

CULTUUR IN HET VREEMDETALENONDERWIJS: FRANJE OF KERN?

Deel II: Literatuur en cultuur

Kennis van land en volk, ook bekend onder andere benamingen als (inter)culturele vorming of competentie, kent een lange maar stagnerende ontwikkeling. In een eerste artikel (in LTM 2017-7) werd een lijn getrokken door vijf eeuwen moderne vreemdetalenonderwijs. Dit tweede, afsluitende artikel schetst een beeld van versmalling van het literatuuronderwijs in de laatste twee eeuwen en zoekt naar oorzaken van en een remedie tegen de vrijblijvende positie van cultuur in het vreemdetalenonderwijs.

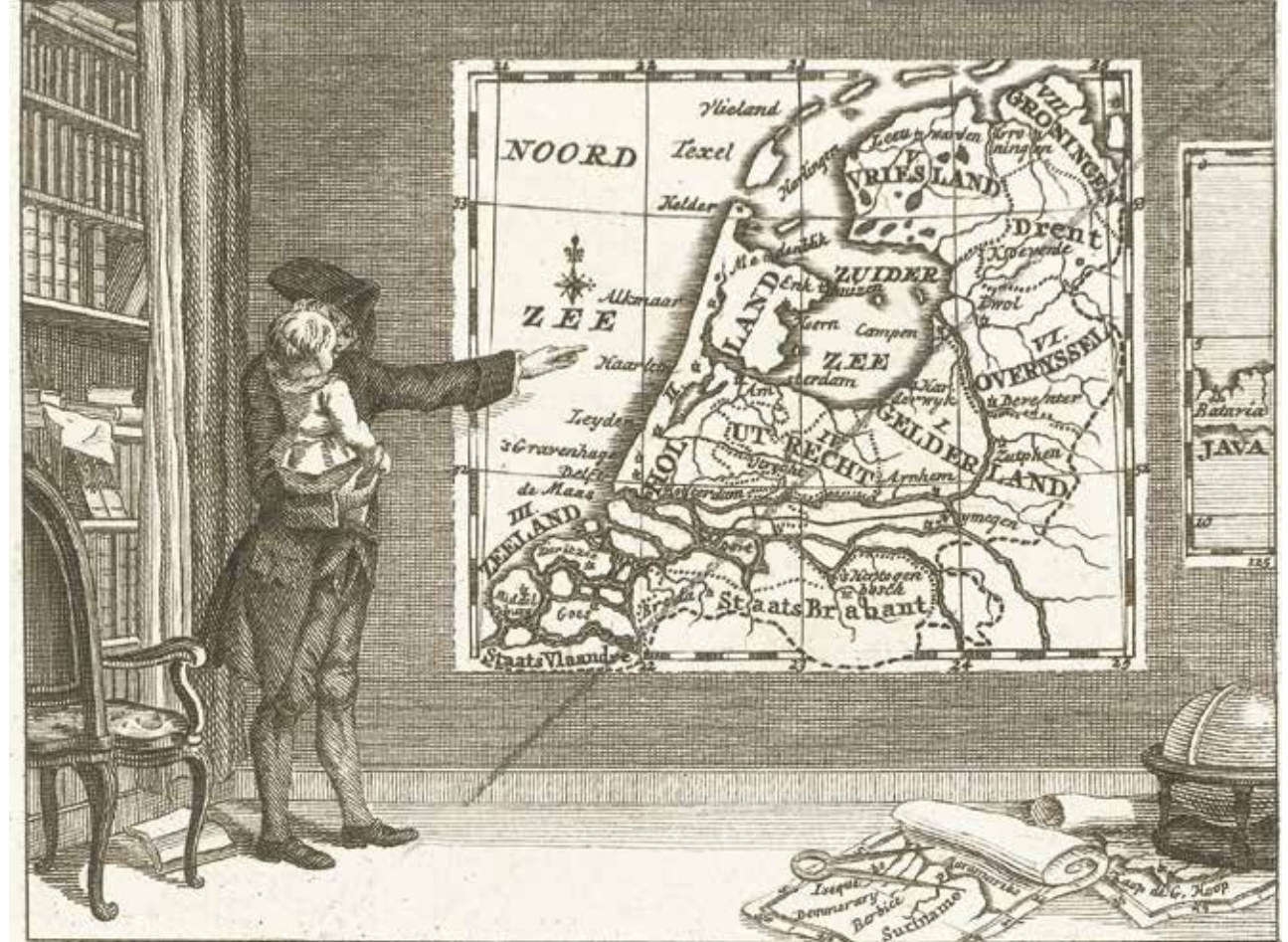
ERIK KWAKERNAAK

(Vreemde)talenonderwijs draait om de taalvormen, maar kan niet zonder inhouden waar zinnen en teksten over gaan. Dat zijn meestal geleende inhouden, die niet tot het vak zelf behoren: ze zijn geen leerstof die getoetst wordt. Als een lees- of luistertekst bijvoorbeeld over de Brexit gaat, is het niet het doel de leerlingen nieuwe kennis over de Brexit bij te brengen. Na controle of de tekst begrepen is, kan de inhoud meteen vergeten worden.

Het (vreemde)talenonderwijs heeft wel altijd naar een eigen inhoudelijk vakgebied gestreefd. Enerzijds functioneerde de grammatica als zodanig. Eigenlijk kwam de taalkunde in haar volle breedte daarvoor in aanmerking, maar de grammatica met haar complexe regelsysteem en schijnbare directe bruikbaarheid in taalgebruik liet geen ruimte voor de andere takken van taalwetenschap, bijvoorbeeld de vroeger veel beoefende historische taalkunde. Anderzijds was de literatuur het typische eigen domein van het (vreemde)talenonderwijs. Maar op dat gebied is in de geschiedenis een versmalling te signaleren.

Literatuur en vaderlandsliefde

Voorbeeld voor het (vreemde)talenonderwijs was het Latijnsonderwijs met zijn eerbiedwaardige traditie. Dat richtte zich van oorsprong op een breed scala van genres en bijbehorende onderwerpen: naast epiek, lyriek en drama ook geschiedkundige teksten, politieke redevoeringen, religieuze en moraliserende teksten in de vorm van verhandelingen en preken. Toen het vak Nederlands zich na ongeveer 1800 begon te ontwikkelen boven