

Gerard Westhoff

Gerard Westhoff gaf les op een experimenterende school en was van 1992 tot 2009 hoogleraar didactiek van de moderne talen aan de Universiteit Utrecht. Professionaliseren van ervaren docenten en het ondersteunen van schoolontwikkelingstrajecten vormden belangrijke aandachtspunten. Sinds zijn emeritaat is hij zelfstandig adviseur op het gebied van leren en onderwijzen. E-mail: gerard@gerardwesthoff.nl. Internet: www.gerardwesthoff.nl

METSELEN MET STAAL EN GLAS

Congruent leidinggeven aan leren

Om leerlingen in de les actiever en zelfsturender te laten leren, moeten docenten beschikken over een daarop toegesneden didactisch repertoire. Dat blijkt vaak niet of niet voldoende aanwezig. Schoolleiders die willen dat docenten zich op dit punt professionaliseren, moeten over een vergelijkbaar didactisch repertoire beschikken als zij van hun docenten verwachten. Gerard Westhoff illustreert dit principe van congruentie en het belang ervan.

Bij alle pogingen om onderwijs zo te veranderen dat leerlingen cognitief actiever bezig zijn en dus beter leren, loop je tegen het probleem aan dat het de docenten die dat proces moeten organiseren en begeleiden aan het daarvoor benodigde didactisch repertoire ontbreekt. Gebrekkige aandacht voor het systematisch ontwikkelen daarvan leidt nogal eens tot stagnatie en frustratie bij alle betrokkenen. In de huidige Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) is geprobeerd het belang van zo'n didactisch repertoire in de vorm van docentcompetenties wettelijk te verankeren. Niet tot ieders tevredenheid kennelijk. Aan de Onderwijscoöperatie is gevraagd de bestaande wet te herijken. In de discussienota (Onderwijscoöperatie 2011) met de belangrijkste voorstellen tot verandering van de wet, komen de competenties niet meer voor. De laatste keer dat de onderwijsinspectie in een groot en omvattend onderzoek de didactische bekwaamheden van docenten in het voortgezet onderwijs evalueerde, kwamen gymnastiek, muziek en wiskunde er nog het redelijkst uit (IvhO, 1999). Voor de overige vakken scoorden de docenten gemiddeld genomen vooral goed voor uitleggen. Voor huiswerk opgeven en overhoren behaalden zij een ruime voldoende, maar op alle andere aspecten scoorden ze voor veel vakken zwak tot onvoldoende. Sinds die tijd zal er ongetwijfeld wel iets verbeterd zijn. Toch concludeert de inspectie in het meest recente Onderwijsverslag dat voor havo- en vwo-leraren afstemmen van onderwijstijd, instructie en verwerkingsopdrachten

en ervoor zorgen dat leerlingen actief bij de les betrokken zijn en goed opletten de belangrijkste verbeterpunten zijn (IvhO, 2011). Ogenscheinlijk zijn docenten uitleggend voor het front van de klas in hun element. Als

Sprookje

Een middelgrote bouwondernemer wilde met zijn tijd mee. Hij had weliswaar een goede reputatie in bouwen met stenen en cement, maar hij was tot de conclusie gekomen dat de toekomst was aan staal en glas. Als daadkrachtig en visionair ondernemer besloot hij meteen door te pakken. Toen zijn metselaars zich met hun troffels en specie na de bouwvakvakantie weer op de bouwplaats meldden, stonden de stalen balken en glasplaten al klaar. Hij sprak ze enthousiasmerend toe. 'De nieuwe tijd, nieuwe markten, beter, moderner, efficiënter en milieuvriendelijker bouwen. En veel succes!' De metselaars keken elkaar eens aan, keken naar hun gereedschap en vroegen zich af hoe de baas zich dat allemaal had voorgesteld. Maar die was inmiddels vertrokken, naar een congres over 'Het Nieuwe Bouwen'. In arren moede zijn ze toen maar gaan proberen die balken en platen op de oude vertrouwde manier aan en op elkaar te metselen. Dat bouwsel donderde natuurlijk al heel snel in elkaar. Na een aantal jaren concludeerde een parlementaire enquêtecommissie dat 'Het Nieuwe Bouwen' gebaseerd was op verkeerde ideeën en als een mislukking moest worden beschouwd.



