiddelaar ook wel hoog. Met het type optimist kan ik me niet vinden. Ik vind mijzelf bijvoorbeeld niet zo spontaan, ik ben nogal gesloten en wil eerst de kat uit de boom kijken voordat ik actie ga ondernemen. In de loyalist kan ik me wel vinden. Ik vind dat ik wel verantwoordelijkheidsgevoel heb. Ik vind dat je dat als leerkracht ook wel moet hebben. Verder ben ik wel serieus, misschien iets te serieus. De rol van bemiddelaar scoorde ook hoog. Ook hier kan ik me in vinden. Kenmerken van de bemiddelaar zijn rust en verdraagzaamheid. Deze heb ik naar mijn idee allebei. Leuk is het om te zien dat bij de Quinn-scan de bemiddelaar ook hoog uit de bus kwam. Hier liggen dus mooie overeenkomsten. Dit gebied zou ik dus kunnen bestempelen als mijn sterke kant en hier zou ik dus in de toekomst meer mee moeten gaan doen. Wel heeft de bemiddelaar als overtuiging dat anderen belangrijker zijn dan hijzelf. Ik herken me hier niet in. Ik vind het even belangrijk en ben niet iemand die zijn agenda snel aanpast aan die van een ander. Wel vind ik mensen belangrijk en wil ik graag tijd voor ze uittrekken om te praten.

Roos van Leary

Voor dit onderzoek heb ik ook de Roos van Leary geanalyseerd. Wat eruit kwam klopt precies. Uit de Roos van Leary was op te maken dat het gebied van 'teruggetrokkenheid' het grootst was. Ik ben redelijk teruggetrokken. De omschrijving die er verder bijstond was als volgt:

- De zwakke kanten bij zichzelf kunnen onderkennen en daarvoor uit durven komen;
- Zich kunnen verontschuldigen, fouten kunnen toegeven;
- Zich stilzwijgend aan contact kunnen onttrekken;
- Wel doen wat gevraagd wordt, maar onder stil protest.

Een juiste weergave van mijn persoon. Ik ben me bewust van mijn zwakke kanten en durf daar ook rustig over te praten. Daar heb ik geen enkel probleem mee. Verder heb ik ook weinig moeite met het aanbieden van excuses. En ook de andere twee omschrijvingen hebben betrekking op mij. Ik kan hier niet echt een koppeling vinden met de andere uitkomsten van de tests. Dit is namelijk maar één kant van mijn persoon. Uit de Quinn-scan kwam naar voren dat ik een bemiddelaar was. Ik denk dat deze rol nog het dichtst in de buurt komt van de uitkomst van de Roos van Leary. Verder scoren ook de vlakken competitief, leidend en helpend hoog.

Uit deze vlakken komt naar voren dat ik assertief en vertrouwend ben. Maar ook zakelijk. Ook dit kan goed kloppen. Hier vind ik enkele herkenbare punten. Op het gebied van leidend wordt er weergegeven dat ik van verantwoordelijkheid houdt en dat ik graag de leiding neem. Dit klopt en zou ook nog eens goed overeen kunnen komen met de rol van mentor uit de Quinn-scan. Bij de helper, misschien ook wel te vergelijken met de rol van bemiddelaar uit de Quinn-scan, komt naar voren dat ik graag anderen help met een ruim hart en met veel plezier. Dit is herkenbaar voor mij en in combinatie met de Quinn-scan en het uitgewerkte kernkwadrant over behulpzaamheid, kan ik hier niet meer onderuit. Het komt op veel vlakken overeen en hieruit dien ik dus ook mijn kracht te halen.

Leerstijltest van Kolb

Op de pabo hebben we ook verschillende keren de leerstijltest van Kolb ingevuld. Alle keren dat ik de test heb uitgevoerd scoorden dromer en denker het hoogst. Dit vind ik niet vreemd en ik herken me er wel in. Nu ligt het in de bedoeling om meer de kant op te gaan van beslisser en doener, zodat er meer evenwicht komt tussen de vier genoemde leerstijlen.

