

De nuttigheid,
tot hoogste levensdoel verheven,
blijkt tenslotte voor ieder onnut.

Ph. A. Kohnstamm (1932/33)

LERAREN LEREN LEREN

Realistisch opleidingsonderwijs,
geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm

F.A.J. Korthagen

Inhoud:

Inleiding

De onderwijsleerprocessen in de opleiding

Wiskunde-onderwijs als voorbeeld

Realistisch opleiden

De bronnen van leraarsgedrag

Drie niveaus in het leerproces van leraren

De doelen van onderwijs

Identiteitsontwikkeling

De principes van realistisch opleidingsonderwijs

De opleiding van opleiders

Dankwoord

Noten

Referenties

Terug naar de inhoudsopgave

Inleiding

Mijnheer de Rector Magnificus,

Dames en heren,

De bijzondere leerstoel die ik thans mag bekleden is genoemd naar één van de grootste en meest veelzijdige wetenschappers die ons land ooit gekend heeft, Philip Abraham Kohnstamm (1875 - 1951), natuurkundige, filosoof, kennis-theoreticus, theoloog, pedagoog. Een groot en veelzijdig wetenschapper, ja, maar Kohnstamm was beslist geen kamergeleerde. Integendeel, hij stond midden in de maatschappij en de politiek en hij heeft zich er steeds voor ingezet, wetenschappelijke inzichten dichterbij de praktijk van het onderwijs te brengen.

Met dat streven naar integratie van wetenschap en onderwijs, van theorie en praktijk, voel ik mij zeer verwant. Daar wil ik dan ook bij aansluiten. Ik zal mijn visie schetsen op de opleiding van leraren en daarbij gebruik maken van enkele thema's uit Kohnstamms werk die mijns inziens heden ten dage nog steeds bijzonder relevant zijn.

Hetgeen ik naar voren zal brengen is ongetwijfeld ook van toepassing op veel andere beroepsopleidingen. Ik denk bijvoorbeeld aan de pedagogiekopleidingen, waar ik sinds kort nauwer mee in aanraking ben gekomen, via de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek (VBSP), die overigens in 1925 mede op initiatief van Kohnstamm opgericht is (van Hulst, 1990). De lerarenopleiding is evenwel het terrein waarop mijn meeste ervaring ligt en daar wil ik dus vooral bij stilstaan. Ik hoop dat mensen die werkzaam zijn in andere beroepsopleidingen hun eigen vertaalslag kunnen maken.

Eerst bespreek ik de onderwijsleerprocessen in de lerarenopleiding. Ik kies daarbij een leerpsychologisch/onderwijskundig perspectief. Duidelijk zal worden dat het vertrekpunt van de opleidingsdidactiek niet zozeer moet liggen in de theorie, maar in de praktijk zoals die ervaren wordt door de (aanstaande) leraar. Vervolgens zal ik stilstaan bij het thema identiteitsontwikkeling, zowel van leerlingen als van leraren. Dat impliceert een meer pedagogisch perspectief. Ik zal mijn visie daarna samenvatten door de principes van "realistisch opleidingsonderwijs" te formuleren. Daarin komen het leerpsychologisch, onderwijskundig en pedagogisch perspectief tezamen. Tenslotte zal ik aandacht besteden aan de consequenties van de geschetste visie voor de opleiding van opleiders.

Terug naar de inhoudsopgave

De onderwijsleerprocessen in de opleiding

Ik begin met een leerpsychologische insteek. Eén van de meest opvallende ontwikkelingen in de theorievorming over leren is het belang dat tegenwoordig gehecht wordt aan het vermogen van de lerende om het eigen leren te sturen. In dat opzicht is Kohnstamm ons al vroeg in deze eeuw

voorgegaan. Waarschijnlijk is hij het meest bekend geworden door zijn nadruk op het leren denken. Kohnstamm wees erop dat kennis van het denkproces belangrijker is dan kennis van het denkresultaat (Kohnstamm, 1932b; zie ook Deen, 1969, p.11). Daarmee liep hij decennia voor op de huidige studiehuisgedachte en actuele noties als zelfstandig leren en leren leren. Overigens doe ik Kohnstamm onrecht door dit te stellen, want hij was aanmerkelijk nauwkeuriger in de formulering van zijn theoretische gezichtspunten dan veel recente publicaties over zelfstandig leren en leren leren. Deze begrippen worden in veel verschillende en vaak zeer onduidelijke betekenissen gehanteerd (Van der Sanden, 1997). Ik ben van mening dat Kohnstamm (1948, p. 401) ons een veel betere term aanreikt om aan te duiden waar het om gaat, namelijk **het leren denken onder eigen verantwoordelijkheid**. Dit is bij hem een element uit een groot en goed doordacht pedagogisch en leerpsychologisch raamwerk dat ook gerelateerd is aan een visie op zinvol staatsburgerschap in een democratische maatschappij.

Kohnstamm en zijn medewerkers werkten hun benadering vooral uit in het primair onderwijs. Ik had echter aangekondigd mijn aandacht te zullen richten op het opleiden van leraren. Welnu, als men analyseert wat - internationaal - al heel lang de overheersende visie op leren is die tot uitdrukking komt in de manier waarop leraren opgeleid worden, dan is het precies de visie op leren die Kohnstamm zo beperkt vond. Hij stelde: ".....het ernstigste gebrek, dat ons (....)onderwijs aankleeft, de hoofdreden van de bezwaren, waartoe het aanleiding geeft en van de impopulariteit, waaraan het begint te lijden, is het gevolg van het willen forceren van exactheid bij leerlingen, die er nog niet rijp voor zijn, resp. er nooit rijp voor zullen worden" (Kohnstamm, 1948, p.14). Voor de duidelijkheid: Kohnstamm sprak hier over het wiskunde-onderwijs. Ik trek de lijn echter door naar de opleiding van docenten. Daar is lange tijd dezelfde visie op leren gemeengoed geweest als die welke het traditionele wiskunde-onderwijs kenmerkte. Het is de deductieve visie, waarin het erom gaat door wetenschappers ontwikkelde theorie over te dragen opdat deze theorie in de praktijk toegepast zal worden.

Om Shulman (1986) te citeren: "Teacher education programs in general seem to be based on the view that teacher candidates will teach effectively once they have acquired subject matter knowledge, got acquainted with models of innovative curriculum and have practised using them". Deze benadering, die Schön (1987) aanduidde als technisch-rationalistisch, is uiterst dominant in de lerarenopleiding. Ze wordt vaak in zo'n fraai didactisch jasje gegoten, dat we haar bijna niet meer herkennen. Zo wordt uitgebreid gebruik gemaakt van voorbeelden of praktijkcases om de theorie te illustreren, of er worden intensieve oefeningen gedaan met het toepassen van de behandelde principes voordat de studenten de school in gaan. In essentie wordt de benadering echter gekenmerkt door een keuze vooraf, gemaakt door de opleiders, over de te behandelen "nuttige" theorie en door de assumptie dat er een kloof tussen die theorie en de praktijk bestaat die door een slimme didactiek gedicht moet worden.¹

Ik geloof dat de kloof tussen theorie en praktijk nu juist door deze visie op opleiden gecreëerd wordt..... In de loop van de jaren zeventig begonnen lerarenopleiders te ontdekken dat hun werk minder effect sorteerde dan ze hoopten. Steeds meer onderzoek laat zien dat de "nuttige" theorieën nauwelijks door de studenten of afgestudeerde leraren gebruikt worden in de praktijk (Lortie, 1975; Zeichner & Tabachnick, 1981). Bovendien klagen de opgeleide leraren veelal dat ze niet goed voorbereid zijn op de werkelijke problemen van het lesgeven (Müller-Fohrbrodt e.a., 1978; Brouwer, 1989).

Kohnstamms visie op leren maakt duidelijk wat hier aan de hand is. Hij wijst op het zgn. transferprobleem: kennis die wordt opgedaan in een leersituatie wordt niet vanzelfsprekend toegepast in de praktijk (Kohnstamm, 1948, p. 27-31).

Als het om de lerarenopleiding gaat, weten we tegenwoordig meer over de oorzaken van het transferprobleem dat daarin optreedt.² Ik noem drie belangrijke oorzaken:

1. Studenten hebben, als leerling, vele jaren ervaring in het onderwijs opgedaan. Daardoor hebben ze preconcepten over onderwijs, die moeilijk te veranderen zijn en die vaak botsen met de aangeboden didactische theorieën (Wahl e.a., 1984; Wubbels, 1992).

2. Dan is er het zgn. feed-forward problem: "resistance from the student teacher at the time of exposure to given learnings, and, later, protestations that the same learning had not been provided in stronger doses" (Katz e.a., 1981, p. 21; zie ook Bullough e.a., 1991, p. 79). Om iets te kunnen en willen leren, moeten de studenten eerst problemen ervaren. En als ze die problemen eenmaal tegenkomen, hebben ze vaak grondige begeleiding nodig, gericht op hun concrete probleemsituatie, begeleiding die op dat moment niet altijd gegeven kan worden.

3. Dat laatste brengt me op een derde en laatste oorzaak van het transferprobleem. Tijdens het lesgeven hebben leraren vaak weinig tijd om na te denken. Dat betekent dat ze een ander type kennis nodig hebben dan de abstracte, gesystematiseerde en gegeneraliseerde kennis die vaak in de opleiding wordt gepresenteerd.³ Kessels en Korthagen (1996) hanteren twee termen van Aristoteles, episteme en phronesis om het onderscheid duidelijk te maken. Episteme is gegeneraliseerde kennis, die op een brede empirische basis berust, en die je met enige welwillendheid "objectieve theorie" zou kunnen noemen. Ik zeg wel eens: "de Theorie met een hoofdletter". Wat leraren in de praktijk gebruiken is theorie met een kleine letter, phronesis: situatie-specifieke principes, contextafhankelijk, die de leraar helpen om snel tot zo'n beslissing over het handelen te komen dat een praktisch probleem opgelost wordt. Dit soort "theorie" is veel meer perceptueel dan conceptueel: het gaat erom dat de leraar snel kan waarnemen wat relevant is in de concrete situatie die zich voordoet, zodat die zijn of haar handelen daarop kan afstemmen. Uiteraard kan de opleiding de student nooit voor elke mogelijke situatie de relevante phronesis meegeven.

Dat brengt ons terug bij Kohnstamm. Hij zag al vroeg in dat het onderwijs niet zozeer moet proberen de lerenden zoveel mogelijk kennis mee te geven, maar hen moet leren om zelf structuur aan te brengen in problemen die zij ontmoeten. Het bracht hem ertoe niet de kennis op zichzelf centraal te stellen, maar het leren denken. Het denken is volgens hem een "dynamisch proces, een bewustzijnsverloop, dat stuwkracht en richting krijgt door een taak, het zoeken naar het oplossen van een probleem dat wij hebben, of dat zich ons heeft gesteld" (Kohnstamm, 1932b, p. 8-9; identiek aan Kohnstamm, 1948, p. 52). Anders gezegd, het startpunt van een leerproces ligt altijd in een persoonlijk gevoeld probleem, in iets dat ons bezig houdt. We gebruiken daarvoor in de lerarenopleiding vaak de Engelse term concern; Kohnstamm (1939) spreekt over het onderkende probleem. Het gaat erom dat de lerende de vaardigheden verwerft om zo'n probleem zelf te kunnen analyseren (Korthagen, 1982, 1992).