hun gevraagd wordt om leerlingen op een andere manier kennis en vaardigheden te laten verwerven, staan veel docenten met lege handen. Dat kan bij het invoeren van vernieuwingen gevoelens van angst en onmacht versterken en niet zelden resulteren in verzet en weerstand.

Goed in één kunstje

Zo was ik enkele jaren geleden in een school waar de schoolleiding, in een poging leerlingen actiever te laten leren, de hoeveelheid klassikaal-frontale instructietijd aan een maximum van dertig procent van de totale onderwijstijd had gebonden. De rest van de tijd moesten niet de docenten, maar de leerlingen op een zichtbaar actieve manier bezig zijn. Dat had tot heftige reacties en weerstand geleid, waarbij een deel van de docenten, gesierd met buttons van Beter Onderwijs Nederland, actie had gevoerd voor ouderwets, degelijk onderwijs. Ik werd aangesproken door een van de demonstranten. Hij vertelde dat hij slapeloze nachten had gehad toen die quotering was aangekondigd. 'Ik ben leraar geschiedenis', zei hij, 'en ik kan maar één kunstje: vertellen. Maar daar ben ik wel heel goed in. Mijn leerlingen vinden het prachtig en ik heb al vele jaren uitstekende resultaten.

Met dat kunstje moet ik het doen. Iets anders kan ik niet. Als me dat onmogelijk wordt gemaakt, zou ik niet weten hoe ik mijn leerlingen nog iets zou kunnen bijbrengen. Daar word ik volkomen wanhopig van.' En het project lukte dus ook niet. Want voor docenten zoals deze geschiedenisleraar kwam het er in feite op neer dat hun effectieve lestijd tot een derde werd teruggebracht. Waarmee voor hen maar weer eens bewezen was dat al die nieuwe fratsen het onderwijs alleen maar achteruit helpen.

Congruentie op alle niveaus

Dit gebrek aan handelingsrepertoire geldt ook voor functionarissen op andere niveaus in de school. Een veranderingsproces moet gestructureerd en georganiseerd worden. Voor het optreden van de schoolleiding die daarvoor verantwoordelijk is, gelden dezelfde principes als voor de docent in zijn klas. In het bovenstaande voorbeeld blijkt dat ook de schoolleiding niet over het didactisch of verankerd repertoire beschikte om de docenten in het gewenste leerproces aan de slag te krijgen. In scholen zie je tegenwoordig vaak een teamstructuur. De rol van organisator en begeleider van het gewenste

veranderingsproces is er vaak in handen van de teamleider. In dat geval is het de verantwoordelijkheid van de directie om ervoor te zorgen dat de teamleiders over het repertoire beschikken dat nodig is om de vakdocenten in hun team het gewenste didactische repertoire te laten ontwikkelen. Ook dat is een leerproces dat georganiseerd en begeleid moet worden. Ditmaal met de directie in de rol van regisseur van het proces en de teamleiders als 'leerlingen'. Zo heb je in een doorsnee school op z'n minst al op drie niveaus de rol van organisator en begeleider van een leerproces:

- in de klas de docent ten opzichte van zijn leerlingen;
- in het team de teamleider ten opzichte van de vakdocenten;
- op schoolniveau de directie ten opzichte van de teamleiders.

De principes die voor het leren van leerlingen gelden of profijtelijk worden geacht, gelden ook voor het leren op de andere niveaus. Als het uitgangspunt van een schoolleiding is dat leerlingen niet optimaal leren van klassikale instructie, dan is het inconsequent om docenten via instructie van hun instructiepraktijk af te willen helpen. Hieruit kun je drie conclusies trekken, namelijk dat het van groot belang is dat:

- er congruentie bestaat tussen het handelen van de procesorganisatoren op alle niveaus;
- die organisatoren op alle niveaus beschikken over het vereiste didactische repertoire in effectief 'docentgedrag';
- dit effectieve 'docentgedrag' van boven naar beneden consequent wordt voorgedaan.

