

Leraren Nederlands werken het meest planmatig

Bespreking van J. Ax, Planningsgedrag van leraren; een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs.

Lisse: Swets/Zeitlinger, 1985.

Inleiding

"(...) Voor één deelnemer hoeft het niet meer." Deze zin lezen we op de laatste bladzijde van het boek Planning en Interactie in Taalonderwijs (Herrlitz e.a. 1983, 140) waar in het kort de resultaten besproken worden van een enquête onder de deelnemers aan de eerste zogenaamde platformconferentie van het project Taalvaardigheid in de Basisschool.

Het onderwerp van die conferentie was de relatie tussen planning en interactie in taalonderwijs; deelnemers waren leerkrachten, schoolbegeleiders, leerplanontwikkelaars en wetenschappers. Het was de eerste conferentie op basis van een verricht empirisch onderzoek op één van onze toenmalige projectscholen, uitgevoerd door studenten taalwetenschap en onderwijskunde. Wij, de projectmedewerkers, waren benieuwd naar de reacties van de deelnemers op die bijeenkomst, omdat we een aantal van dergelijke bijeenkomsten voor een aantal jaren wilden plannen. Een beknopte vragenlijst over de opzet, inhoud en organisatie lag dus voor de hand. Hoewel we de verwerking van de enquêteresultaten voor het boek anoniem maakten, weet ik nu, na bijna vier jaar, nog heel goed op wie die zin "voor één deelnemer hoeft het niet meer" betrekking had. Op Jan Ax, notabene, die één van de begeleiders was van het betreffende onderzoek, die op de conferentie zelf een inleiding verzorgde en die in de thematiek geïnteresseerd was omdat hij op hetzelfde terrein onderzoek verrichtte. We begrepen er niets van, reageerden wat lacherig ("wat is er met Jan aan de hand?") en namen ons voor eens naar zijn motieven te vragen. Bij mijn weten hebben we dat ook gedaan, maar ik kan me zijn reactie niet meer herinneren. Dit alles gebeurde overigens in een vriendelijke en collegiale sfeer. Vandaar dat ik mezelf toesta hier uit de school te klappen. Het lijkt allemaal al weer lang geleden, het heeft ook weinig om het lijf, maar ik moest onmiddellijk aan dit voorval denken toen ik de dissertatie van Jan Ax onder ogen kreeg. Na lezing van dit boek ben ik weer eens gaan bladeren in Planning en Interactie in Taalonderwijs dat ik

overigens tevergeefs gezocht heb in de literatuuropgave van "Planningsgedrag van leraren".

Jammer, want in dat boek staan artikelen die mijns inziens een interessant licht werpen op de planningsproblemen van leraren in het (basis)onderwijs. Hoewel het object van onderzoek in beide publikaties hetzelfde is, namelijk het planningsgedrag van leraren, zie ik grote verschillen in de aanpak van het probleem. Het belangrijkste verschil zit hem hierin: Ax kiest voor een algemene onderwijskundige benadering van het onderwerp, terwijl de Pit-onderzoekers een vakinhoudelijke benadering centraal stellen. Via interactie-analyse op micro-niveau proberen zij meer zicht te krijgen op de bedoeling van de planningsactiviteiten van de leerkracht. Ik kom daar in dit artikel nog op terug als ik een aantal punten van kritiek noem op de dissertatie.

In deze bespreking richt ik me allereerst op de achtergronden en de opzet van Ax' onderzoek (paragraaf 1) en plaats daar een aantal kanttekeningen bij. Daarna bespreek ik de resultaten van het onderzoek (paragraaf 2) en tenslotte reageer ik op de "Nabeschouwing" van Ax' dissertatie, waarbij ik de publikatie Planning en Interactie in Taalonderwijs betrek (paragraaf 3).