Terug naar de inhoudsopgave

Wiskunde-onderwijs als voorbeeld

Dit is het moment om een kort uitstapje te maken naar een schoolvak waarin deze laatste visie sterk is uitgewerkt, namelijk wiskunde. Dat doe ik omdat we volgens mij veel kunnen leren van de ontwikkelingen in de schoolwiskunde voor de vormgeving van de lerarenopleiding. Ik kom zo dadelijk weer op mijn hoofdlijn terug.

Eén van de meest indrukwekkende onderwijsontwikkelingen van de laatste decennia is de invoering van het zgn. realistisch wiskunde-onderwijs (Treffers, 1987; Freudenthal, 1991). Er is daarin vrij rigoureuze gebroken met de traditionele benadering die uitging van de theorie (wiskundige principes, regels, stellingen). In die benadering, die de meesten van ons waarschijnlijk nog goed kennen, moesten de leerlingen leren om wiskundige kennis, door de eeuwen heen ontwikkeld door knappe wiskundigen, toe te passen op concrete problemen. Hoewel veel leerlingen er in slaagden om zich met meer of minder hulp door de rijtjes toepassingsopgaven heen te worstelen, bleken ze in het dagelijks leven meestal totaal niet in staat om de meest eenvoudige problemen met behulp van wiskunde op te lossen, zelfs niet als die problemen in feite sterk overeenkwamen met die in de wiskundeles (Schoenfeld, 1987; Verschaffel & De Corte, 1996). In termen van Kohnstamm: er was onvoldoende transfer.

Dit probleem trok de aandacht van de grote wiskundige Hans Freudenthal, die overigens met Kohnstamm gemeen heeft dat hij zich na een briljante loopbaan in een exacte wetenschap geheel en al toelegde op de verbetering van het onderwijs. Volgens Freudenthal is wiskunde geen "created subject", dat overgedragen dient te worden aan de leerlingen, maar "a subject to be created". Wiskunde werd door hem gezien als een menselijke activiteit, die geworteld is in de realiteit van de wereld om ons heen. Dat is de reden waarom Freudenthals benadering realistisch wordt genoemd. Door het actief bezig zijn met een reëel probleem wordt de leerling zich bewust van relevante structuren in de probleemsituatie. In dat proces worden die structuren dus altijd door de individuele lerende geconstrueerd. Die zelf geconstrueerde structuren zullen veel eerder gebruikt worden in toekomstige probleemsituaties, dan ooit het geval kan zijn bij structuren die van buitenaf worden aangeboden.

In het realistisch wiskunde-onderwijs, zoals dat vorm heeft gekregen door het werk van het Freudenthal-Instituut, ligt het vertrekpunt steeds in de aanname dat leerlingen zelf wiskundige noties kunnen ontwikkelen op basis van reële problemen. Die problemen worden gepresenteerd in voor de leerlingen herkenbare contexten en komen vaak uit het dagelijks leven. De nadruk ligt op het praktische gebruik van wiskunde, op reflectie op relevante problemen en op onderlinge interactie tussen de leerlingen (die deze reflectie bevordert). De rol van de leraar wordt er één van een gids die begeleider is bij een proces van geleide herontdekking (guided reinvention, Freudenthal, 1991).

Een belangwekkend aspect van realistisch wiskunde-onderwijs is dat de traditionele kloof tussen theorie en praktijk verdwijnt, hoewel het beter is om te zeggen dat die kloof niet meer door het onderwijs zelf gecreëerd wordt, zoals dat in de klassieke benadering van het wiskunde-onderwijs het geval was. In cognitief-psychologische termen kan men zeggen dat de beoogde leerprocessen starten vanuit situationele kennis (Brown et al., 1989), ontwikkeld in de interactie tussen de leerlingen en probleemsituaties, en dat die concrete situaties tijdens het leerproces het referentiepunt blijven. Theorie en praktijk zijn daardoor niet langer gescheiden, maar kennis en

vaardigheden ontwikkelen zich in een voortdurende pendel met een voor de lerende herkenbare praktijk.

Terug naar de inhoudsopgave

Realistisch opleiden

Ik kom nu weer op mijn hoofdonderwerp terug, namelijk de didactiek van de lerarenopleiding en in het bijzonder de kloof tussen theorie en praktijk. Als we deze problematiek in de lerarenopleiding vergelijken met dit voorbeeld van het wiskunde-onderwijs, dan zijn er opvallende overeenkomsten. In Freudenthals termen wordt in de traditionele benadering van opleiden kennis over onderwijzen opgevat als "created subject", als een bestaand kennisbouwwerk dat "overgedragen" zou moeten worden.

In een realistische benadering van de lerarenopleiding ontwikkelen (aanstaande) leraren hun kennis over onderwijzen vooral in een proces van reflectie op praktijksituaties, en wel praktijksituaties die tot een concern bij de student hebben geleid. Reflectie vat ik daarbij op als het zelf structureren van de eigen ervaringen in die praktijksituaties.⁵

Op deze wijze wordt didactiek, onderwijskunde of pedagogiek een "subject to be created" via een inductieve aanpak. Net zoals in het realistisch wiskunde-onderwijs, wordt geleerd op basis van reële problemen, in hun context, via reflectie door en interactie tussen de lerenden, dus in dit geval de aanstaande leraren.⁶

Hoewel de studenten in realistisch opleidingsonderwijs zelf (en ook samen) reflecteren op hun functioneren als leraar en zelf structuur aanbrenge in hun eigen ervaringen, impliceert de keuze voor guided reinvention dat de opleider de studenten daar op gezette tijden intensief bij begeleidt, als een soort gids (Kohnstamm, 1939, gebruikt de term wegbereider). De opleider kan daarbij niet altijd van tevoren weten welke theoretische elementen voor welke student op welk moment aan de orde kunnen komen en met welke voor de individuele student relevante inkleuring. Opleidingsonderwijs wordt zo een proces dat altijd pas vorm krijgt in de ontmoeting van de opleider en de student. Dat maakt het tegelijkertijd moeilijk en boeiend, namelijk omdat er in die ontmoeting iets gecreëerd wordt dat noch de student noch de opleider tevoren volledig hadden kunnen voorspellen.⁷

Terug naar de inhoudsopgave

De bronnen van leraarsgedrag

Elke opleidingsdidactiek is er uiteindelijk op gericht het gedrag van (aanstaande) leraren te beïnvloeden. Daarvoor is het van belang inzicht te hebben in de bronnen van leraarsgedrag.

Dat is mijn volgende onderwerp.

Vele jaren is de theorievorming op dit gebied gedomineerd geweest door de teacher thinking benadering, die ervan uitging dat leraren voortdurend bewuste beslissingen nemen, gebruikmakend van theorieën die ze toepassen op concrete situaties (Clark, 1986). Het functioneren van leraren werd daarbij dus voornamelijk beschouwd als een cognitief gestuurd fenomeen. Het is deze visie die logisch leidt tot het streven "nuttige" theorieën in de hoofden van leraren te krijgen en dus tot de deductieve benadering van de opleiding. Ik heb reeds laten zien dat aan die benadering nogal wat problemen kleven. Desondanks ontbreekt een breed geaccepteerde alternatieve theorie over de bronnen van leraarsgedrag die vruchtbaar is voor het ontwerpen van een succesvolle opleidingsdidactiek.

De bouwstenen voor zo'n theorie kunnen we echter al in het werk van Kohnstamm vinden. In verschillende publicaties wees hij op het belang voor het onderwijs van de Gestaltpsychologie (bijv. Kohnstamm, 1939). In mijn eigen onderzoek heb ik het Gestalt-begrip gebruikt om het functioneren van leraren te verklaren, waarbij ik het begrip overigens wat breder heb opgevat dan de oude Gestalt-psychologen. Ik wil dat uitleggen aan de hand van een concreet voorbeeld dat zich afspeelt in een rekenles in het basisonderwijs.

De situatie is als volgt. Al een aantal dagen hebben de leerlingen geoefend met opgaven als $27 + 5$, $68 + 9$, et cetera, dus sommen waarbij het tiental overschreden wordt. Vervolgens wil de lerares daarmee klassikaal een laatste oefening doen, om daarna over te kunnen stappen op overeenkomstige aftrek-sommen. Ze zet de volgende opgave op het bord:

$34 + 7 = \dots$

Wim, die op de eerste rij zit, roept als antwoord: "42".

De lerares reageert onmiddellijk door te zeggen: "Dat is fout. Je weet dat $34 + 6 = 40$, dus $34 + 7 = 41$ ".

Tot zover de situatie. Laten we daar eens vanuit didactisch of onderwijskundig oogpunt naar kijken. We zien dan dat de lerares niet erg handelt in overeenstemming met didactische "Theorie met een hoofdletter". Ze gaat bijvoorbeeld niet na hoe Wim tot het antwoord 42 is gekomen, terwijl we uit onderzoek weten hoe belangrijk het is rekening te houden met preconcepten van leerlingen. Ook deed ze niet veel om Wims eigen reflectie op het oplossen van deze opgave te stimuleren, anders gezegd, ze deed weinig aan het ontwikkelen van wat Kohnstamm "leren denken" zou noemen. Tenslotte hielp de lerares de leerling niet om zijn eigen aanpak verder te ontwikkelen, hetgeen de kans vergroot dat hij de volgende keer weer hetzelfde type fout zal maken.

Hoe kunnen we de reactie van de lerares verklaren? Gedurende vele jaren is de onderwijskundige verklaring geweest dat de lerares op basis van een theorie handelt en via rationele analyse van de situatie tot een beslissing over haar handelen komt (Clark, 1986). Als we haar na afloop vragen haar gedrag te verklaren, zal ze misschien inderdaad met een uitleg komen die een keten laat zien van waarnemen, interpreteren, analyseren, beslissen en handelen. Echter, het valt te betwijfelen of dat een valide weergave is van hetgeen zich werkelijk afspeelt in zo'n situatie, die Dolk (1997) een onmiddellijke onderwijssituatie noemt, dat wil zeggen een situatie waarin weinig tijd voor reflectie aanwezig is (vgl. Eraut, 1995). Ik ga ervan uit het in zo'n situatie vrijwel onmogelijk is om waarneming, interpretatie, analyse en reactie van elkaar te scheiden. In een "split-second" voltrekt

zich een intern proces in de lerares dat resulteert in haar "onmiddellijk gedrag". Zonder volledigheid te pretenderen, kunnen we zien dat de volgende aspecten daarbij mogelijk een rol spelen:

1. Gevoelens, bijvoorbeeld irritatie over het feit dat Wim nog steeds zulke fouten maakt.
2. Vroegere ervaringen, bijvoorbeeld in situaties waarin zij zelf nog leerling was en ze háár lerares zag reageren op leerlingen zoals Wim.
3. Waarden, bijvoorbeeld het belang van foutloos kunnen optellen.
4. Rol-opvattingen, bijvoorbeeld de opvatting dat een leerkracht iemand is die goede oplossingen moet presenteren.
5. Routines, bijvoorbeeld een gevestigde routine om snel een fout te corrigeren om daarmee een lastig probleem te omzeilen.
6. En, last but not least, behoeften of concerns, bijvoorbeeld de wens om snel door de oefening heen te gaan en zo snel mogelijk met de aftreksommen te beginnen, of de behoefte om verder door elkaar roepen van leerlingen te voorkomen.