het niveau van elementair lees- en schrijfonderwijs, kreeg het literatuuronderwijs gestalte, aanvankelijk in de oorspronkelijke brede opvatting van literatuur. Het stond toen in dienst van de vorming van de jeugd tot burgers van de nationale eenheidsstaat, die in de Franse tijd een doorbraak beleefde. Eén gestandaardiseerde Nederlandse taal moest drager zijn van de nationale identiteit, die tot uitdrukking kwam in de vaderlandse geschiedenis, kunst en cultuur (Honings, 2014; Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015; Wilhelm, 2014). Vooral de canonieke vaderlandse literatuur van de roemrijke zeventiende eeuw, met Vondel, Hooft en Cats voorop, leverde de werken die



Prent van Cornelis Bogerts naar tekening van Pieter Wagenaar, 1781. Uit: J.H. Swildens, *Vaderlandsch A-B boek voor de Nederlandsche jeugd*. Collectie: Atlas van Stolk. Onder de voorstelling de tekst 'Neerland is uw Vaderland. Veilig woont ge 'er in. / Als gij groot zijt, hebt gij daár ook uw huisgezin'.

konden wedijveren met de klassieke teksten die op de Latijnse scholen behandeld werden.

Wie in de negentiende eeuw Nederlands studeerde, studeerde ook vaderlandse geschiedenis; wie les gaf in Nederlands, gaf ook les in vaderlandse geschiedenis. De inhouden van de gelezen teksten waren even belangrijk als de esthetische vorming die geacht werd ervan uit te gaan. De geschreven taal van de gecanoniseerde schrijvers was maatgevend voor wat toen het Algemeen Beschaafd Nederlands genoemd werd.

Het moderne vreemdetalenonderwijs moest naast het moedertaalonderwijs status verwerven. Het verkeerde in een ambivalente positie. Het *Lees- en vertaalboekje voor de hoogste klasse der Fransche scholen* door A.J. van der Aa (1836) bood onder de titel 'Het nut der beoefening van vreemde talen' een fragment uit een toespraak van G.J. Meijer (1781–1848), hoogleraar in de 'Nederduitsche letterkunde, welsprekendheid en vaderlandsche geschiedenis' in Brussel en na de Belgische omwenteling van 1830 in Groningen. De toespraak als geheel heette 'Redevoering over de beoefening der

Nederduitsche taal, het beste middel ter bevordering der Vaderlandsliefde'.