Actief en zelfverantwoordelijk leren

Ik werk het voorgaande hierna wat concreter uit voor het niveau van de docent en zijn leerlingen, maar het besprokene geldt mutatis mutandis dus ook voor de andere niveaus van de organisatie. Mijn uitgangspunt is dat mensen vooral leren door eigen activiteit. Dat uitgangspunt is gebaseerd op leertheoretische inzichten die ik uit de doeken heb gedaan in *Leren overdragen* (Westhoff 2009). Daarnaast wordt tamelijk algemeen aangenomen dat deze leeractiviteiten meer opleveren als leerlingen het gevoel hebben dat wat ze doen van hen is (eigenaarschap) en dat ze een substantiële invloed hebben op de inhoud en het verloop ervan. Als je aan beide dingen tegelijk wilt werken, is het belangrijk dat de leerling (het liefst gedurende alle onderwijstijd) actief, doelgericht, doelbewust en zo zelfsturend mogelijk aan het leren is. Zorgen dat er actief en doelgericht wordt gewerkt is vooral de rol van de docent.

Actief omdat alleen activiteit in het werkgeheugen van

de leerling (liefst gevarieerd, levensecht, herhaald e.d.) leidt tot kennis die goed wordt onthouden en gemakkelijk in nieuwe situaties kan worden opgeroepen en toegepast. *Doelgericht* omdat er een duidelijke relatie moet zijn tussen de leeractiviteit en wat de leerling daarvan geacht wordt te leren.

Het tweede element, die doelgerichtheid, is van wezenlijk belang. Het feit dat je leerlingen actief bezig ziet, zegt op zichzelf erg weinig. Vaak zie ik hele leerlandschappen vol kinderen braaf aan taakjes werken met als enig doel dat ze na verloop van tijd af zijn en met als enige opbrengst een vinkje in het takenboekje. Zo'n aftekencultuur is geen onderwijs maar bezigheidstherapie. Waar het om gaat is of ze aan het leren zijn, dat aan alle betrokkenen duidelijk is dat die leeractiviteit ertoe leidt dat leerlingen na het uitvoeren ervan iets weten of kunnen en dat leerlingen weten hoe zij kunnen laten zien dat het gelukt is. Dit vraagt van de docent dat hij expert is op het gebied van wat ik noem *leerzaamheid van leeractiviteiten*. Hij moet niet alleen in staat zijn veel leerlingactiviteit te genereren, maar ook kunnen beoordelen in hoeverre die activiteit ertoe bijdraagt dat de leerling leert wat hij moet leren. In die expertise kun je niveaus onderscheiden. Bijvoorbeeld:

- kan door anderen ontworpen leeractiviteiten naar behoren uitvoeren (niveau 1);
- kan door anderen ontworpen leeractiviteiten op leerzaamheid beoordelen (niveau 2);
- kan door anderen ontworpen leeractiviteiten op leerzaamheid verbeteren (niveau 3);
- kan zelf leerzame activiteiten ontwerpen (niveau 4);
- kan anderen in het ontwerpen van leerzame activiteiten scholen (niveau 5).

Meer voorbeelden van dit soort niveaumeters voor verschillende docentcompetenties zijn onder andere te vinden in het Docententaalportfolio op het docentendeel van www.europeestaalportfolio.nl. Heel veel docenten komen niet verder dan niveau 1. Het liefst hebben we natuurlijk alle docenten minstens op niveau 4. Maar niveau 2 is toch als minimum wel erg wenselijk. In concreto betekent dit dat een docent niet uitsluitend aan zijn methode gekluisterd is, maar daaromheen uit allerlei bronnen alternatief materiaal kan kiezen. En verder kan hij op zijn minst bij elke leerlingactiviteit zeggen wat er concreet geleerd moet worden (in termen van wat de leerling als resultaat van zijn activiteit moet kunnen laten zien als bewijs dat hij het kan) en op grond waarvan aangenomen kan worden dat de uit te voeren leeractiviteit daartoe leidt.