Al dat soort - elkaar deels overlappende - behoeften, gevoelens, waarden, opvattingen, etc., kunnen in meerdere of mindere mate meespelen en ze vormen een dynamisch geheel dat in een onderdeel van een seconde een persoonlijk gekleurde betekenis oproept. Onderdeel van dit geheel dat opgeroepen wordt, is de neiging om op een specifieke wijze te reageren, bijvoorbeeld de neiging om de fout te corrigeren en de juiste oplossing te geven. Voor zo'n dynamisch geheel van behoeften, gevoelens, waarden, betekenissen en gedragstendensen, opgeroepen door een bepaalde situatie, gebruik ik de term Gestalt (Korthagen, 1993a).⁸

Daarbij vat ik het begrip Gestalt breed op. Het omvat vier dimensies: willen, voelen, denken en handelen, die daarbij niet als gescheiden worden opgevat, maar als aspecten die in "onmiddellijke" situaties samenvallen. En voor alle duidelijkheid: de lerares in het voorbeeld zal zich in de situatie waarschijnlijk lang niet van al die aspecten bewust zijn.

Wat ik ook overneem van de Gestaltpsychologie is het principe dat individuen geneigd zijn een onvolledige situatie "af te ronden". Bekend zijn de voorbeelden waarbij je onbewust een figuur waaraan een stukje ontbreekt, afmaakt. Als een bekend liedje op een cassettebandje middenin stopt, "hoor" je als het ware toch het vervolg. Mijn veronderstelling is dat ook leraren de neiging hebben situaties "af te maken" op een manier die hen vertrouwd is. Voor de lerares in het voorbeeld kan dat zijn: bij een fout van een leerling zo snel mogelijk het goede antwoord geven.⁹

Ik wil benadrukken dat ik hiermee niet per se de klassieke opvatting over teacher thinking verwerp. De beschrijving van het proces in termen van ketens van waarneming - interpretatie - logische analyse - beslissen - handelen is ongetwijfeld redelijk goed van toepassing op veel situaties waarin de leraar op een bewust niveau handelt, bijvoorbeeld als de leraar tussen twee lessen reflecteert (reflection-on-action; Schön, 1987) of als er tijdens de les een moment is van stop-and-think, zoals Schön dat noemt (een situatie waarin reflection-in-action plaats vindt). Echter, vele onderzoekers (bijvoorbeeld Clark & Yinger, 1979; Carter, 1990; Elbaz, 1991) wijzen erop dat het meeste gedrag van leraren geautomatiseerd en geroutiniseerd plaats vindt¹⁰, ofwel in mijn termen: op basis van onbewuste of half-bewuste Gestalts, die heel persoonlijk bepaald zijn.¹¹

Terug naar de inhoudsopgave

Drie niveaus in het leerproces van leraren

Ik wil graag de mogelijke misvatting wegnemen dat ik theorie niet van belang zou vinden voor de opleiding en dat het leerproces van (aanstaande) leraren zich zou moeten beperken tot Gestaltvorming. De kernvraag is echter welke theorie relevant is en hoe die in de opleiding verbonden kan worden met de reeds aanwezige Gestalts van de leraar.

Voor het goed begrijpen van het daarvoor benodigde leerproces reikt Kohnstamm ons overigens de hulpmiddelen aan. Hij was de eerste die in ons land aandacht vroeg voor het in Duitsland, in de zgn. Keulse school, uitgevoerde onderzoek naar bewustzijnslagen, ook wel genoemd niveaus in het denken (Kohnstamm, 1932b, 1939). Dit is het volgende thema uit Kohnstamms werk dat ik wil benutten. Jammer genoeg is dit thema nog steeds niet erg opgepikt in onderwijsland, hoewel de gelaagdheid van het denken voor Kohnstamm een basis was waarop zijn ideeën over leren denken ontstonden. Hij was ervan overtuigd dat de resultaten van de Keulse denkpsychologische onderzoeken van groot belang waren voor de didactiek. Dat hij daarin volkomen gelijk had bleek o.a. uit het baanbrekende werk van de wiskunde-didacticus Van Hiele (1957, 1973), die de niveautheorie verder heeft ontwikkeld en heeft uitgewerkt in een concrete en jarenlang veel gebruikte wiskundeleergang (de methode "Van A tot Z"). Ik wil hier graag uiteenzetten hoe mijn collega Bram Lagerwerf en ik in een aantal publicaties de lijn die van de Keulse school via Kohnstamm en Van Hiele loopt, hebben doorgetrokken naar het leren onderwijzen. Korthagen en Lagerwerf (1996) onderscheiden drie niveaus (zie figuur 3) en illustreren die met empirisch materiaal.¹²

Figuur 3: Fasen in het leerproces van leraren met betrekking tot een bepaald domein, en de bijbehorende niveaus.

Het grondniveau is het Gestalt-niveau. Op dit niveau reageert de leraar vrij onbewust, volgens de bij de Gestalt behorende gedragsintentie. Het gedrag wordt eigenlijk door de leraar als vanzelfsprekend ervaren. Er vindt geen reflectie op de Gestalt plaats.

Als de leraar ontevreden is over de effecten van het eigen gedrag kan die reflectie wèl op gang komen. Dat kan ook gebeuren doordat de leraar tot nadere analyse gestimuleerd wordt door een gesprek met een ander.¹³ Daardoor kan de leraar zich bewust worden van elementen van de Gestalt die het eigen gedrag leiden en daar woorden aan geven. Dat leidt tot een schema¹⁴, een bewust netwerk van begrippen en relaties.¹⁵ In het zojuist genoemde voorbeeld van de rekenles kan de leraar zich er bijvoorbeeld van bewust worden dat zij noties gebruikt zoals "trage leerlingen" en "herhaling", en dat ze er vanuit gaat dat trage leerlingen veel herhaling nodig hebben. Dat zijn dan

onderdelen van haar schema. Kohnstamm (1932b, 1948) citeert Alexander Willwoll, die aangeeft dat bij het proces van schematiseren de concrete waarneming meer op de achtergrond raakt.

Als een leraar tot schematisering komt, ontstaan voor een opleider ook aangrijpingspunten voor begeleiding: het wordt duidelijker waardoor het handelen van de betreffende leraar gestuurd wordt. Dan kan de opleider de aandacht van de leraar ook proberen te richten op andere relevante aspecten in de situatie of er kunnen andere geschikte leersituaties gecreëerd worden (zodat eventueel nieuwe Gestalts kunnen ontstaan). Dat is het proces van guided reinvention: in de ontmoeting tussen opleider en leraar vindt de gezamenlijke zoektocht plaats die gericht is verdere professionele ontwikkeling. Die zoektocht levert alleen effect op als de opleider voldoende rekening houdt met de reeds aanwezige Gestalts van de leraar.

Als schematisering plaats vindt is er nog steeds een grote afstand tot episteme, consistente, logisch gestructureerde "Theorie met een hoofdletter". Die kan wel aan de orde komen op het volgende niveau, dat de leraar kan bereiken als het schema object van reflectie wordt. De leraar kan dan komen tot een logische ordening van de relaties in het schema. Sommige relaties kunnen gezien gaan worden als de axioma's waaruit andere relaties af te leiden zijn via logische als-dan-redeneringen. Zo ontstaat een theorie-niveau bij de leraar. Aanvankelijk is dat "theorie met een kleine letter", waarmee ik aangeef dat deze theorie niet in overeenstemming hoeft te zijn met breed geaccepteerde wetenschappelijke Theorie (episteme). Vaak brengen leraren namelijk al lokale logische ordeningen in hun schema's aan voordat voldoende verschillende ervaringen systematisch en diepgaand bereflecteerd zijn. Zo kan de leraar uit ons voorbeeld tot de volgende logische ordening komen: "als een student mijn uitleg niet begrijpt, dan moet ik het opnieuw uitleggen". Zo iets wordt een subjectieve theorie genoemd (bijv. door Mandl & Huber, 1983), ter onderscheiding van wetenschappelijk gefundeerde Theorie, die ontstaat door experimenten onder gecontroleerde condities, waarbij niet te snel gegeneraliseerd wordt.

Zoals ik al eerder aangaf, helpt het niet veel als een opleider aan de leraar uit ons voorbeeld de wetenschappelijk onderbouwde "Theorie" aanbiedt (als alternatief voor haar subjectieve theorie) en dan verwacht dat de leraar die toe gaat passen. In feite maakt de opleider dan dezelfde vergissing als de leraar in het geval van Wim maakt: beiden vergeten dat het overdragen van episteme nog niet leidt tot kennis die het handelen gaat leiden (vergelijk Kohnstamm, 1948, p. 31).¹⁶ Als we het handelen van lerenden willen beïnvloeden, gaat het er vooral om dat zij nieuwe ervaringen opdoen op basis waarvan zij andere Gestalts kunnen vormen. Via reflectie op die Gestalts kunnen dan adequate schema's ontstaan.

Tot zover mijn leerpsychologische en onderwijskundige insteek. Ik heb stilgestaan bij een paradigmaverschuiving in het denken over de didactiek van het opleiden en ik heb die verschuiving onderbouwd met een analyse van de leerprocessen van leraren. Essentieel in mijn visie is dat (aanstaande) leraren uiteindelijk zouden moeten leren hun eigen leerproces te sturen. Het is dus niet voldoende om studenten in de lerarenopleiding te laten reflecteren op incidentele praktijkervaringen. Het is belangrijk ze te helpen bij het zich eigen maken van het proces van reflecteren als zodanig; het gaat om het bewust leren hanteren van een systematiek in het leren van werkervaringen. Pas dan is er sprake van leren reflecteren (zie voor een uitwerking hiervan Korthagen, 1982, 1993b). Dan geeft de opleiding ze iets wezenlijks mee voor de rest van hun loopbaan, namelijk de bekwaamheid om de eigen verdere ontwikkeling te sturen en het vermogen daar verantwoordelijkheid voor te nemen (doorgroeicompetentie).¹⁷

Terug naar de inhoudsopgave

De doelen van onderwijs

Mijn keuze voor het bevorderen van zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid is niet alleen gebaseerd op leerpsychologische of onderwijskundige overwegingen. Er zit ook een pedagogische visie achter, die ik nu wil schetsen.

Ik bouw daarbij voort op Kohnstamms uitgebreide werk op het gebied van de ontwikkeling van het kind tot een verantwoordelijk mens dat een gewetensvolle plaats in de wereld kan innemen. Hierbij baseerde Kohnstamm zich op het zgn. Bijbels Personalisme. Niet iedereen zal de streng-christelijke overtuiging delen die ten grondslag lag aan Kohnstamms ideeën. Echter, ook zonder de streng-christelijke inkleuring blijft een visie over die nog steeds bijzonder actueel is.

Kohnstamm, van geboorte joods, leefde in een bewogen tijd; de tijd van het opkomend nazisme, de tweede wereldoorlog, de wederopbouw na de oorlog; een tijd die veel vragen opriep over mens-zijn in de wereld, over keuzes en verantwoordelijkheid. Van de pedagogische visie die hij binnen dat krachtenveld ontwikkelde, kunnen wij veel leren voor de huidige tijd die in ons eigen land gekenmerkt wordt door een verlies aan sociale cohesie, een toename van racisme en agressie, en, volgens velen, normvervaging.