Immers waardoor houden wij meer gelijken tred met onzen leeftijd, waardoor zijn wij meer echte wereldburgers, dan door de toeëigening van hetgene in het rijk der waarheid, schoonheid en deugd, bij alle volken en in alle talen, ten nutte der menschheid is voortgebracht? (Van der Aa, 1836, p. 81)

Er is eene zeer teedere lijn getrokken tusschen de ware vaderlandsliefde en het wereldburgerschap; maar slechts die echte vaderlander, wiens verstand helder is, en die een welgeplaats[t] hart heeft, kan deze lijn ontwaren. Zoeken en beminnen wij dan alles, wat wij edels en voortreffelijks bij vreemden vinden; maar zorgen wij vooral, dat wij ons en onze zelfstandigheid niet vervreemden. (Van der Aa, 1836, p. 82–83)

Naar een apolitieke variant

Het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen was, net als dat in het moedertaalonderwijs, historisch gericht. Maar het vaderlandslievende karakter daarvan dreigde in conflict te raken met de vreemdheid van de vreemde talen. Die vermeden daarom een al te nationalistische nadruk en verlegden het accent naar literaire werken die algemeen-menselijke en morele waarden overdroegen. Werden bij Nederlands dichters als Hendrik Tollens behandeld ('Wien Neêrlands bloed door d'adren vloeit / van vreemde smetten vrij'), bij Frans, Duits en Engels werden dergelijke nationalistische tonen uit de doellanden liever gemeden. De moderne vreemde talen voegden een kosmopolitisch toefje toe aan de vaderlandse vorming van de hogere burger. Een gerichte confrontatie met het eigene, dus het andere van de doeltalige cultuur kon maar in beperkte mate doel zijn.

In de loop van de twintigste eeuw, vooral vanaf de jaren zestig, verloor de literatuur steeds meer haar ideologische functie van verbindster van de natie en draagster van de nationale cultuurtraditie. Zowel bij Nederlands als bij de moderne vreemde talen verschoof die benadering naar een apolitieke literair-historische variant: een indeling in literaire stromingen met bijbehorende perioden, auteursbiografieën en bloemlezingen uit hoofdwerken. Dat ging samen met een versmalling van het behandelde literaire repertoire. Religieuze en moraliserende, geschiedkundige en politieke teksten vielen af, poëzie en toneel werden allengs naar de zijlijn gedrongen door fictioneel proza. Het accent werd verlegd van politieke en historische inhouden naar esthetische vorming: literaire tekstanalyse, ontwikkeling van leesmaak, literaire competentie. De nadruk die de literatuurdidactiek vanaf de jaren zeventig op leesplezier legde, wekte de verdenking een reactie te zijn op de toenemende ontleding, onder de druk van onder meer de audiovisuele media.

Literatuur en taalvaardigheid

In het vreemdetalenonderwijs werd het literatuuronderwijs gehinderd door het taalprobleem. De lectuur van literaire teksten werd uitgesteld totdat in de eerste leerjaren een 'solide' grammaticaal fundament gelegd was. Het gevolg was de 'literatuurschok': na slechts geoefend te zijn in het woord voor woord vertalend lezen van eenvoudige tekstjes, werden de leerlingen in de bovenbouw opeens geconfronteerd met langere teksten van talig en inhoudelijk veel hogere niveaus. Toch was en bleef de band met het taalvaardigheidsonderwijs een belangrijke legitimatie van het literatuuronderwijs. Enerzijds verschafte de literatuur de leerling toegang tot

de vreemdtalige cultuur. Anderzijds diende het lezen van literaire teksten de verwerving van taal van hoge kwaliteit en werd de leerling geacht over die literatuur te kunnen spreken in de 'boekentest', het examengesprek over de boekenlijst.