1. Onderwijskundig kader

"Het lesgeven is naar zijn aard van een zodanige complexiteit dat het niet gewenst geacht wordt hieraan zonder enige voorbereiding te beginnen" (p. 1). Ik kan het ook niet helpen maar zo begint Ax zijn inleiding, waarin hij het kader van zijn onderzoek schetst. Planning in het onderwijs is al jarenlang een geliefd object van onderzoek. Vooral onderwijskundigen hebben zich de afgelopen jaren op dat onderwerp gestort. In de Verenigde Staten van Amerika hebben de onderzoeken van het duo Clark en Yinger op dit terrein sterk de aandacht getrokken en in de Bondsrepubliek die van Bromme en Schulz; in ons eigen land is het vooral de Vakgroep Onderwijskunde in Groningen (Peters, Beijaard) die een voortrekkersrol kan claimen. Veel onderzoek, dus ook veel bruikbare onderzoeksresultaten, denkt de lezer. Dat valt echter tegen. Ax constateert dat de onderwijskunde weliswaar vele modellen en schema's ontwikkeld heeft om de leraar te helpen bij zijn "onderwijsvormgeving", maar dat de praktijk laat zien dat daar nauwelijks gebruik van wordt gemaakt. De belangrijkste oorzaak hiervan is dat dergelijke modellen niet uitgaan van de reële omstandigheden waaronder leraren hun werk moeten doen. De ontworpen modellen zijn vooral prescriptief en houden te weinig rekening met de dagelijkse praktijk. Duitse onderwijskundigen hebben daarvoor de prachtige term "Feiertagsdidaktik" bedacht, door Ax vertaald met "zondagsdidactiek" (p. 16).

In het hoofdstuk "Literatuurgegevens" worden een groot aantal onderzoeken naar de planningspraktijk van leraren op een rij

gezet. Ax analyseert die grondig op methodische aspecten, op planningsdimensies, op de mate van planning, op de invloed van leraren op het planningsproces, enzovoort. Het overzicht toont een zeer verbrokkeld geheel. Dat springt het meest in het oog als je de schema's bekijkt waarin alle gegevens van de onderzoeken nog eens gepresenteerd worden. Er zijn grote verschillen in gehanteerde observatiemethoden en in observatiemomenten; het aantal proefpersonen of ondervraagden loopt zeer uiteen. Kortom, het is een rommeltje. Die wel erg grote verscheidenheid aan "planningsonderzoeken" maakt het bijna onmogelijk om tot verantwoorde of stevige conclusies te komen en noopt dus tot grote voorzichtigheid en tot bescheidenheid bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten. Die demonstreert Ax ook als hij zich zo nu en dan aan conclusies waagt. "De onderzoeksresultaten tonen aan dat er individuele verschillen bestaan tussen leerkrachten ten aanzien van het plannen en dat opvattingen over het onderwijs een rol spelen bij het plannen" (p. 62).

De beschreven onderzoeksresultaten geven ook weinig duidelijkheid over een eventuele samenhang tussen planning en bepaalde schoolvakken, concludeert Ax. Nu verbaast me dat niet, want ik heb in de literatuurlijst maar één publikatie gevonden waarin planning van onderwijs verbonden wordt met een schoolvak: Die andere Hälfte des Arbeitstages. Interviews mit Mathematiklehrern über alltägliche Unterrichtsvorbereitung (Bromme, Hömberg, 1981). En dat is wellicht wat weinig om een conclusie op te baseren. Ax spreekt wel een vermoeden uit. Schoolvakken die veel overeenkomst vertonen met een verwante wetenschappelijke discipline, dat wil zeggen een structuur of kennisopbouw hebben die de wetenschappelijke discipline weerspiegelt, bijvoorbeeld wiskunde of natuurkunde, eisen een minder strakke en inhoudelijke planning van leraren dan schoolvakken waarbij die relatie minder aanwezig is of zelfs ontbreekt, bijvoorbeeld Nederlands of maatschappijleer. Bij deze vakken, zo is de redenering, is de consensus onder leraren over de inhoud van het schoolvak immers minder groot en moet men vaker zelf keuzen maken.

Ax betreft in zijn onderzoek leraren Nederlands, wiskunde en maatschappijleer en voert daarvoor als argument aan dat deze drie vakken een "spreiding laten zien in de mate waarin de cursusopbouw als het ware gegeven is met de kennisstructuur van het vak en de mate waarin er uiteenlopende interpretatie mogelijk zijn over de inhoud van het schoolvak" (p. 97). De veronderstelling is dat wiskunde en maatschappijleer elkaars tegenpolen zijn en dat Nederlands een tussenpositie inneemt. Ik kom daar nog op terug.