Ik ben van mening dat zulke ontwikkelingen een groot beroep doen op de pedagogische taak van het onderwijs, in het bijzonder de taak om de leerling te helpen een gewetensvolle plaats in de maatschappij in te nemen. Kohnstamm geeft helder aan dat de pedagogiek daarbij niet kan bestaan zonder een heldere mensvisie die richting geeft (zie bijv. Kohnstamm, 1949). Daarbij stelt hij ook dat "een mensbeschouwing die den mens in zijn volle werkelijkheid wil leren zien, zich bezig dient te houden met den concreten, en den totalen mens."¹⁸ De mens is niet alleen een denkend wezen. Die gedachte is hiervoor al enkele malen aan de orde gekomen. Heel sterk legt Kohnstamm bijvoorbeeld de nadruk op dimensies van het voelen en willen. De centrale plaats die hij toekent aan het geweten in relatie tot de gehele persoonlijkheid (Kohnstamm, 1929a) zou heden ten dage nog steeds een leidraad kunnen zijn bij het ontwikkelen van zelfverantwoordelijkheid, juist in de context van de hiervoor geschetste maatschappelijke ontwikkelingen. In hoeverre biedt het huidige onderwijs het opgroeiende kind steun bij de ontwikkeling van de eigen gevoelswereld, bij de ontwikkeling van innerlijke referentiepunten voor het handelen?¹⁹ Relatief wordt daaraan in het basisonderwijs nog vrij veel aandacht besteed, maar juist in het voortgezet onderwijs, als de leerling zich in een cruciale fase van identiteitsontwikkeling bevindt, is er vaak slechts geringe aandacht voor emotionele aspecten, voor het ontwikkelen van keuze-bewustzijn en een besef van verantwoordelijkheid jegens anderen, voor het vinden van een zinvolle plaats in de wereld.

Hoe is de situatie in het voortgezet onderwijs? In de vernieuwde tweede fase van het voortgezet onderwijs wordt heel duidelijk zichtbaar hoe de eisen van academische studies en economische motieven het curriculum bepalen. Daarbij ligt de nadruk wel heel sterk op cognitieve zaken en meer in het bijzonder op de exacte vakken. De druk die de universiteiten ervaren om binnen een beperkte studieduur zoveel mogelijk leerstof te behandelen, heeft geleid tot hogere eisen aan het voortgezet

onderwijs. Daarbij is een groot contrast te zien tussen het aandeel van enerzijds de beta-vakken en anderzijds vakken als psychologie, sociologie, filosofie, theologie en kunstgeschiedenis. De verworvenheden van deze laatste disciplines worden naar verhouding duidelijk minder relevant geacht voor het voortgezet onderwijs, terwijl ze juist een tegenwicht zouden kunnen bieden tegen een te eenzijdige ontwikkeling. Juist de laatst genoemde disciplines bieden aanknopingspunten om de leerling te helpen bij wat Kelchtermans (1994) het zelfverstaan noemt (zie ook Heschel, 1965). En dat zelfverstaan is, zoals Cornelis (1997) aangeeft, de basis voor het ontdekken van de eigen unieke mogelijkheden en voor het vermogen tot zelfsturing bij het realiseren van die mogelijkheden.

Om mezelf meer achtergrond te verschaffen in mijn werk als opleider van leraren, heb ik mij gedurende vele jaren verdiept in een aantal therapeutische benaderingen. Daarbij verbaas ik mij erover hoe weinig elementaire verworvenheden op dit terrein het onderwijs bereiken, terwijl ze zoveel zouden kunnen bijdragen, juist aan dit zelfverstaan en aan hedendaagse problemen als sociaal isolement, toenemende agressie en vragen rond eigen identiteit, zingeving en maatschappelijke toekomst. Opnieuw is het Kohnstamm die ons in deze gedachtengang voorgegaan is. In zijn lezing "de psychiater als opvoeder" wijst hij erop dat veel te weinig van de belangrijke ontwikkelingen in de begeleiding van psychiatrische patiënten hun doorwerking hebben in het onderwijs, terwijl de gehanteerde principes direct bruikbaar zouden zijn (Kohnstamm, 1929b, p. 7). Dat doet mij ook denken aan de betekenis die de therapeutische benaderingen gebaseerd op het werk van Maslow en Rogers, voor het onderwijs gehad hebben. Ook al spreken weinigen meer expliciet over de humanistische psychologie, de invloed die deze stroming op het onderwijs gehad heeft is nog steeds duidelijk herkenbaar en van grote waarde, al is het maar in de nadruk die gelegd wordt op eigen reflectie door de leerling. Helaas wordt in het Studiehuis in de bovenbouw van het vwo, deze reflectie vaak uitsluitend ingevuld als reflectie op het eigen leren, en dan nog alleen op de cognitieve aspecten daarin, en niet als middel voor het bevorderen van zelfverstaan in bredere zin. Dat lijkt een weerspiegeling van de nadruk die in onze maatschappij ligt op optimalisering van productieprocessen.

In dit verband moet ook gewezen worden op de nadruk die informatie- en communicatietechnologie krijgen in de plannen voor onderwijsontwikkeling. Door de snel toenemende technische mogelijkheden is het in principe mogelijk binnen seconden bepaalde informatie op te zoeken die ergens op het world-wide web beschikbaar is. Het is inderdaad van belang dat leerlingen daar ook toegang toe krijgen en de daarvoor vereiste meta-cognitieve strategieën verwerven. De vraag dient echter gesteld te worden hoe nuttig al die informatie is als de leerling niet weet waartoe hij of zij die zal vergaren, wat de relatie is tot het eigen mens-zijn.

Terug naar de inhoudsopgave

Identiteitsontwikkeling

De fase waarin onze samenleving verkeert, is wel eens vergeleken met het in het verleden ontstaan van geheel nieuwe beschavingen langs de Nijl, Tigris en Jang-tse. Volgens die visie zou er thans een nieuwe beschaving aan het ontstaan zijn langs de oevers van de grote rivier der elektronische informatie. Misschien is dit een wat overdreven beeld, maar het is een feit dat onze samenleving,

mede door de toenemende informatie- en communicatietechnologie, snel verandert en steeds complexer wordt. Om in zo'n complexe samenleving, waarin ook nog eens traditionele bindingen en zekerheden wegvallen (Klaassen, 1996), niet alleen te overleven, maar vorm te kunnen geven aan een zinvol bestaan, ziet de mens zich gesteld voor de taak in contact te blijven met de eigen identiteit. Ik sluit me aan bij Kohnstamm als ik zeg dat men de eigen wezenlijke identiteit slechts kan beleven in en aan de ontmoeting met de ander, beseffend dat men onderdeel is van een groter geheel. In de ik-gij-relatie (Buber, 1983; eerste editie 1923) wordt het zelfverstaan mogelijk.²⁰

Mijn visie is dat onderwijs ook de taak heeft de leerling te begeleiden bij dat, misschien wel meest wezenlijke aspect van het leven, het zelfverstaan. Daarvoor is het in de eerste plaats nodig elk kind te zien als persoon (Kohnstamm, 1929a; Zie ook Hofstee, 1973).²¹ Echter, het is niet meer zo in de mode om, zoals Kohnstamm uitgebreid deed, te spreken over de pedagogische taak van de leraar, over de relatie leraar-leerling als een ontmoeting tussen twee mensen, over het waartoe van het onderwijs. Een gunstige uitzondering is het hoofdstuk "Heeft de school nog een pedagogische opdracht?" van Wardekker, Biesta en Miedema (1998). Zij stellen onomwonden dat het te beperkt is om het doel van onderwijs te omschrijven als het overdragen van kennis en vaardigheden opdat de leerlingen zich later in de maatschappij kunnen handhaven. Inderdaad, onderwijs zou toch meer moeten zijn dan een onderneming met vooraf omschreven doelen, atomistisch uitgewerkt in subdoelen, met efficiënte procedures om de leerling zo snel en goed mogelijk door een rationeel uitgezette route te leiden? Of is het de bedoeling dat de leerlingen na het "genoten" onderwijs op dezelfde technisch-rationele wijze verder leven? Hoe verhoudt dat zich tot de stelling van Van Hulst en Van der Molen (1976, p.343) dat de fundamentele beslissingen in het leven gewetensbeslissingen zijn? Dat vereist keuze-bewustzijn en het ontwikkelen van verantwoordelijkheid.²² "Opvoeden is gewetensvorming", stelt Kohnstamm (1929a).

Als we het hebben over gewetensvorming is een technisch-rationele wijze van denken over onderwijs, een doel-middel-denken, niet geschikt. Dat is wel de benadering die soms doorklinkt als gesproken wordt over het overdragen van normen en waarden. Ik erken het grote belang van het ontwikkelen van normen en waarden, maar een technisch-rationalistisch overdrachtsmodel is daarbij te beperkt (vgl. Biesta, 1997; Heschel, 1965).²³ Ik sluit aan bij Kohnstamm als ik stel dat veel blijvende leerervaringen voortkomen uit een wezenlijke ontmoeting, die ontmoeting tussen leraar en leerling waarin beiden aanwezig zijn vanuit hun wezenlijke identiteit. (Kohnstamm, 1929a, p.60 spreekt over "het eigenste en diepste ik" en gaat in dit verband in op het wezen van de "ziel".) Dat vraagt van leraren durf, enthousiasme en betrokkenheid (op de leerling en op de eigen waarden), maar het veronderstelt ook dat leraar en leerlingen op een respectvolle wijze met elkaar leren omgaan. Geen geringe opgave in grote, multicultureel samengestelde klassen. In hun ontmoeting komen leraar en leerlingen dan ook tevens in contact met grenzen die inherent zijn aan hun persoonlijkheden en aan de situationele omstandigheden. Juist door het ervaren van zulke grenzen wordt bewustzijn over normen en waarden bevorderd en ontwikkelen zich het zelfverstaan en respect voor de eigenheid van anderen.