Dat literaire taal leerdoel moest zijn, werd in 1929 duidelijk verwoord door dr. Etsko Kruisinga, medeoprichter van Levende Talen en prominent veelschrijver in het tijdschrift, anglist, taalkundige en van 1933 tot zijn dood in 1944 rector van de School voor Taal- en Letterkunde, opleidingsinstituut voor mo-aktes in Den Haag. Na de invoering van de vertaling uit de doeltaal als examentoetsvorm op de hbs in 1919 waren veel boekjes met fragmenten ter vertaling verschenen. In een artikel met de titel 'Verderfelike leermiddelen' schreef Kruisinga op zijn karakteristieke scherpe toon:

(...) twee soorten boekjes (...) dreigen het hele taalonderwijs in diskrediet te brengen, en de geest van de leerlingen te vergiftigen. Ik bedoel de verzameling van krante- en roman-knipsels, en de woordenlijstjes. (...) Wel wil ik in het algemeen opmerken, dat het in elkaar flansen van zulke prullen weinig geschikt is de leraren in de moderne talen een positie in de vakkringen te geven gelijk aan die van de kollegas in de klassieke talen. Wat er ook aan de opleiding van de laatsten moge ontbreken, ze gooien hun aanzien niet te grabbel door publikaties die een wetenschappelijk man onwaardig zijn.

(Kruisinga, 1929, p. 2)

In 1918 had dr. H.G. de Maar *Britannia* gepubliceerd, een leergang die werk maakte van de cultuur van het doelland. Tot ver na de Tweede Wereldoorlog verschenen er nieuwe drukken van. In 1930 hield Kruisinga op de jaarvergadering van Levende Talen een voordracht voor de sectie Engels, waar hij voorzitter van was. Hij oordeelde over *Britannia* dat het Engels dat de leerlingen daarmee leerden, een te eenvoudig niveau had:

Aan het einde van het boek kent de leerling toch nauwelijks meer dan uiterst simpel Engels; (...) een stukje uit een echt kinderboek zou voor deze leerlingen al te moeilijk zijn, laat staan echte poëzie, hoe eenvoudig ook. Van dat alles is er immers in *Britannia* geen spoor; en men moet dus erkennen dat er zodoende weinig sprake is van voorbereiding tot de lectuur in de hogere klassen.

(Kruisinga, 1930, p. 37)

Het idee dat literatuur en literaire taal de hoogste doelen van het vreemdetalenonderwijs moesten zijn, verloor vanaf de jaren zeventig terrein

De teksten in *Britannia* deel I zijn 'meest van geografie-historische aard' en bevatten volgens Kruisinga 'een vrij kleurloze, weinig levende taal, duidelijk (altans in zekere zin) en eenvoudig, maar niet de taal van de geboren kunstenaar' (p. 36-37). Literaire taal werd hoogwaardiger geacht dan de taal waarin 'realia' beschreven worden.

Literatuur een vak apart

Het idee dat literatuur en literaire taal de hoogste doelen van het vreemdetalenonderwijs moesten zijn, verloor vanaf de jaren zeventig terrein. Tegelijk werd de band tussen literatuuronderwijs en taalvaardigheidsonderwijs langzaam maar zeker verbroken; literatuur werd steeds meer 'een vak apart' (Kwakernaak, 1997a, 1997b). In 1986 werd in het nieuwe lbo/mavo-examenprogramma de traditionele 'boekentest' buitengesloten; gelijktijdige toetsing van extensieve leesvaardigheid en spreekvaardigheid moest vermeden worden. Validiteit en zuiverheid van de toets stonden voorop. Het schoolonderzoek naar de bekendheid van de kandidaat met de inhoud van de gelezen boeken en artikelen 'kan eventueel in het Nederlands worden afgenomen'. Voor de duidelijkheid werd de term 'spreekvaardigheid' vervangen door 'gespreksvaardigheid'. In 1998 vermeldde de toelichting 'Het examendossier' bij het havo/vwo-examenprogramma moderne vreemde talen: 'Geïntegreerde toetsing van literatuur en taalvaardigheden is niet toegestaan.'

Ook in de lespraktijk werkte dat door: veel literatuurlessen werden in het Nederlands gehouden, leesdossiers in het Nederlands geschreven en besproken. Wat overbleef was het taalvaardigheidsargument ter legitimatie van de boekenlijst: extensief lezen is bevorderlijk voor de taalverwerving. Maar dat geldt net zo goed voor niet-literaire teksten. De eindterm voor het subdomein 'Extensief lezen' in de examenprogramma's moderne vreemde talen van 1998 luidde: 'De kandidaat heeft ruime ervaring opgedaan met het extensief lezen van vlot leesbare teksten', niet per se literaire.