Zoals gezegd is het belangrijk dat de leerling actief, doelgericht, doelbewust en zo zelfsturend mogelijk aan

het leren is. Zorgen dat er actief en doelgericht wordt gewerkt is vooral de rol van de docent. Doelbewust en zo zelfsturend mogelijk is de kant van de leerling. *Doelbewust* omdat het om goede keuzes te kunnen maken in het plannen en uitvoeren van zijn leeractiviteiten een voorwaarde is dat hij een duidelijk beeld heeft van de beoogde opbrengst van die activiteit. Dat is ook nodig om in staat te zijn tijdens de uitvoering een beetje in de gaten te houden of die activiteit inderdaad het beoogde effect aan het opleveren is. *Zelfsturend* omdat dit ten eerste de efficiëntste manier is om allerlei aspecten van de leeractiviteit zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de intellectuele mogelijkheden en voorkeuren in aanpakken van leertaken ('leerstijl') van de leerling. Ten tweede versterkt het feit dat je zelf keuzes hebt kunnen maken het gevoel van eigenaarschap. Het is binnen de gegeven kaders en mogelijkheden jóúw proces en dat vergroot de kans dat je je er ook verantwoordelijk voor voelt en aanspreekbaar bent op de resultaten.

Om alle vier aspecten aan bod te laten komen, moet geprobeerd worden om de leeractiviteit zo te organiseren dat de leerling in staat is antwoord te geven op de volgende vragen:

- Wat moet ik van de gekozen of opgedragen activiteit leren?
- Hoe pak ik dat, gegeven mijn aanpakvoorkeuren en mogelijkheden, zo effectief mogelijk aan?
- Waaraan kan ik zien of afmeten in hoeverre dat ook echt gebeurt?
- Wat zijn de mogelijkheden als dat niet goed blijkt te werken?
- Wanneer en op grond waarvan kan ik concluderen dat het gelukt is, oftewel wat kan ik als bewijs laten zien?

Benodigd repertoire voor de docent

Het is de taak van de docent om dat proces aan te sturen en de leerling er in te scholen dat zo veel mogelijk zelf te doen. Dat vraagt expertise in het aanpakken van zoiets. Je moet kennelijk niet alles voorkauwen en met zweep en fluitje bewaken. Maar na 'veel succes met de studiewijzer' gewenst te hebben, in de docentenkamer gaan zitten is het ook niet. In de rol als coach/regisseur kunnen ook globaal verschillende aspecten worden aangegeven. Hoeveel keuzevrijheid en zelfsturing je ook wilt toelaten, als docent stel je wel de kaders vast. Voor een vwo-examen Duits zullen leerlingen toch een woordenschat moeten hebben van circa 6000 Duitse woorden, daar valt niet zo veel in te kiezen. Wel in de keuze van die woorden, de manier en het tijdstip waarop je ze leert en de manier waarop je kunt laten zien dat je ze kent. Over dat soort aspecten moet helder zijn op welke gebieden keuzes reëel zijn. Er moet voor de leerling

ruimte zijn om dingen uit te proberen, maar als docent moet je er wel voor zorgen dat keuzes die slecht uitpakken snel worden herkend en herzien. Kortom, de docent in deze rol:

- stelt kaders (doelen en tijd);
- biedt waar mogelijk alternatieven (in de vorm van keuzemogelijkheden in materiaal en manieren van aanpak);
- laat keuzes verantwoorden (Waarom denk je dat je het met de gekozen aanpak leert?);
- maakt afspraken over wat, hoe en wanneer;
- houdt de vinger aan de pols, bewaakt afspraken, houdt bij of men 'op schema ligt', en laat, indien wenselijk, bijstellen;
- stimuleert (waardeert, beloont, faciliteert, denkt mee);
- evalueert achteraf (wat ging er goed, wat niet en wat kunnen we daarvan leren voor volgende gevallen?).