Behalve dat de ontmoeting de leraar en leerling (en leerlingen onderling) in contact brengt met grenzen, normen en waarden, schept ze ook de uitdagende noodzaak van het zoeken naar nieuwe, door alle actoren geaccepteerde mogelijkheden tot samen werken en leren; het gaat dus tevens om een proces van creatie (uiteraard binnen de randvoorwaarden van de school en de maatschappelijke context). Biesta (1997) spreekt in dit verband over "opvoeding als gebeurtenis" en stelt dat in de

ontmoeting "de aanvankelijk strikt singuliere en idiosyncratische 'werelden' onder druk van de imperatieven van het gezamenlijke handelen een transformatie ondergaan."24

Deze visie impliceert dat reflectie door leraren ook gericht moet zijn op de vraag in hoeverre hun eigen identiteit en die van de leerlingen in de ontmoeting tussen hen beiden voelbaar is en wat dat beiden brengt. De lerarenopleiding kan leraren begeleiden bij hun zoektocht naar zulke ontmoetingen. Dat betekent dat een belangrijk doel van reflectie door leraren het bevorderen is van het zelfverstaan van leerlingen, maar ook van hun eigen zelfverstaan. In hoeverre zijn de gangbare onderwijskundige modellen en theorieën hen daar eigenlijk behulpzaam bij? Beijaard (1995) wijst er bijvoorbeeld op dat er erg weinig geschreven is over de wijze waarop leraren hun beroepsidentiteit ontwikkelen.25

Kortom, identiteitsontwikkeling lijkt mij een belangrijk thema dat veel meer aandacht verdient, zowel op school als in de lerarenopleiding. Ik onderschrijf Kohnstamms visie dat de taak van het onderwijs ook moet liggen in het ontwikkelen van bewust mens-zijn en zelfverstaan.26

Gelukkig zijn er vele leraren die hiermee bezig zijn, en niet alleen in het basisonderwijs en niet alleen op de Vrije School. Uit het rapport "Werken aan de Pedagogische Opdracht" van het ITS (Van der Hoeven-van Doornum & Van Gennip, 1995) komt naar voren dat de meeste scholen de pedagogische opdracht heel belangrijk vinden. Echter, ook blijkt dat zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs factoren als het beleid van het ministerie, de prestatiedruk in het onderwijs, de schaalvergroting, e.d. als zeer belemmerend worden ervaren. Zouden leraren niet veel meer steun, ook vanuit de opleiding, verdienen bij de reflectie op de vraag hoe zij, ondanks zulke belemmeringen, tot wezenlijke ontmoetingen met de leerlingen kunnen komen en zo kunnen bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van deze leerlingen (en van zichzelf)?

In zo'n visie wordt zowel de rol van de leraar als die van de opleider af en toe die van een gids: voor beiden wordt het van belang om, naast vakinhoudelijke begeleiding, ook begeleiding te kunnen bieden bij de zoektocht naar een persoonlijke en verantwoordelijke invulling van mens-zijn. Het gaat dus opnieuw om een realistische visie, maar nu in de betekenis van het uitgaan van reële, hele mensen (leraren en leerlingen) en het zoeken naar mogelijkheden om hen te helpen hun innerlijk potentieel te realiseren. Dat vraagt dus ook weer om guided reinvention, maar nu gericht op zelfverstaan en op het van daaruit op een bewuste, gewetensvolle manier in de maatschappij staan.27

Wellicht haken velen bij dit soort woorden af. Anders dan in de tijd van Kohnstamm is het niet populair om een dergelijke visie uit te dragen. De New Age-stroming heeft - terecht - een aversie tegen zweverigheid en softheid doen ontstaan. Het gaat mij er echter om, juist op dit gebied gebruik te maken van de verworvenheden van de wetenschap. Voor die benadering zie ik in Kohnstamm een groots voorbeeld. Goleman (1996) geeft in zijn boek over "emotionele intelligentie" een overzicht van een aantal heel concrete en effectieve projecten op Amerikaanse scholen die gericht zijn op het bevorderen van het zelfverstaan van leraren en leerlingen en op het bewuster en respectvol leren functioneren in sociale relaties, daarbij gebruikmakend van de verworvenheden van de sociale wetenschappen. Ook in Australië worden dergelijke projecten met veel succes uitgevoerd (McMahon, 1997).28 Helaas lag de aanleiding tot die projecten vaak in onhoudbare geweldsescalaties. De nood moet kennelijk eerst heel groot worden.

Zoals Kohnstamm in zijn leven ook herhaaldelijk moest ervaren: van de overheid kunnen we niet al te veel verwachten als het gaat om aandacht voor pedagogische vragen. In 1993 stelde minister

Ritzen weliswaar het Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs in, maar met de rapportage van het Platform is daarna niet heel veel gedaan.²⁹ En die rapportage loog er niet om. Om maar één ding te noemen: het werd expliciet dat de pedagogiek langzamerhand uit de Nederlandse lerarenopleidingen aan het verdwijnen is (Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs, 1994). In het licht van mijn hiervoor geschetste visie vind ik dat een zorgelijke ontwikkeling.

Terug naar de inhoudsopgave

De principes van realistisch opleidingsonderwijs

Tot zover heb ik, gebruikmakend van het begrippenapparaat dat Kohnstamm ontwikkelde, stilgestaan bij het transferprobleem in de lerarenopleiding, bij het leren denken onder eigen verantwoordelijkheid, bij het belang van het Gestalt-concept en de bewustzijnslagen, bij gewetensvorming, bij het principe van het uitgaan van de hele mens en bij de pedagogische relatie. Op basis daarvan heb ik een aantal onderwijskundige, leerpsychologische en pedagogische kaders geschetst die leiden tot een visie op de didactiek van de lerarenopleiding. Ik wil mijn visie samenvatten onder de noemer realistisch opleidingsonderwijs³⁰. Het gaat daarbij met name om de volgende principes:

1. Realistisch opleidingsonderwijs gaat uit van concrete praktijkproblemen en concerns, zoals ervaren door de (aanstaande) leraar in reële contexten.
2. Het is gericht op het bevorderen van systematische reflectie van de (aanstaande) leraar op het willen, voelen, denken en doen van zichzelf en van de leerling, alsmede op de verbanden tussen deze aspecten.³¹
3. Het maakt daarbij bewust gebruik van de relatie tussen opleider en (aanstaande) leraar en tussen (aanstaande) leraren onderling.
4. Het houdt rekening met de drie niveaus in het leren van (aanstaande) leraren (het Gestaltniveau, het schaniveau en het theorieniveau) en met de consequenties daarvan voor de aard van de aan te bieden theorie.
5. Het houdt rekening met de eigen identiteit van (aanstaande) leraren en leerlingen, is erop gericht hun zelfverstaan te bevorderen en te stimuleren dat zij van daaruit hun eigen ontwikkeling leren sturen.

Er is inmiddels behoorlijk wat onderzoek dat positieve effecten van het gebruiken van bovenstaande principes laat zien op de tevredenheid van studenten over de praktijkrelevantie van hun opleiding en op hun gedrag als leraar.³² Een belangrijke reden voor mijn keuze voor realistisch opleidingsonderwijs is verder dat "teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach" (Blume, 1971): als we willen dat het onderwijs op school realistischer wordt, en dat leerlingen bijvoorbeeld meer eigen verantwoordelijkheid leren dragen voor hun eigen leren, zullen opleiders

als rol-voorbeeld moeten dienen in hun relatie met de studenten.³³ (Dit is het zgn. congruentie-principe, zie Koster & Korthagen, 1987). Opleiders moeten dus o.a. kunnen aansluiten bij de concerns van studenten, de veiligheid kunnen creëren waarbinnen reflectie gestimuleerd kan worden, reflectieve interacties tussen studenten onderling kunnen organiseren, in staat zijn de studenten leren hoe ze zichzelf systematisch kunnen ontwikkelen, daarbij kunnen omgaan met thema's als identiteitsontwikkeling en in staat zijn tot een benadering vanuit de hele mens.

Realistisch opleiden vraagt dus nogal wat van opleiders. Het gaat om een breed scala aan opleidersbekwaamheden: (school)vakinhoudelijk, vakdidactisch, algemeen didactisch, onderwijskundig, pedagogisch, agogisch, leerpsychologisch, sociaal-psychologisch, etc.³⁴ Opleiders moeten bovendien nog in redelijke mate in staat zijn deze verschillende disciplines te integreren. Immers, als men serieus wil werken op basis van ervaringen en reflecties van studenten, dan moet men zich realiseren dat die ervaringen en reflecties zich niet netjes in hokjes laten vangen die overeenkomen met afzonderlijke disciplines. Dat leidt tot een zesde principe:

6. Een realistisch opleidingsprogramma heeft een sterk geïntegreerd karakter. Daarbij gaat het om integratie van theorie en praktijk en om integratie van verschillende disciplines.³⁵

Terug naar de inhoudsopgave

De opleiding van opleiders

Daarmee ben ik beland bij het laatste thema waarbij ik wil stilstaan. Het is het thema waarin alle bovengenoemde thema's samenvloeien. Immers, in hoeverre vinden wetenschappelijke inzichten over opleiden, onderwijzen en opvoeden hun plaats in de curricula van de lerarenopleiding? Verloop (1997) schrijft in de vorig jaar door de VBSP uitgebrachte bundel "de pedagogische queeste" dat we hier op een pijnlijke vraag stuiten. Het laatste thema dat ik aan Kohnstamms werk wil ontleen is dan ook zijn nadrukkelijk streven naar kwaliteitsverbetering van het onderwijs door scholing van onderwijsgevenden en het wettelijk regelen van de bevoegdheid van leraren. Daaruit zijn o.a. rond 1925 de M.O.-acten pedagogiek voortgekomen. Er is echter één opvallende beroepsgroep in het onderwijs die nog steeds geen specifieke bevoegdheid behoeft te hebben, en dat zijn de lerarenopleiders, terwijl die, zoals ik uiteengezet heb, nu juist voor een zeer complexe opgave staan, een opgave die vraagt om een groot aantal specifieke bekwaamheden. Twintig jaar geleden wees Coonen (1978) er al op dat de opleiding van opleiders ten onrechte een verwaarloosd gebied was. In 1987 leek er een kentering te komen: De Europese raad van ministers van onderwijs gaf een hoge prioriteit aan een verkennend onderzoek naar de recrutering en opleiding van lerarenopleiders in Europa. Uit de in 1990 gepubliceerde resultaten van dit onderzoek bleek dat het in de meeste landen droevig gesteld was met de opleiding en begeleiding van opleiders, hoewel er ook incidentele initiatieven gerapporteerd werden.³⁶ In de Verenigde Staten is het beeld niet anders (Ducharme, 1993; Guilfoyle e.a., 1995). Dat is toch wel merkwaardig: als het om leraren in het primair of voortgezet onderwijs zou gaan, zouden we het ondenkbaar vinden dat ze hun beroep zouden kunnen uitoefenen zonder enige specifiek op dat beroep gerichte vooropleiding of nascholing. Aan lerarenopleiders worden echter geen bekwaamheidseisen gesteld als het gaat om de didactiek van het opleiden. Dat is ook gedeeltelijk een verklaring voor de geringe doorwerking van de resultaten van onderwijsonderzoek naar de praktijk van de lerarenopleiding. Andere verklaringen liggen

natuurlijk in het voor practici steeds onleesbaarder worden van de tijdschriften op dit gebied³⁷ en in de hoge werkdruk in de meeste opleidingsinstituten. Ook het Procesmanagement Lerarenopleidingen (1996, p. 36) sprak zijn zorg uit over de professionalisering van opleiders en heeft een Taakgroep Branche-opleidingsplan in het leven geroepen die nog dit jaar met voorstellen zal komen voor een systematiek in de opleiding van opleiders. De Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland is druk bezig met het ontwikkelen van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders. Ook in enkele andere landen, bijvoorbeeld Zweden, vinden vergelijkbare ontwikkelingen plaats.

Ik sluit me bij Kohnstamms denklijn aan als ik stel dat het met betrekking tot de professionalisering van opleiders gaat om een ontwikkeling die essentieel is voor de kwaliteit van het gehele onderwijs (zie ook Korthagen, 1996). Als het gaat om het serieus nemen van het beroep van opleider, maken we eigenlijk niet meer dan een inhaalslag in vergelijking met beroepsgroepen als huisartsen, psychologen, advocaten, e.d., die al veel langer systemen voor professionalisering hebben ontworpen, gekoppeld aan certificering en registratie.