De voorlopige conclusie moet luiden dat er weliswaar veel onderzoeken zijn verricht naar de plannings(praktijk) van leraren maar dat zij door de grote mate van verscheidenheid in opzet en door de gerichtheid op beperkte facetten ervan een zeer versnipperd beeld van de praktijk opleveren.

2. Opzet van het onderzoek

Het verschijnsel "planning" is dus nog nauwelijks in kaart gebracht. Ax wil met zijn onderzoek meer zicht krijgen op de alledaagse planning van leraren. Het belangrijkste onderdeel van het onderzoek bestaat uit een vragenlijst-studie, aangevuld met zes "gevalsstudies".

Bij het onderzoek zijn 766 leraren betrokken die wiskunde, Nederlands of maatschappijleer geven op één of meer schooltypen in het voortgezet onderwijs. Onderwijsplanning of onderwijsvoorbereiding vat Ax op als "alle door de leerkracht vooraf vastgestelde onderdelen van de onderwijsleersituatie, ongeacht de vormgeving van het bepaalde en ongeacht de wijze waarop men tot de vaststelling is gekomen" (p. 10). Activiteiten die leerkrachten buiten de les verrichten maar die niet direct gericht zijn op het vaststellen van de onderwijsvormgeving (doornemen van de leerstof, organisatorische maatregelen als het regelen van een excursie, het gereedzetten van leermiddelen en dergelijke) worden buiten beschouwing gelaten. Ax formuleert zeven onderzoeksvragen (p. 70):

1. In welke mate plannen leerkrachten hun onderwijs?
2. Welke factoren spelen een rol bij het plannen van de inhoud en werkvormen?
3. In welke mate kunnen en willen leerkrachten de onderwijsvormgeving naar eigen inzicht bepalen?
4. In welke mate worden planningsroutines gehanteerd?
5. Is er sprake van een fasering in het plannen?
6. Welke activiteiten verricht men in het kader van de planning?
7. In welke mate is men tevreden over de planning en welke knelpunten ervaart men eventueel?

Ax kiest voor een beschrijvend-exploratief onderzoek, omdat het te onderzoeken verschijnsel nog nauwelijks in kaart is gebracht en beroept zich daarbij op het standaardwerk van A.D. de Groot. De keuze voor het werken met vragenlijsten ligt voor de hand, omdat Ax informatie wil van een groot aantal leraren over een groot aantal problemen: de representativiteit is daarmee gewaarborgd. De keuze voor een vragenlijst heeft natuurlijk zijn beperkingen. De onderzoeker mag niet verwachten dat hij met de afname van een vragenlijst fundamenteel inzicht verkrijgt in de motieven, denkprocessen en specifieke omstandigheden van de ondervraagde leraren. Dit probleem probeert Ax te ondervangen door het uitvoeren van een aantal gevalsstudies.

De belissing om het planningsgedrag van leraren wiskunde, Nederlands en maatschappijleer centraal te stellen lijkt me interessant en zinvol omdat de hypothese gerechtvaardigd lijkt dat zij een verschillend planningsgedrag aan de dag zullen leggen. Juist omdat deze hypothese een belangrijke invalshoek vormt voor onderzoek, verwacht de lezer een gedegen motivering

hiervan. Die ontbreekt echter nagenoeg. Ax wijdt niet meer dan een enkele alinea aan dit probleem. "Met de keuze van deze drie vakken is de grootst mogelijke spreiding verkregen wat betreft de verwantschap tussen schoolvak en de structuur in de kennisopbouw van de aanverwante discipline" (p. 71).

Met enige goedwillendheid kun je wel zo ongeveer inschatten wat hier bedoeld wordt, maar de schrijver zou zo'n uitspraak toch met argumenten moeten onderbouwen. Die argumentatie ontbreekt geheel. Wat moeten we verstaan onder de kennisopbouw van de discipline wiskunde? Is het werkelijk zo dat we die "opbouw" terugvinden in het schoolvak wiskunde? Geldt dit voor alle schooltypen in het voortgezet onderwijs, van ITO tot Gymnasium? (Het onderzoek strekt zich immers uit over alle schooltypen.) Ik weet van wiskunde zo goed als niets, maar op voorhand heb ik grote twijfels over de aanname die Ax hier wel erg losjes formuleert. Dezelfde vragen heb ik ook ten aanzien van de twee overige vakken, Nederlands en maatschappijleer. Wanneer Ax verderop in zijn dissertatie uitspraken doet over de gevonden verschillen in planning tussen de drie groepen leraren, zijn die dan ook nietszeggend: "De gevonden verschillen tussen de groepen kunnen gezien worden als een consequentie van de reeds eerder aangegeven verschillen tussen de betreffende vakken" (p. 103). Ax doelt dan op de uitspraak op p. 71. De cirkel is rond en de lezer is niets wijzer geworden.