Rol van de schoolleiding

Het is grappig dat wat geldt voor docenten ook precies de dingen zijn die opgaan voor schoolleiding in hun rol als 'aanstuurders' van het professionaliseringsproces van docenten. De schoolleiding:

- stelt kaders, want er zal toch een behoorlijk eindexamenresultaat moeten zijn en het moet goed aan ouders zijn uit te leggen. Het moet organiseerbaar zijn en vallen binnen de wettelijke en financiële mogelijkheden, de opbrengst moet in verhouding staan tot de investering;
- vraagt om het uitvoeren van activiteiten waarvan aannemelijk kan worden gemaakt dat ze bijdragen tot vergroting van de gewenste bekwaamheden. Op dit niveau worden de alternatieven hopelijk grotendeels door de betrokken docenten aangedragen, maar soms zal een teamleider toch ook met waardevolle suggesties kunnen komen;
- laat keuzes verantwoorden in termen van te verwachten leerzaamheid in relatie tot de gewenste competentieverhoging;
- maakt afspraken over opbrengst, tijdspad, eventueel taakverdeling;
- houdt de vinger aan de pols, bewaakt afspraken, houdt bij of men 'op schema ligt', en laat, indien wenselijk, bijstellen;
- stimuleert, faciliteert, waardeert;
- evalueert achteraf: wat ging er goed, wat niet en wat kunnen we daarvan leren voor volgende activiteiten?

Het lijkt heel wat, maar is in feite precies wat er in een normaal POP-gesprek pleegt te gebeuren. Die worden in veel scholen steeds vaker systematisch, op enige schaal

Lezersreflectie

Hoog tijd voor een andere aanpak

Een mooi artikel, heel herkenbaar ook. In de lesbezoeken die ik als conrector in de loop van het schooljaar uitvoer, kom ik heel vaak tegen dat de docent voor het front van de klas uitstekend functioneert, maar dat naarmate de les langer duurt en de docent zijn verhaal heeft gehouden, de aandacht van de leerlingen verslapt. In veel gevallen blijft het dan bij waarschuwen, langslopen en aansporen door de docent, maar van zelfstandig en serieus werken door de leerlingen komt weinig meer terecht. Dat geldt voor 'oudere' docenten, maar soms ook voor jongere docenten.

Soms denk ik wel eens dat we de lessen uit ons eigen middelbare schoolperiode als enige referentiekader hanteren. Gelukkig zie ik ook voorbeelden van lessen waarin de leerlingen geen tijd krijgen om weg te zakken of af te dwalen. In die lessen staat een docent die de lessen tot op de minuut heeft voorbereid. Bij sommige van hen staat de planning van de les ook op het (digi) bord. De docent hanteert een arsenaal aan werkvormen. Leerlingen controleren elkaar en krijgen taken en opdrachten die kort, maar ook heel verschillend kunnen zijn. Sommige opdrachten zijn zo eenvoudig, dat ik me afvraag: waarom heb ik die zelf niet gebruikt toen ik in het verleden nog les gaf? Een mooi voorbeeld is 'de vreemde eend in de bijt' oftewel 'the odd man out'. Geef leerlingen een aantal begrippen uit de lesstof en laat ze er vier uitkiezen, waarvan er drie bij elkaar horen en een juist niet. Vervolgens laten ze de vier begrippen aan klasgenoten zien, die moeten uitvinden welk begrip er niet bij hoort. Op die manier worden alle begrippen besproken en krijgen leerlingen spelenderwijs meer kennis van zaken.