Om terug te komen op mijn persoonlijke uitkomsten van mijn test, merk ik inderdaad dat ik een dromer en denker ben. Als er wat gebeurd dan kan ik er uren, soms dagen, over nadenken hoe ik iets op zal lossen. Dit kan een winstpunt zijn maar ook een valkuil.

Bijlage 5

Interview met leerlingen

Kim Huygen

1. *Wat vond je van het project over vissen? Vond je het anders dan de andere lessen? Wat vond je dan zo leuk?*

Ik vond het erg leuk! Wat ik anders vond dan in andere lessen, is dat het veel leuker is. Nu leer je ook eens een keer wat over vissen en we weten nu ook een beetje dat er heel veel soorten haaien en walvissen zijn. Ik heb ook geleerd waar de vissen zwemmen. Wat ik ook geleerd heb, is om te werken op de computer. Dit doen we niet zo vaak en dat was best leuk!

2. *Welke verschillen kun je noemen tussen het project en de normale lessen (zoals rekenen, taal, handvaardigheid, aardrijkskunde)?*

Je hebt niet altijd een project over vissen en met taal of rekenen heb je het niet over vissen. Dus dat vond ik wel een groot verschil. En het zijn dieren.

3. *Wat vond je moeilijk tijdens het project?*

Ik vond het moeilijk om alles te onthouden en de namen van vissen te onthouden. Ik vond het ook moeilijk dat de blauwe vinvis geen vis is.

4. *Heb je ook van andere leerlingen geleerd tijdens dit project? Van wie en wat?*

Van Angelique heb ik veel geleerd. Zij heeft mij geholpen met het maken van een naamkaartje voor de vissen. Ik heb van Amber geleerd hoe je iets in de Bosatlas op moet zoeken om de namen van de vissen op de kaart te schrijven.

5. *Wat vond je van de hulp van de meester? Was dat anders dan in de normale lessen?*

Ik vond dat je het heel goed deed. Je zorgde dat we naar de dierenwinkel konden. Met het project was je veel leuker dan normaal met rekenen en taal, maar dan vind ik je ook goed hoor! Je bent gewoon de beste meester.

6. *In het project moest je ook bijhouden wat je allemaal geleerd hebt. Hoe vond je dat?*

Ik vond het wel leuk om te doen, maar ik vond het ook best moeilijk.

Benthe van der Schuur

1. *Wat vond je van het project over vissen? Anders dan de andere lessen? Wat vond je dan zo leuk?*

Je leert leuke dingen over vissen en hoe ze heten en hoe ze eruit zien. Ik vind het heel leuk om te weten waar ze zwemmen. Ik vond het geweldig! Leuker dan normale lessen. Dan werken we vaak uit boeken en nu zonder boeken.

2. *Welke verschillen kun je noemen tussen het project en de normale lessen (zoals rekenen, taal, handvaardigheid, aardrijkskunde)?*

Met het project hebben we gewerkt over dieren en die andere lessen hebben we al zoveel. Dit doe je niet elke dag en rekenen is best wel saai.

3. *Wat vond je moeilijk tijdens het project?*

De namen onthouden en welke vis waar zwemt en welke vissen er allemaal bestaan. Om dat allemaal te onthouden was best moeilijk.

4. *Heb je ook van andere leerlingen geleerd tijdens dit project? Van wie en wat?*

Ja ik heb met het testen van de soorten water en het meten van de vissen van anderen geleerd. Dat was leuk om te doen. Het was leuk om met z'n allen zulke dingen te doen.

5. *Wat vond je van de hulp van de meester? Was dat anders dan in de normale lessen?*

Leuk! Je hebt goed geholpen. In de normale lessen is het anders, maar ik kan niet zeggen 'hoe'.

6. *In het project moest je ook bijhouden wat je allemaal geleerd hebt. Hoe vond je dat?*

Best moeilijk. Je moest veel dingen onthouden. Dat was best moeilijk.