Ik wil nog een paar woorden wijden aan de inhoudelijke consequenties van een keuze voor realistisch opleidingsonderwijs voor de opleiding van opleiders. Vanuit mijn Utrechtse werkring, het IVLOS³⁸, hebben we daar de nodige ervaring mee opgebouwd door het geven van cursussen aan honderden opleiders van pabo's, tweede- en eerstegraads opleidingen. Eén ding staat voor mij centraal en dat is dat voor de opleiding van opleiders dezelfde principes gelden als voor de lerarenopleiding zelf. Het heeft bijvoorbeeld weinig zin om te kiezen voor een model waarin theorie over opleiden wordt "overgedragen" (vgl. figuur 1). Ook opleiders leren het meest door in een veilige sfeer gestimuleerd te worden tot reflectie op concrete situaties, bijvoorbeeld ervaringen met het begeleiden van stages, zodat zij zich bewust worden van de Gestalts die hun handelen leiden. Daar kan de opleider van opleiders dan bij aansluiten door uit de wetenschappelijke "body of knowledge" precies die elementen te pakken die de individuele opleider verder helpen bij het handelen. Dat vereist dus een vertaalslag van episteme naar phronesis. Inderdaad, naar mijn mening dienen (mutatis mutandis) in de opleiding van opleiders alle hiervoor genoemde principes van een realistische didactiek gehanteerd te worden, inclusief het principe dat rekening gehouden dient te worden met de eigen identiteit van opleiders en opleidingsteams en dat de opleiders gesteund moeten worden bij hun professioneel zelfverstaan.³⁹ Dat betekent dus dat de opleiders van opleiders de realistische opleidingdidactiek als het ware moeten voorleven. Hier geldt dus opnieuw het congruentieprincipe.

Dat lijkt te vragen om een opleiding van de opleiders van opleiders, en daar zijn we inmiddels inderdaad mee begonnen⁴⁰.... Het wordt nu tijd om te stoppen!

Terug naar de inhoudsopgave

Dankwoord

Aan het einde van mijn oratie gekomen, wil ik graag enkele woorden van dank uitspreken. In de eerste plaats dank ik degenen die mijn benoeming op de Kohnstamm-leerstoel hebben mogelijk gemaakt:

- de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek, in het bijzonder dr. A. Notten,
- het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam,
- het Bestuur van de Faculteit Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, met name prof. dr. J. Dronkers
- en het Curatorium behorende bij deze leerstoel, in het bijzonder prof. dr. J. Terwel.

Mijn eerste ervaringen met de VBSP en met de Faculteit POW smaken naar meer. Ik vertrouw erop dat we in gezamenlijkheid vorm kunnen geven aan de verwachtingen die we van de Kohnstamm-leerstoel hebben.

Ook wil ik graag vermelden dat het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden (IVLOS) meegewerkt heeft aan een constructie waarbij ik mijn werkzaamheden voor de Kohnstamm-leerstoel kan combineren met mijn functie als universitair hoofddocent aan de Universiteit Utrecht. Mijn bijzondere dank gaat uit naar al degenen met wie ik in het IVLOS heb gewerkt en nog steeds mag werken aan onderwijs en onderzoek en aan de opleiding van opleiders. Het zijn er teveel om ieder afzonderlijk te noemen. Ik bedank in het bijzonder de hoogleraar-directeur van het IVLOS, de hooggeleerde Wubbels. Theo, ik waardeer jou zeer als fijne collega en als ideale leermeester op de weg die uiteindelijk bleek te leiden naar de stap die ik vandaag zet.

Ik dank U allen voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik wil mij met volle inzet toewijden aan de taak de lerarenopleidingen en de pedagogiekopleidingen verder te helpen ontwikkelen en onderzoek op deze terreinen te doen. Ik hoop in mijn oratie duidelijk gemaakt te hebben dat ik daarbij veel te danken heb aan Philip Kohnstamm, die de fundamenteen heeft gelegd waarop ik wil voortbouwen. Het is mijn streven om zijn grootse voorbeeld te volgen en de pedagogiek, leerpsychologie, onderwijskunde en vakdidactiek niet als strikt gescheiden disciplines te hanteren, maar te streven naar een integratieve benadering, waarbij de hele mens centraal staat.

In dat verband wil ik ook graag mijn opleiders bedanken van het Gestalt-Instituut Kristallijn en van het Instituut voor Psychosynthese in Amsterdam. Als ik ergens geleerd heb wat de betekenis is van bezielend onderwijs dat rekening houdt met de hele mens is het wel bij deze opleidingsinstituten.

Tenslotte dank ik mijn ouders voor de steun die zij mij gaven en mijn kinderen, Paul en Noline, voor wat ze me geleerd hebben over opvoeden. Last but not least, bedank ik mijn partner Ellen, aan wie ik ten diepste heb kunnen ervaren waar thema's als ontwikkeling en ontmoeting over gaan.

Mijnheer de Rector Magnificus,

Dames en Heren,

Ik dank u allen zeer.

Ik bedank Laura Nolte, Ellen Nuyten, Hildelien Verkuyl en Theo Wubbels voor hun commentaar op een concept-versie van deze tekst. Mijn dank gaat ook uit naar prof. dr. G.A. Kohnstamm, voor het verschaffen van informatie over en foto's van zijn grootvader.

Terug naar de inhoudsopgave

Noten

1. Freudenthal (1991) noemt dit een anti-didactical inversion.
 2. Zie voor een uitgebreidere behandeling van dit onderwerp Wubbels e.a.(1997).
 3. Kohnstamm (1949) zegt hierover: "Het theoretische denken houdt welbewust den mensch, als abstracte algemeenheid over en gaat aan den mensch als concrete algeheelheid voorbij".
 4. Dit geldt des te sterker door de snelheid waarmee maatschappelijke, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen plaats vinden. Rogers (1969, p. 104) stelde al een kleine dertig jaar geleden: "Teaching and the imparting of knowledge make sense in an unchanging environment. This is why it has been an unquestioned function for centuries. But if there is one truth about modern man, it is that he lives in an environment which is continually changing. (...) We are, in my view, faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world."
- Tegelijkertijd constateer ik dat de didactiek van het leren leren anno 1998 nog steeds in statu nascendi verkeert en dat de weinige theorie over leren leren die concreet bruikbaar is in de praktijk van het onderwijs daarin nog relatief weinig doordringt (vgl. ook Korthagen & Lagerwerf, 1997 en noot 3).
5. Er is bijna geen begrip dat zoveel gebruikt wordt in de lerarenopleiding, maar dat tegelijkertijd zoveel verschillende en veelal onduidelijke betekenissen heeft, als reflectie (Gore, 1987). Ik hanteer als definitie dat "iemand reflecteert als hij of zij probeert zijn ervaring(en) en/of kennis te (her)structureren" (Korthagen, 1992). Op verschillende plaatsen (bijv. Korthagen, 1982) heb ik een bijbehorend model voor het "ideale" reflectieproces beschreven, bestaande uit de fasen (1) ervaring/handelen, (2) terugblikken, (3) bewustwording van essentiële aspecten, (4) ontwikkelen van alternatieven, (5) uitproberen. Daarbij is fase 5 weer de eerste fase van een volgende cyclus op een hoger niveau. Het gaat derhalve om een spiraalmodel.
 6. Kohnstamm (1939, p. 393-395) analyseert de leerpsychologische ontwikkelingen van zijn tijd en komt tot de volgende conclusie: "Vandaar dat de didactiek, die zich op de basis dezer beschouwingen gaat ontwikkelen veel sterker gaat letten op het activiteitskarakter van het onderwijs, het herhaalde-en-telkens-herhaalde doen, en ernstig bezwaar gaat maken tegen het verbalisme van de voorafgaande periode, die het woord (en dat betekent in dit verband het passieve luisteren) naar haar mening te sterk in het centrum van het onderwijs plaatste."

7. Kohnstamm (1939) zegt: "Voor het leren denken onder eigen verantwoordelijkheid is niets zo noodlottig als het dwingen om altijd langs vooruit afgebakende paden te gaan". Hier ligt natuurlijk een probleem als het gaat om het vooraf formuleren van eindtermen van de opleiding. Aan de andere kant zijn daar ook weer oplossingen voor. Zo kan het wel degelijk van belang zijn eindtermen voor de studenten beschikbaar te hebben als spiegel bij het reflecteren op hun eigen professionele ontwikkeling. Verder is het niet zo dat de opleider maar moet afwachten welke concerns toevallig optreden. Door het creëren van geschikte oefensituaties en het aanbieden van de juiste (stage-)ervaringen kan bevorderd worden dat concerns ontstaan die de opleiders van belang vinden. De professionaliteit van de opleider komt in een realistische opleidingsdidactiek dus o.a. te liggen in het kunnen creëren van praktijkervaringen die geschikt zijn voor het doen ontstaan van concerns die op hun beurt weer leiden tot leerprocessen op voor aanstaande leraren relevante gebieden.

Kohnstamm (1932b, p. 21) zegt: "Het is aanbevelenswaardig met voorbeelden te beginnen, die zonder dubbelzinnigheid worden begrepen en dicht genoeg staan bij de onderste laag van aanschouwelijke voorstellingen om de "dragende" of "corrigerende" voorstelling waar nodig te wekken".

8. Kohnstamm (1932b, p. 8; identiek aan Kohnstamm, 1948, p.52) spreekt over "denken" als "dynamisch proces, een bewustzijnsverloop" (cursivering van Kohnstamm). Met de nadruk die ik leg op het dynamische karakter van Gestalts (Korthagen, 1993a) sluit ik in feite aan bij zijn opvattingen. Uit een experiment dat Kohnstamm (1932b) beschrijft om na te gaan "hoe zulk een "voorstellingsstroom" eruit ziet bij normale proefpersonen", blijkt hoezeer twee door hem na elkaar aan de proefpersonen aangeboden woorden ("Paleis" en "Noordeinde") niet alleen visuele en cognitieve zaken oproepen. Kohnstamm spreekt over de "emotioneel-concrete kleur" van een aantal reacties van proefpersonen. Mijns inziens kan dit experiment opgevat worden als het activeren van een Gestalt. Zie ook Korthagen en Lagerwerf (1996) voor een verslag van verwante onderzoeken van de Gestalts die bij proefpersonen worden opgeroepen naar aanleiding van een op video vastgelegd gesprek tussen een leraar en zijn leerlingen.

9. Dolk e.a. (1995) en Dolk (1997) laten aan de hand van voorbeelden zien dat ook de oude Gestaltprincipes (zoals het nabijheidsprincipe, het gelijkheidsprincipe, het principe van de geslotenheid) vertaalbaar zijn naar verschijnselen in het gedrag van leraren.

10. Carter (1990, p. 297) concludeert in haar overzichtsstudie dat "teachers' actions seem to be governed largely by rules and routines, with decision-making in a studied, deliberate sense taking a minor role in their interactive thinking."

11. Ook Kohnstamm (1939) zet uiteen dat wat hij de "totaliteitspsychologie" noemt, compatibel is met de theorievorming over automatisering en gewoontevorming.