Sturing door middel van afspraken en regels is een *must* in de klassensituatie maar ik zie, ook bij nieuwe docenten, niet genoeg didactische kennis en vaardigheden om dit goed te kunnen uitvoeren. Nog steeds komen docenten van de opleiding met het idee dat het lesgeven vooral goed uitleggen is en dat de leerlingen daarna de vragen gaan maken die in het boek staan. Het wordt hoog tijd voor een andere aanpak. Ook voor mijzelf als leidinggevende, realiseer ik me.

Henk Dol is docent aardrijkskunde en conrector bovenbouw havo van de vestiging Aldlân van scholengemeenschap Piter Jelles in Leeuwarden.

volgens het boekje gevoerd. En over het concrete handelen van wat in dat verband vaak de leidinggevende wordt genoemd, zijn meer handboekjes en instrumenten (zoals het genoemde docententaalportfolio) voorhanden dan voor de docent die dit soort activiteit in de dagelijkse praktijk van zijn lessen moet zien in te passen. En juist voor die docent is het probleem op dat praktische niveau een stuk lastiger te tackelen. Een school die deze kant op wil, zou in kleine stappen met individuele docenten of kleine groepjes volgens de hierboven geschetste principes aan het gewenste handelingsrepertoire moeten gaan werken.

Handhaving via voorwaardelijke sturing

De docent heeft een belangrijke rol tijdens de uitvoering van de afgesproken leeractiviteit. Het aansturen van actief en zelfverantwoordelijk werkende leerlingen is geen *laissez-faire*. Het vereist een repertoire in taakmanagement. Daaronder vallen dingen als:

- een werkorde organiseren;
- een klimaat creëren waarin duidelijk is dat er serieus gewerkt moet worden;
- leerlingen gevraagd en ongevraagd deskundige hulp geven ('*scaffolding*');
- problemen in de voortgang signaleren en het proces weer vlot trekken;
- kunnen beoordelen wanneer je nog even iets moet uitleggen, of dat je beter met een helpende hand kunt bevorderen dat leerlingen er zelf uitkomen.

Tijdens keuzewerkijd of studieles zit de docent normaal gesproken niet aan zijn tafeltje. Zijn rol is voortdurend rond te wandelen, te checken of iedereen lekker aan het werk is. En zo niet, om daar iets aan te doen, iedereen 'bij de les te houden', een storing uit de weg te ruimen. Ook zelfverantwoordelijk werken vereist handhaving. Desnoods strak. Het verschil met strak gestuurd 'lesgeven' zit in de punten waarop je handhaaft en waarop je keuze en vrijheid laat:

- dát er gewerkt wordt en wat dat moet opleveren staat vast;
- dat gemaakte afspraken worden uitgevoerd ook;
- als iets niet lukt of slecht blijkt uit te pakken, moet er in overleg met de leerling een remedie of alternatief worden gezocht.

Dit zijn dingen waar je als begeleider bovenop moet zitten. En binnen de kaders van redelijkheid en begrip worden daar in principe weinig concessies gedaan. Daarbinnen kan de leerling zijn keuzes maken. Je kauwt niet alles voor, maar geeft keuzemogelijkheden aan en handhaaft de uitvoering. Ik noem dat voorwaardelijke stu-

ring. Dat laat onverlet dat daarbinnen over het wat, het hoe, de volgorde, het wanneer, zo veel mogelijk ruimte kan en moet zijn voor invulling volgens keuzes van de leerling. Niks doen, kaarten of klieren valt buiten de kaders. Maar ook bij strakke handhaving van gestelde doelen en gemaakte afspraken is er vaak veel meer ruimte mogelijk voor keuzes door de leerling dan ze in de gangbare lesgeefcultuur plegen te krijgen. En er moet ook ruimte zijn voor uitproberen en experimenteren met je mogelijkheden als lerend mens. Maar het blijft de taak van de docent om in de buurt te blijven en in de gaten te houden of alles naar wens en volgens plan verloopt. En desgewenst een handje te helpen. Dat de school geen grand café is, maar een plek waar in principe gewerkt wordt om je iets eigen te maken, moet voor alle betrokkenen als een paal boven water staan. Het is de taak van de docent, als regisseur en coach, om ervoor te zorgen dat dit klimaat en die cultuur tot stand komt en in stand wordt gehouden. Dat is geen eenvoudige klus, maar een die vraagt om een goede, deskundige begeleider. Wie daar weinig ervaring mee heeft, moet de benodigde vaardigheden ontwikkelen. Want juist in die fase van leerlingactiviteit moet een extra slag in het leerproces gemaakt worden. Zowel wat betreft de te leren inhoud als met betrekking tot het 'leren leren'. Dat is iets anders dan surveilleren in een soort werkpaauze en dat kun je absoluut niet aan een onderwijsassistent overlaten.