Dave de Boer

1. *Wat vond je van het project over vissen? Anders dan de andere lessen? Wat vond je dan zo leuk?*

Dat we naar de dierenwinkel gingen en we de vissen mochten voeren was leuk om te doen. Ook dat we buiten de vissen uit mochten tekenen was leuk.

2. *Welke verschillen kun je noemen tussen het project en de normale lessen (zoals rekenen, taal, handvaardigheid, aardrijkskunde)?*

De normale lessen zijn erg saai, maar het project was hartstikke leuk!

3. *Wat vond je moeilijk tijdens het project?*

Het oplossen, want ik wilde er steeds meteen mee beginnen.

4. *Heb je ook van andere leerlingen geleerd tijdens dit project? Van wie en wat?*

Eigenlijk niet echt veel. Ik heb meer van jou geleerd. Andere kinderen uit de klas hebben me wel geholpen.

5. *Wat vond je van de hulp van de meester? Was dat anders dan in de normale lessen?*

Ja echt wel! Veel leuker dan bij rekenen en taal.

6. *In het project moest je ook bijhouden wat je allemaal geleerd hebt. Hoe vond je dat?*

Best een beetje moeilijk hoor!

Sita Overwijk

1. *Wat vond je van het project over vissen? Anders dan de andere lessen? Wat vond je dan zo leuk?*

Aan het project van vissen leer je veel over vissen en het is leuker dan andere lessen. We hebben veel geleerd over families van de vissen. Dit hebben we gedaan met het kwartet maken.

2. *Welke verschillen kun je noemen tussen het project en de normale lessen (zoals rekenen, taal, handvaardigheid, aardrijkskunde)?*

Je hebt niet elke dag een project. Dat is al een verschil. Het zijn dieren en met rekenen zijn het geen dieren.

3. *Wat vond je moeilijk tijdens het project?*

Het onthouden van dingen en de wetenschappelijke namen.

4. *Heb je ook van andere leerlingen geleerd tijdens dit project? Van wie en wat?*

Ja ik heb wel veel geleerd van Benthe. Met het meten van de vissen heeft ze me geholpen.

5. *Wat vond je van de hulp van de meester? Was dat anders dan in de normale lessen?*

Ja goed en het is veel leuker dan in andere lessen, want we mochten ook op de computer.

6. *In het project moest je ook bijhouden wat je allemaal geleerd hebt. Hoe vond je dat?*

Dat vond ik moeilijk. Je moest telkens goed nadenken wat je geleerd had en dat opschrijven. Soms lukte me dit niet.

Interview met Paul Van Lummel, directeur PCB 'De Grondtoon' te Spakenburg

1. Hoe heb je de inzet van de rollen van leerkrachten ervaren?

Van te voren had je me ingelicht waarover het ging. Hierdoor wist ik ook waar ik naar moest kijken. Maar als ik geen voorkennis zou hebben, dan was ik me er niet bewust van.

2. Wat is je opgevallen tijdens het klassenbezoek waarbij de rollen van leerkrachten werden toegepast?

Tijdens dit bezoek heb ik gemerkt dat je rolsituatief bezig bent. Je neemt rollen aan en voert die rollen ook uit. Het is per leerling ook verschillend welke rol je aanmeet. Leerlingen drukken je ook in een bepaalde rol. Dit maakt het ook dat je rolsituatief bezig bent. Je bent telkens aan het schakelen tussen rollen. De ene keer ben je coachend bezig en de ander keer meet je jezelf de rol van trainer aan. Verder is het zo dat leerlingen ook een bepaalde rol verwachten bij de leerkracht. Dit moet je neer kunnen zetten en leerlingen zullen daar aan moeten wennen. Als leerkracht zul je ook moeten wennen aan het bewust toepassen van de rollen. Hierna kun je een meer sturende rol hanteren

3. Zag je een wezenlijk verschil in het gedrag van de leerkracht als je het vergelijkt met het niet toepassen van de rollen van leerkrachten?