12. Zoals ook Van Hiele (1973) aangeeft zijn de niveau-overgangen discontinu. Kohnstamm (1948, p. 25-26) gebruikt voor de beschrijving van de ontwikkeling van de intelligentie het uit de fysica bekende begrip metastabiliteit: "d.w.z. behalve aan de geleidelijke veranderingen blijkt zij aan andere, sprongsgewijze plaats hebbende, onderhevig te zijn". Hij maakt de vergelijking met "de verhitting van een vloeistof boven haar kookpunt, het passeren van een "omzettingpunt" bij verschillende soorten van kristallen enz." Ik ben van mening dat Kohnstamm hier al vroeg (de publicatie verscheen oorspronkelijk in 1929) wees op een fenomeen dat de rest van de eeuw veel te weinig aandacht van didactici en leerpsychologen heeft gekregen, behalve in het wiskunde- en chemie-onderwijs waar de niveautheorie thans redelijke bekendheid geniet (vgl. Ten Voorde, 1977). In Korthagen & Lagerwerf (1996) is het leerproces van een (aanstaande) leraar met betrekking tot

een bepaald domein weergegeven in de vorm van een grafiek waarin zowel de geleidelijke als de sprongsgewijze ontwikkeling terug te vinden zijn.

13. Vandaar het belang van "collegiaal ondersteund leren" (Tigchelaar & Melief, 1997) en peer-coaching (vgl. Bergen, 1996).

14. Eerst op schemaniveau begint zich een "vaktaal" te ontwikkelen.

15. In Korthagen & Lagerwerf (1996, p. 176) wordt uiteengezet dat de definitie van reflectie uit noot 5 precies aansluit bij de niveautheorie: reflectie is gericht op het vinden van een nieuwe structurering en zo'n nieuwe structurering is het kenmerk van een niveau-overgang.

16. Lagerwerf en Korthagen (1996) vragen zich zelfs af hoe nuttig het theorieniveau eigenlijk is voor de praktijk van het lesgeven. In ieder geval is zgn. niveaureductie noodzakelijk: om effect op het handelen in onmiddellijke onderwijssituaties te hebben, moet de theorie als een Gestalt kunnen gaan functioneren (vgl. ook Dolk, 1997, p. 31).

17. Daar hoort bij dat de leraar in staat is tot samen (met collega's) leren.

18. Kohnstamm (1946, p. 6). Het betreft zijn afscheidsrede, ook verschenen in Kohnstamm (1948). Daar treft men dit citaat aan op p. 446-447.

19. Van Hulst (1997) zegt: "(...) de leer van het geweten is in de moderne theoretische pedagogiek in diskrediet geraakt. En dat in tegenstelling tot de eerste generatie opvoedkundigen (Gunning, Hoogveld, Kohnstamm, Waterink) die in het gehele pedagogisch denken het geweten centraal stelde. En toch meen ik te mogen stellen, dat veel ethische beslissingen niet buiten het geweten tot stand komen."

20. In Kohnstamms Bijbels Personalisme (niet voor niets met een hoofdletter geschreven) staat de gedachte centraal dat de ik-gij-relatie een afspiegeling is van de ik-Gij-relatie, die tot de Schepper. Alleen vanuit dat besef kan volgens Kohnstamm de mens zijn essentie leren kennen, waarbij hij benadrukt dat het niet alleen gaat om God en de individuele ziel, maar ook om de gemeenschap (Kohnstamm, 1931, 1934; zie ook Vermeer, 1987, p. 147 en Deen, 1969, p. 127). In Kohnstamm (1939), getiteld "De wetenschappelijke grondslag voor moderne didactiek", stelt hij: "Zo min als de moderne didactiek door haar herkomst uit de totaliteitspsychologie één bepaalde kant der persoonsvorming kan verabsoluteren, kan zij de samenhang van individu en gemeenschap over het hoofd zien." Dit lijkt mij thans, zes decennia later, nog steeds een hoogst actueel credo.

Ik wil in dit verband nog benadrukken dat de lezer de term "groter geheel" die ik gebruikte, naar eigen inzicht kan opvatten. Mijns inziens zijn in ieder geval de volgende opvattingen mogelijk (en sluiten ze elkaar geenszins uit): het grotere geheel van de wereld en de sociale gemeenschap, het grotere geheel zoals bevat in de "transpersoonlijke dimensie" (dat wat mensen op zielsniveau verbindt, vgl. Assagioli, 1986), en het grotere geheel van een door een opperwezen geschapen universum, met de idee van een alom aanwezige "Heilige Geest".

21. Kohnstamm geeft aan, dat als we daarbij uitgaan van de "volle, werkelijke mens" deze mens een taak, doel, of ideaal nodig heeft en dat die "niet meer te vinden zijn op het gebied van de materiële productie alleen."

22. Freudenthal (1978, p. 40) zegt: "choosing, too, is a thing that must be learned; it starts locally before it can be practised globally". Van Hulst (1997) stelt op grond van een uitgebreide analyse dat "keuze en keuzevrijheid het hart vormen van de morele opvoeding. Steeds opnieuw staan ouders, onderwijsgevend en kinderen in elke situatie voor de keuze tussen rechtvaardig en

onrechtvaardig, waarheid of leugen, eerlijk of oneerlijk, sportief of onsportief, integer of betrouwbaar."

23. Ling e.a. (1993) stellen: "Values cannot be taught, they have to be learned".

24. Hierbij sluit Biesta aan bij de opvatting van Dewey, die socialisatie, opgevat als permanent proces, ziet als een continue reconstructie van de ervaring (Klaassen, 1996; vgl. Giddens, 1991). Ook in het basisdocument van de Projectgroep Waarden en Normen (1997, p. 37) wordt gewezen op het belang van de dialogische relatie leraar-leerling, "waarbij decentrerend en perspectiefwisseling de eerste vereisten zijn".

Biesta (1997) stelt: "De inhoud van de opvoeding bestaat in feite alleen tussen opvoeder en opvoeding. Het is datgene wat in en door de pedagogische interactie gemeenschappelijk wordt gemaakt. De inhoud van de opvoeding is datgene wat in en door de pedagogische interactie voortdurend wordt ge(re)creëerd en alleen (voort)bestaat bij de gratie van deze transformatie." Deze beschrijving van het opvoedingsproces komt overeen met mijn standpunt, zij het dat de opvoeding zich mijns inziens in de pedagogische interactie juist ook bewust kan worden van niet-gemeenschappelijke waarden en dat de daardoor gestimuleerde reflectie op het eigen, afwijkende perspectief, ook een belangrijke bijdrage vormt aan de identiteitsontwikkeling. Het is in dit opzicht dat het begrip geweten een belangrijke rol speelt, in de zin van dat wat ge-weten wordt vanuit de eigen wezenlijke identiteit, vanuit dat wat Kohnstamm het eigenste en diepste "ik" noemt. Kohnstamm (1929a, p. 59) stelt dat de gewetensbeslissing "niet gemotiveerd kan worden in een eindig aantal stappen. Vandaar het irrationeel, beter het boven-rationeel karakter der beslissing, omdat daarin wel elke rationele formulering, die voor de persoon toegankelijk is, is opgenomen en verwerkt, maar bovendien nog oneindig veel meer dat niet, althans niet door en voor haar, in woorden formuleerbaar is."

25. Een belangrijke uitzondering is bijvoorbeeld Kelchtermans (1994).

26. Kohnstamm (1946, p.5, identiek aan Kohnstamm, 1948, p. 446) citeert Beerling (1938) die stelt: "Dat de mensch existeert wil zeggen, dat het leven in hem een bijzondere, een unieke gestalte aanneemt; existentie duidt op een wijze, een mogelijkheid, een nadrukkelijkheid van zijn, die alleen in den mensch tot verwerkelijking kan komen".

27. Ik onderschrijf dan ook volledig het standpunt van de Taakgroep Pabo van het Procesmanagement Lerarenopleidingen dat relatie en reflectie de twee pijlers zijn waarop de opleiding staat (Taakgroep pabo, 1998, p. 35). Ook de taakgroep wijst op het belang van "de (dialectische en dialogische) ontmoeting". Met de nadruk op het belang van de relatie wordt uiteraard voortgebouwd op een belangrijke Nederlandse pedagogische traditie, die bijvoorbeeld ook tot uitdrukking is gekomen in het werk van Langeveld.

28. Zie ook het Russische programma, beschreven door Shipitsina e.a. (1997). Ook in ons eigen land bestaan in dit verband interessante projecten, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs (bijv. het basisschoolprogramma "Zeg nou zelf", uitgegeven door Edudesk, Doetinchem).

29. Wel heeft de rapportage van het Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs geleid tot het instellen van de Projectgroep Waarden en Normen, een samenwerkingsverband van vijf pabo's in de provincie Overijssel. De projectgroep werkt aan de ontwikkeling van een multimediale leeromgeving Waarden en Normen. Zie o.a. Projectgroep Waarden en Normen (1997).

30. Er is een grote overeenkomst tussen de in deze paragraaf genoemde principes van realistisch opleidingsonderwijs en de onderwijs- en leerprincipes waarmee Treffers (1987) realistisch rekenwiskunde-onderwijs karakteriseert.

31. Zie voor een uitwerking van dit principe Korthagen (1993b).

32. Een artikel van Korthagen en Kessels waarin dit onderzoek wordt samengevat, is inmiddels aangeboden aan een tijdschrift en voor belangstellenden beschikbaar. Een opmerkelijk resultaat is gerapporteerd door Research voor Beleid in Leiden (zie Luijten e.a., 1995 en Samson & Luijten, 1996). Deze instelling onderzocht de afgestudeerden van lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs (van de studie jaren 1991/1992 en 1992/1993). Een conclusie was dat 71% van de respondenten van een op de principes van realistisch onderwijs gebaseerde opleiding (n=81) hun opleiding als goed of erg goed scoorden (de twee hoogste scores op een vijfpuntsschaal). Dit is een opmerkelijk resultaat, aangezien in de totale steekproef van alle afgestudeerden van eerste- en tweedegraads opleidingen (n=5135) dit percentage slechts 41% was ($p < 0.001$). Uiteraard moeten hieraan niet te snel zware conclusies verbonden worden, maar nader onderzoek naar de oorzaak van dit verschil lijkt zeer gewenst.

33. Dit principe is ook vanuit het oogpunt van intercultureel en interreligieus onderwijs van belang. Immers, bij onderwijsleerprocessen die starten vanuit vooraf vastgelegde leerstof, worden vaak op grond van een dominante cultuur of religie, bepaalde visies en waarden eenzijdig benadrukt. Andree en Bakker (1996) zeggen bijvoorbeeld: "Wij achten het (...) belangrijk te kiezen voor het 'leerproces-van-onderop', ook waar het de interreligieuze dialoog - de essentie van interreligieus leren - betreft. Niet de deductieve benadering, waarbij vanuit de theologie concrete praxis wordt afgeleid, maar een inductieve benadering, vertrekkend bij de ontmoeting van hier en nu levende mensen, is daarbij gewenst."

34. Zie voor een uitwerking van de realistische opleidingsdidactiek bijv. Korthagen & Lagerwerf (1996).

35. Freudenthal (1978, p. 74) benadrukte ook de noodzaak van integratie van de vak- en beroepscomponent in de opleiding: "My goal is integrated teacher training, where in particular the subject matter and the didactical component should penetrate each other; individualistic lecturing, unrelatedness of subject matter, and didactical formalism do not fit into such a system. In such a training team pedagogues and didacticians should know the subject matter, and the man who teaches the subject matter should not shrug his shoulders if didactics is discussed."