Geïntegreerd literatuuronderwijs

Toen in de nieuwe tweede fase havo/vwo van 1998-1999 de lessentabellen werden vervangen door studielasturen, bleek er weinig tijd over te blijven voor literatuuronderwijs. De boekenlijsten werden ingekort. In de examenprogramma's voor de moderne vreemde talen van 1998 werden de subdomeinen literatuurgeschiedenis en

literaire begrippen geschrapt voor havo. Daarnaast werd in de aanloop naar de nieuwe tweede fase havo/vwo de versnippering van het literatuuronderwijs gesignaleerd (Witte, 1995). Het idee kwam op om het literatuuronderwijs uit Nederlands en de moderne vreemde talen te halen en te integreren met het nieuwe vak culturele en kunstzinnige vorming (ckv). Het bleek een brug te ver om dat model voor te schrijven; de meeste onderwijs-specialisten in de Tweede Kamer vreesden namens de leraren in hun achterbannen dat de talenvakken te zeer zouden worden uitgekleeft (*de Volkskrant*, 28 juni 1996, <bit.ly/lm-vk>). Als compromis werd alleen een apart examencijfer voor literatuur verplicht ingevoerd.

Her en der werd geëxperimenteerd met geïntegreerd literatuuronderwijs (glo), maar bij de herziening van de tweede fase in 2007 nam het elan af. Waarom sloeg glo niet aan? Door conservatisme van eerstegraads talendocenten die de teloorgang van de traditionele identiteit van hun vakken tegenhielden en/of niets van hun territoria wilden prijsgeven? Is glo meegesleurd in de val van meer vernieuwingen van de tweede fase: te veel tegelijk, van boven af ingevoerd, slecht voorbereid, te vroeg afgebroken? Hoe dan ook, vanaf 2007 keerde de rust weer, inclusief versnippering. Samen met de versmalling – minder beschikbare tijd, kortere boekenlijsten, verwatering van de cultuuroverdrachtstaak door verminderde aandacht voor literatuurgeschiedenis, concentratie op literair-esthetische vorming, toenemende beperking tot fictioneel proza, groeiende apartheid van literatuur- en taalvaardigheidsonderwijs – betekende dat een voortschrijdende marginalisering van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen.

Stagnatie en mogelijke oorzaken

Literatuuronderwijs is altijd al voorbehouden geweest aan een selecte groep leerlingen, namelijk die in de bovenbouw van havo en vwo, vroeger van mms, hbs en gymnasium, en biedt een smaller zicht op de doeltalige cultuur. Dit laat onverlet dat fictionele teksten heel goed toegang kunnen bieden tot de vreemdtalige cultuur in brede zin. Maar dat vereist een andere benadering: selectiecriterium is dan niet het literaire niveau, maar de vraag of de tekst een bepaalde informatiewaarde heeft en op toegankelijke wijze inzicht verschaft in de doeltalige maatschappij en cultuur (Kwakernaak, 1996, 1997c).

Wenselijk zou zijn dat elke leerling met een intro-

‘Cultuur’ in brede zin is naast taalvaardigheid en literatuur een extra domein met extra vakinhoud en een aparte didactiek

ductie in een vreemde taal ook een introductie krijgt in de cultuur die door die taal gedragen wordt, zo breed mogelijk. De ontwikkeling daarheen is al heel lang op gang, maar waarom hapert die zo? Blijft het tobben met een vreemdetalenonderwijs zonder duidelijke inhoud en met een halfslachtig doeltaalgebruik? Daarmee steekt het armzalig af tegen tweetalig onderwijs (CLIL), dat gespecificeerde, getoetste inhouden verbindt met de doeltaal als voertaal.

Wat kunnen de oorzaken zijn van de stagnatie? De tradities zijn in de scholen mogelijk nog taaier dan aan de universiteiten, waar de studies ‘taal- en letterkunde’ al twee decennia ‘taal en cultuur’ heten. De traditioneel hoge status van literatuur verhindert misschien ‘interculturele vorming’ om stevig te wortelen. Misschien worden de vreemdetalenleraren onvoldoende aangesproken door de bredere oriëntatie van ‘hun’ academische disciplines; wellicht voelen ze zich niet voldoende opgeleid en deskundig om ‘cultuur’ in brede zin een meer dan vrijblijvende en marginale plaats te geven in hun onderwijs. ‘Cultuur’ in brede zin is dan ook naast taalvaardigheid en literatuur een extra domein met extra vakinhoud en een aparte didactiek.