Literatuur

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Onderwijscoöperatie (2011). *Discussienota Uitgangspunten Herijking Bekwaamheidseisen*, < www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/discussienota_uitgangspunten_herijking.pdf > .

Meer lezen

Westhoff, G. (2009). *Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk*. Biezenmortel: MesoConsult.

Lezersreflectie

Leiden versus begeleiden

De problematiek die Westhoff schetst, is ook herkenbaar voor het middelbaar beroepsonderwijs. Dat staat voor de taak om betekenisvolle leersituaties te koppelen aan het beroep waarvoor opgeleid wordt. Actief leren heet hier 'leren door doen' of 'leren in en vanuit de (beroeps)praktijk'.

De invoering van competentiegericht onderwijs impliceerde dat de eenzijdige focus op kennisoverdracht zou verdwijnen en er meer aandacht zou komen voor het geheel van vaardigheden, kennis en persoonlijke eigenschappen die nodig zijn om competent te handelen. Een beroep leren doe je immers niet in een klaslokaal. Je moet er regelmatig voor in een praktijksituatie kunnen staan en om daar te ervaren hoe het beroep in de werkelijkheid voelt, ruikt en proeft.

Van de docent vraagt dit om actieve participatie in het leer- en werkproces van studenten, zodat zij zien waar de theorie die zij willen overdragen de praktijk van het beroep raakt. Zij zullen moeten zoeken naar een didactisch handelingsrepertoire dat gericht is op leren in de praktijk. Een repertoire dat gebaseerd is op hun functie als rolmodel en dat flexibel beweegt tussen begeleiden en leiden, tussen instructie en zelf ontdekken, tussen voorbereiden of in het diepe gooien, enzovoort. Westhoff noemt dit de expertise van de leerzaamheid van leeractiviteiten, ik noem dit 'leren uit het werk kunnen halen'.

Het denken vanuit de traditionele manier van kennisoverdracht is nog zo sterk aanwezig, dat het voor veel docenten heel moeilijk is om weg te stappen van het principe 'eerst theorie en dan praktijk'. In mijn ogen zijn zij hierin ook nooit goed begeleid of opgeleid. Er is een nieuw onderwijsprincipe ingevoerd, zonder oog te hebben voor de bijbehorende didactiek. Het competentiegericht onderwijs is vormgegeven met de 'docent met het krijtje' als referentiekader, terwijl er in werkelijkheid heel andere kwaliteiten nodig zijn. De aandacht voor de praktijk is weggelegd bij het bedrijfsleven. Daarmee werd verondersteld dat de docent op school 'op de oude voet door kon gaan'.

Ik zie docenten en managers worstelen met dit vraagstuk. Managers met een visie op beroepsgericht onderwijs en oog voor hun docententeam en de individuele kwaliteiten, lukt het om dit veranderingsproces tijd en ruimte te geven. Net als docenten zouden managers in het beroepsonderwijs meer moeten nadenken over de manier waarop ze vorm kunnen geven aan hun functie als rolmodel.

Erica Aalsma werkt als zelfstandig adviseur vanuit De Leermeesters. Ze is auteur van De omgekeerde leerweg, een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs. Ze is tevens buitenlid van de kenniskring rond het lectoraat beroepsonderwijs van de Hogeschool Utrecht.