Je hebt altijd een rol. Je past als leerkracht altijd wel een rol toe. Als leerkracht moet je zichtbaar zijn. De leerkracht doet ertoe! Als leerkracht moet je altijd overtuigd zijn welke rol je inzet. Hier draait het om anticiperen op situaties. Wel is het zo dat in methodelessen de inzet van verschillende rollen moeilijker zal zijn dan in de vrijere lessituaties

4. Zag je een verschil in betrokkenheid en gedrag bij de leerlingen met het toepassen van de leerkrachtrollen?

Iedereen was betrokken tijdens het project. Met methodelessen zie je sneller dat de leerlingen afhaken. Ik vind dat er meer bewustwording moet komen bij de leerkrachten omtrent de betrokkenheid van leerlingen. Op onze school proberen we dit ook te bewerkstelligen door middel van afstemming.

5. Welke voor- en nadelen zie je bij het toepassen van de rollen van leerkrachten in het programmagerichte onderwijs?

Laat ik beginnen met een nadeel. Het nadeel is dat je een gemaakt iemand bent. Dit heb ik overigens bij jou niet gemerkt. Het voordeel is dat je door de bewustwording van de rollen beter kunt anticiperen op het gedrag in de groep.

6. Welke mogelijkheden zie je voor de toekomst om in je team meer aan de slag te gaan met de bewustwording van de rollen van leerkrachten? Waar liggen die mogelijkheden?

Dit doen we al. We zijn in de school druk bezig om het project rond afstemming te integreren. Hierin komt het leerkrachtengedrag ook nadrukkelijk aan de orde. Nogmaals, de leerkracht doet ertoe. Als leerkracht heb je een enorme invloed en dat is van essentieel belang.

7. De rollen van leerkrachten komen voort uit het ontwikkelingsgericht onderwijs. Welke mogelijkheden zie je om in de toekomst meer ontwikkelingsgericht te gaan werken?

Op dit moment zijn we druk bezig met de ontwikkeling van het onderwijs van de zaakvakken. We zijn op zoek naar een nieuwe methode. We hebben hiervoor de methode van Meander en Naut en de methode Topondernemers bekeken. Deze methode vragen om ook om een meer ontwikkelingsgerichte houding.

Ik zie wel meer uitdaging om enkele punten uit het ontwikkelingsgerichte onderwijs toe te passen. Deze uitdaging komt ten eerste voort uit een drang om anders te kijken naar de leerlingen en ten tweede zal het een andere houding en cultuur geven voor de school, leerkrachten en leerlingen.

8. Ontwikkelingsgericht onderwijs werkt veel met thema's en projecten. Hierin krijgen de leerlingen meer verantwoordelijkheden. Ze worden eigenaar van hun eigen leerproces. In dit thema is hier ook bewust aandacht aan geschonken. Zie je mogelijkheden en kansen om dit op een programmagerichte school toe te passen? Bijvoorbeeld door het invoeren van een portfolio? Welke voor- en nadelen zie je?

Vanuit de leerlingenvragenlijst kwam naar voren dat de leerlingen meer verantwoordingen willen hebben. Verder zie ik geen heil in portfolio's voor leerlingen. Ik vind dit te eenzijdig. Een mix van een gedeelde verantwoording en een leerlingvolgsysteem zou wel een optie zijn.

Bijlage 7

Werkblad voor het bijhouden van eigen ontwikkeling (eigenaarschap)

<u>Project 'vissen'</u>		Naam:
1. Wat wil je leren tijdens dit project? Welke vragen heb je daarbij?		
2. Welke vragen heb je voor het bezoek aan de dierenwinkel?		
3. Wat heb je allemaal geleerd? Heb je op al je vragen een antwoord?		
4. Wat vond je het moeilijkst en wat vond je het makkelijkst? Geef ook aan waarom (pas invullen aan het einde van het project)		
Moeilijk	Makkelijk	

Bijlage 8

Enkele foto's van het project



Overleggen in de dierenwinkel



Aandachtig luisteren en kijken



Het uitmeten van grote vissen



Het resultaat



Koraalduivels



Het voeren van de vissen