De vele benamingen duiden al op inhoudelijke onduidelijkheid: kennis van land en volk of van land en samenleving, cultuur(kunde), (inter)culturele of socio-culturele vorming of competentie. Wat zich daarachter verbergt, werd en wordt wel abstract als hoger doel van het vreemdetalenonderwijs beleden, maar krijgt geen vaste contouren en geen verankering in toetsing en examenprogramma’s. Doelen, leerinhoud en curriculum zijn door beleidsmakers te weinig concreet uitgewerkt. Er ontbreekt een vastomlijnde canon. Ook examenprogramma-commissies houden zich op de vlakke.

De uitdagingen zijn dan ook niet gering. Voor het Engels is onduidelijk wat het doeltaalland of de doeltaallanden zijn. Ook voor andere talen wordt problematischer en controversiëler van welke cultuur ze drager zijn. Nationalistische tendensen worden sterker, ideologische en politieke tegenstellingen dringen zich op. Veel docenten ervaren in hun klassen weerstand tegen het vreemde en het andere. Het vergt veel van docenten om tegen die stroom op te roeien. Dat versterkt de neiging tot conflictmijdend, inhoudelijk accommoderend in plaats van uitdagend vreemdetalenonderwijs. Bewust of onbewust gaan docenten een confrontatie met het

vreemde uit de weg, uit vrees een mijnenveld van clichés en vooroordelen te betreden en die te versterken in plaats van te bestrijden.

Kern of franje

Het vreemdetalenonderwijs heeft een nieuwe inhoudelijke kern nodig, nu de twee traditionele kernen grammatika en literatuur gemarginaliseerd zijn. Kan cultuur in brede zin die plaats innemen? Nu kan een lees- of luistertekst wel over de Brexit gaan, maar net zo goed over het gebrek aan openbare toiletten in stadscentra of wifi in vliegtuigen. Aan die vrijblijvendheid kan een eind gemaakt worden door minimumprogramma’s voor de verschillende doeltaalculturen, met heldere doelen die hard worden gemaakt met verplichte toetsing. De Brexit zou daarin een duidelijke functie krijgen en een andere status dan openbare toiletten of wifi. Kern of franje, dat is de vraag. Kan het vreemdetalenonderwijs daar een helder antwoord op vinden? ■

Dit dubbelartikel is een bewerking van een voordracht gehouden op 7 oktober 2016 in Nijmegen op het symposium ‘Uitdagend mvt-onderwijs door cultuur’, georganiseerd door het Meesterschapsteam Vakdidactiek Moderne Vreemde Talen.

LITERATUUR

- Aa, A.J. van der. (1836). *Lees- en vertaalboekje voor de hoogste klasse der Fransche scholen*. Amsterdam: Schalekamp en Van de Grampel.
- Honings, R. (2014). Vaderlandsliefde en literatuur: Nederlandse letterkunde op school in de vroeg negentiende eeuw. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 6–11.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Kruisinga, E. (1929). Verderfelike leermiddelen. *Berichten en Mededelingen van de ‘Vereniging van leraren in Levende Talen’*, 55, 2–9.
- Kruisinga, E. (1930). Het Engelse taalonderwijs op de middelbare school. *Levende Talen*, 59/60, 32–41.
- Kwakernaak, E. (1996). Literatuuronderwijs moderne vreemde talen in de tweede fase. In W. de Moor & I. Bolscher (Red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis: Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs* (p. 110–117). Den Haag: NBLC.
- Kwakernaak, E. (1997a). Allang een vak apart (1): Literatuur in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen*, 517, 110–112.
- Kwakernaak, E. (1997b). Allang een vak apart (2): Literatuur in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen*, 518, 136–140.
- Kwakernaak, E. (1997c). Fictieonderwijs: ook in de toekomst vak apart. *Levende Talen*, 519, 204–207.
- Wilhelm, F. (2014). Over de voorgeschiedenis van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 14–18.
- Witte, T. (1995). Van de nood een deugd: Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase. *Levende Talen*, 499, 191–198.

nieuws

Leraren kunnen leerlingen helpen hun identiteit te ontwikkelen

Scholen en leraren kunnen jongeren in hun identiteitsontwikkeling ondersteunen, zo blijkt uit een overzichtsstudie van de afdeling Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Hoewel de gevonden studies kleinschalig waren en er dus geen harde conclusies kunnen worden getrokken, wijzen de bevindingen wel een bepaalde richting op, zegt onderzoeker Monique Verhoeven. Zo kunnen scholen leerlingen laten kennismaken met nieuwe identiteiten, hun nieuwe rolmodellen aanreiken en hen laten reflecteren op hun eigen gedachten en gevoelens.