36. Zie het themanummer van The European Journal of Teacher Education (1990, jaargang 13, nr. 1/2).

37. In dit opzicht werkt het beleid ten aanzien van de kwaliteitsbewaking van onderwijsonderzoek rampzalig uit: onderzoekers worden vooral beoordeeld op het aantal publicaties in buitenlandse wetenschappelijke tijdschriften. Zo komen het circuit van de wetenschappers en dat van de practici steeds meer los te staan van elkaar. Kohnstamm zou zich hier met kracht tegen verzet hebben. Gelukkig deed prof. dr. N. Verloop, voorzitter van de Vereniging voor Onderwijsresearch, dat eveneens, in zijn openingstoespraak op de Onderwijsresearchdagen 1997.

38. Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden van de Universiteit Utrecht.

39. In Korthagen (1995) zet ik aan de hand van enkele concrete voorbeelden, zoals de persoonlijke ontwikkeling van de Amerikaanse lerarenopleider/onderzoeker Ken Zeichner, uiteen hoe essentieel mijns inziens de persoonlijke identiteit van de opleider is voor diens professionele ontwikkeling.

40. Sinds 1997 wordt op het IVLOS een scholingsprogramma gegeven voor trainers van lerarenopleiders op het gebied van het bevorderen van reflectie bij (aanstaande) leraren. Hetzelfde gebeurt begin april 1998 in Zweden, voor een groep Scandinavische opleiders van opleiders.

Terug naar de inhoudsopgave

Referenties

Andree, T. & Bakker, C. (1996). Interreligieus leren? Hoe nu verder....? In: T.G.I.M. Andree & C. Bakker (red.), *Leren met en van elkaar* (pp. 133-143). Zoetermeer: Boekencentrum.

Assagioli, R. (1986). *Psychosynthesis*. Harmondsworth: Penguin Book.

Berling, R.F. (1938). *Crisis van den mensch; beschouwingen over de existentiële filosofie*. Haarlem: Tj. Willink.

Bergen, T.C.M. (1996). *Docenten scholen scholen (Oratie)*. Nijmegen.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching, theory and practice* 1(2), 281-294.

Biesta, G. (1997). Onmogelijke opvoeding, kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoer. *Comenius* 17, 312-324.

Blume, R. (1971). Humanizing teacher education. *Phi Delta Kappan* 53, 411-415.

Brouwer, C.N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten*. Amsterdam: Brouwer.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32-42.

Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Heidelberg: Schneider.

Bullough Jr. R.V., Knowles, J.G. & Crow, N.A. (1991). *Emerging as a teacher*. London/New York: Routledge.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In: W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.

Clark, C.M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In: M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Clark, C.M., & Yinger, R.J. (1979). Teachers' thinking. In: P.L. Peterson & H.J. Walberg (eds.), *Research on teaching; concepts, findings, and implications* (pp. 231-263). Berkeley, CA: McCutchan.

- Coonen, H.W.A.M. (1978). Een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden, een hiaat in het streven naar professionalisering van de leraar. *Pedagogische Studiën* 55, 126-150.
- Cornelis, A. (1997). *De logica van het gevoel*. Amsterdam (etc.): Stichting Essence.
- Deen, N. (1969). *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dolk, M., Korthagen, F.A.J. & Wubbels, Th. (1995). What makes teachers teach the way they teach? Instruments to investigate aspects of teachers' gestalts. Paper gepresenteerd op de 6th European Conference for Research on Learning and Instruction. Nijmegen.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijsituaties*. Utrecht: WCC.
- Ducharme, E.R. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies* 23(1), 1-19.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice* 1(1), 9-22.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing, preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht (etc.): Kluwer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. Londen: Bloomsbury.
- Gore, J.M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education* 38(2), 33-39.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S. & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In: T. Russell & F. Korthagen (eds.), *Teachers who teach teachers, reflections on teacher education* (pp.35-55). London/Washington: Falmer Press.
- Heschel, A.J. (1965). *Who is man?* Stanford: Stanford University Press.
- Hiele, P.M. van (1957). *De problematiek van het inzicht*. Amsterdam (etc.): Meulenhoff (etc).
- Hiele, P.M. van (1973). *Begrip en inzicht*. Purmerend: Muusses.
- Hoeven, A. van der -Van Doornum & J. van Gennip (1995). *Werken aan de pedagogische opdracht*. Nijmegen: ITS.
- Hofstee, H. (1973). *Het bijbels personalisme van prof. dr. Ph. A. Kohnstamm*. Assen: Van Gorcum.
- Hulst, J.W. van (1990). *Pedagogiek MO in beweging, 1925-1990, 65 jaar geschiedenis*. [Gedenkboek van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek]. Amsterdam; VBSP.
- Hulst, J.W. van (1997). *De morele opvoeding: chaos of kompas?* Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Hulst, J.W. van, en Van der Molen, IJ. (1976). *Facetten van het opvoedkundig denken en handelen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Katz, L., Raths, J., Mohanty, C., Kurachi, A. & Irving, J. (1981). Follow-up studies: Are they worth the trouble? *Journal of Teacher Education* 32(2), 18-24.
- Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kessels, J.P.A.M. & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher* 25, 17-22.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kohnstamm, P. A. (1929a). *Schepper en schepping. Een stelsel van personalistische wijsbegeerte op bijbelschen grondslag, deel II: Persoonlijkheid in wording, schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tj. Willink.
- Kohnstamm, Ph. A. (1929b). *De psychiater als opvoeder. Mededeelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam no.6*. Groningen/Den Haag/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, P. A. (1931). *Schepper en schepping. Een stelsel van personalistische wijsbegeerte op bijbelschen grondslag, deel III: De Heilige, proeve van een christelijke geloofsleer voor dezen tijd*. Haarlem: Tj. Willink.
- Kohnstamm, Ph. A. (1932a). *Aanschouwing en abstractie als momenten van "leeren denken". Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt voor buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht op 20 juni 1932*. Groningen/Den Haag/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, Ph. A. (1932b). *Over „denken" en „leeren denken". Mededeelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam no.22*. Groningen/Den Haag/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, Ph. A. (1932/1933). *De Wereldcrisis*. *Volksontwikkeling* 14, 329-344.
- Kohnstamm, Ph. A. (1934). *Hoe mijn "Bijbels Personalisme" ontstond*. Haarlem: Tj. Willink.
- Kohnstamm, Ph. A. (1939). *De wetenschappelijke grondslag voor moderne didactiek*. In: *Verslag van het onderwijscongres Amsterdam 1939*. Groningen: Wolters.
- Kohnstamm, Ph. A. (1946). *Existentialisme, personalisme en paedagogiek*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, Ph. A. (1948). *Keur uit het didactisch werk van prof. dr. Ph. A. Kohnstamm*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F.A.J. (1992). *Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren*. *Pedagogische Studiën* 69, 112-123.
- Korthagen, F.A.J. (1993a). *Two modes of reflection*. *Teaching and Teacher Education* 9(3), 317-326.
- Korthagen, F.A.J. (1993b). *Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen*. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 15(1), 27-34.
- Korthagen, F.A.J. (1996). *Lerarenopleiders: van vergeten groep naar speerpunt in de ontwikkeling van het onderwijs*. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 17(5), 9-18.

Korthagen, F.A.J. & Russell, T. (1995). Teachers who teach teachers: some final considerations. In: T. Russell & F. Korthagen (eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 187-192). London/Washington: Falmer Press.

Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 2(2), 161-190.

Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, A. (1997). Tussen verzorgen en loslaten, vaardig omgaan met het geven van verantwoordelijkheid. *Vernieuwing* 56(7), 17-19.

Koster, B. & Korthagen, F.A.J. (1997). Opleiden in een snel veranderende samenleving: enkele aspecten van de professionalisering van lerarenopleiders. *PML-Nieuwsbrief* 2, 2-4.

Ling, L., Cooper, M. & Burman, E. (1993). Values caught or taught. Paper gepresenteerd op het congres van de Association for Teacher Education Europe, Lissabon, Portugal.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Luijten, M.C.G., Marinus, J.E. & Bal, J.M. (1995). *Wie gaat er in het onderwijs werken?* Leiden: Research voor Beleid.

Mandl, H., & Huber, G.L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30, 98-112.

McMahon, C. (1997). Conflict resolution network schools development Australia. *European Journal of Intercultural Studies* 8(2), 169-184.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Platvorm Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1994). *De paradox en de hete brij*. Enschede: SLO.

Procesmanagement Lerarenopleidingen (1986). *Scholen voor de toekomst*. Den Haag: HBO-Raad.

Projectgroep Waarden & Normen, Lerarenopleidingen Basisonderwijs Overijssel (1997). *Het paradoxale proces*.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.

Samson, L. & Luijten, R. (1996). *Wie gaat er in het onderwijs werken?* [Deel van het onderzoek dat speciaal gaat over de opleiding van de Universiteit Utrecht]. Leiden: Research voor Beleid.

Sanden, J. van der (1997). *Duurzame ontwikkeling van leervermogen; leren leren in het technische domein (Oratie)*. Technische Universiteit Eindhoven.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schoenfeld, A.H. (1987). *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.

Shipitsina, L.M., Zashchirinskaya, O.V., Voronova, A.P. & Nilova, T.A. (1997). *De basis van de communicatie* [Vertaling uit het Russisch]. Leuven/Amersfoort: Acco.

Taakgroep pabo (1988). Het gemeenschappelijk leerplan pabo. PML-document.

Tigchelaar, A. & Melief, K. (1997). Collegiaal ondersteund leren in de lio-stage: lio's leren elkaar te begeleiden. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 18(3), p. 27-32.

Treffers, A. (1987). *Three dimensions*. Dordrecht: Reidel.

Verloop, N. (1997). Terug op de agenda: De leraar 87. In: K.B. Koster & T. Notten (red.), *De pedagogische queeste, dwarskijken door het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vermeer, A.L.R. (1987). *Philipp A. Kohnstamm over democratie*. Kampen: Kok.

Verschaffel, L. & De Corte, E. (1996). Leren realistisch modelleren en interpreteren van vraagstukken. Een exploratief onderwijsexperiment bij leerlingen van de bovenbouw van de basisschool. *Pedagogische Studiën* 73, 322-337.

Voorde, H.H. ten (1977). *Verwoorden en verstaan*. 's-Gravenhage: SVO.

Wahl, D., Weinert, F.E., Huber, G.L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis*. München: Kösel Verlag.

Wardekker, W.L., Biesta, G. & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In: A.A.M.M. De Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W.L. Wardekker (red.), *Vormende lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.

Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8(2), 137-149.

Wubbels, Th, Korthagen, F.A.J. & Brekelmans, M. (1997). Developing theory from practice in teacher education. *Teacher Education Quarterly* 24(3), 75-90.

Zeichner, K. & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education* 32, 7-11.

20 maart 1998

Gepubliceerd op de Site Waarden & Normen

met toestemming van Vossiuspers AUP, Amsterdam.

Het ISBN nummer van de uitgave is: ISBN 90 5629 053 3

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Terug naar Studiehoek 2: Artikelen