Op verschillende manieren kan onderwijs de identiteitsontwikkeling van leerlingen onbewust beïnvloeden. Selectie is bijvoorbeeld van invloed. Denk aan indelingen in schooltypen in het voortgezet onderwijs of differentiatie in de klas. Ook verwachtingen van de leraar kunnen een rol spelen (‘meisjes zijn minder geïnteresseerd in wiskunde’). ‘Leraren doen dit niet bewust’, zegt Verhoeven. Daarom is het goed dat ze zich realiseren welke verborgen boodschappen ze afgeven. De reviewstudie is na te lezen op <bit.ly/ltn-iden>. NRO

Profiteren van ICT

Het gebruik van digitale hulpmiddelen in het onderwijs blijft groeien. Leraren die variëren in de manier waarop ze onderwijs geven en daarbij gebruikmaken van ICT, boeken daarbij de beste resultaten. De manier waarop zij ICT inzetten, heeft vooral impact op de motivatie van leerlingen, de onderwijsprestaties, en maakt het mogelijk efficiënter les te geven. Dat blijkt uit de tweejaarlijkse *Vier in balans-monitor* van Kennisnet. Voor het onderzoek zijn vijfduizend betrokkenen – leerkrachten, bestuurders, schoolleiders en ouders – in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs ondervraagd.

Leraren die in staat zijn voor hun leerlingen variatie in de lessen aan te brengen, maken veelvuldig gebruik van digitale hulpmiddelen, met betere onderwijsprestaties tot gevolg. Alfons ten Brummelhuis, strategisch adviseur onderzoek bij Kennisnet: ‘We weten steeds meer over hoe ICT kan bijdragen aan beter onderwijs. Uit de monitor blijkt dat leraren die afwisselend lesgeven, veel gebruikmaken van ICT en de meeste opbrengsten zien. Juist deze leraren voelen zich in staat om de juiste keuzes te maken voor ICT-toepassingen en laten zo hun leerlingen maximaal profiteren van de mogelijkheden.’ Het volledige rapport is te vinden op <bit.ly/ltn-balans>. Kennisnet

Beter lesgeven dankzij Lesson Study

Met Lesson Study doen leraren (vak)didactische en pedagogische kennis en inzichten op, zo wijst een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen uit. Daarnaast vinden leraren het prettig om ervaringen met collega’s te kunnen delen en hebben ze meer plezier in het werk. Ook begrijpen leraren beter hoe leerlingen denken en profiteren leerlingen mede van deze nieuwe professionaliseringsaanpak.

In Lesson Study staat de eigen onderwijspraktijk centraal. Leraren ontwerpen lessen die ze vervolgens uitproberen. ‘Ze kijken naar wat leerlingen nu echt met hun lessen doen’, vertelt onderzoeker Siebrich de Vries. ‘Eén leraar geeft een gezamenlijk ontwikkelde les in de klas, de anderen observeren. Daarna kijken ze samen wat goed ging en wat beter kan. De observerende leraren gebruiken die inzichten ook in hun eigen lessen. Het is een werkwijze die stimuleert om na te denken over onderwijs en wat het doet met leerlingen. Met als doel het onderwijs te verbeteren.’ Lesson Study is geschikt voor alle onderwijsniveaus, van primair tot hoger onderwijs.

De Vries en collega’s deden een uitgebreid onderzoek naar de werking van Lesson Study en constateerden dat het een goede manier is om theorie en praktijk bij elkaar te brengen. Hoe meer ervaring met Lesson Study, hoe beter dat gebeurt. Verder lijken alle vier de kenmerken van Lesson Study – onderzoek, lesplanontwikkeling, onderzoeksles geven en observeren, en reflectie – tot leren aan te zetten. De onderzoeksrapportage, met daarin een literatuurstudie en een Nederlandse casestudy, is te vinden op <bit.ly/ltn-ls>. Hierin wordt ook uitgebreid ingegaan op succesfactoren voor Lesson Study. NRO