Eenzelfde probleem doet zich voor bij de gevalsstudies, opgezet om aanvullende informatie te krijgen over motieven, denkprocessen bij leraren en specifieke situationele factoren. De vragen die de onderzoeker hier stelt zijn toegespitst op het gebruik van het schoolboek in de klas. Welke argumenten liggen ten grondslag aan het doorvoeren van (eventuele) wijzigingen zoals het weglaten van onderdelen, het toevoegen van leerstof, het hanteren van andere werkvormen? De idee om het schoolboek als kapstok te gebruiken, lijkt me in beginsel zinnig, omdat we ervan mogen uitgaan dat dit een belangrijke bepaler is voor de planning van het onderwijs. Maar dat moet dan wel zichtbaar gemaakt worden. Welke onderdelen schrappen leraren Nederlands; voegen ze nieuwe onderdelen toe en welke zijn dat; hanteren ze daadwerkelijk andere werkvormen dan de methode voorschrijft? En over welke schoolboeken hebben we het eigenlijk? De lezer zoekt tevergeefs naar concrete antwoorden op deze en andere vragen. En waarom zijn alleen zes leraren Nederlands betrokken bij de gevalsstudies en geen leraren wiskunde en maatschappijleer? Ook hiervoor ontbreekt elke rechtvaardiging.

Nog een opmerking over de onderzoeksopzet betreft de steekproeftrekking. Ik heb al eerder gezegd dat "representativiteit" een belangrijk streven voor Ax is. Hij wil zijn gevonden resultaten kwantitatief zo stevig mogelijk onderbouwen. Niets aan de hand op het eerste gezicht, alle onderzoekers immers die voor een empiristisch onderzoeksdesign kiezen, streven dat na, maar Ax wordt mijns inziens slachtoffer

van dat nadrukkelijke streven. Zijn populatie omvat alle Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs, van lmo tot vwo-scholen.

Hij trekt daaruit een a-selectie steekproef met als uiteindelijk resultaat dat hij 766 ingevulde vragenlijsten krijgt toegestuurd, waarvan het avo (bedoeld wordt waarschijnlijk het mavo en havo, want het vwo (Ateneum, Gymnasium) is een aparte categorie) met 50% inzenders en het lbo met 35% het best vertegenwoordigd zijn. En daarbinnen zijn het vooral leraren in het vierde leerjaar (39%), het eerste (18%) en het derde (16%) die de vragenlijst geretourneerd hebben. Het vijfde en zesde leerjaar (respectievelijk 7% en 3%) zijn veel minder vertegenwoordigd. Met deze gegevens houdt Ax bij het interpreteren van zijn onderzoeksresultaten weinig rekening.

Alles wordt te veel op één hoop geveegd waardoor zijn uitspraken algemeen en te weinig gedifferentieerd zijn. Waarom niet gemikt op alleen lbo of alleen avo-scholen? Het ligt voor de hand te veronderstellen dat het onderwijs in de drie vakken op deze schooltypen nogal uiteen zal lopen: grote verschillen in onderwijsaanbod, in mogelijkheden van leerlingen, in alle mogelijke randvoorwaarden van de scholen.

Tenslotte nog een enkele opmerking over de vragenlijst. De vragenlijst bevat negen categorieën die lopen van bijvoorbeeld "wat wordt er voorbereid", "tijdsbesteding", tot een categorie "knelpunten". Als voorbeeld neem ik deel VII. Verandering in het onderwijs.

DEEL VII: VERANDERING IN HET ONDERWIJS

Dit deel van de vragenlijst heeft betrekking op de eventuele veranderingen of vernieuwingen die u in het lopende schooljaar bezig bent voor te bereiden of door te voeren.

Deze eventuele veranderingen of vernieuwingen kunnen op verschillende onderwijsaspecten betrekking hebben. Ze kunnen van geringe omvang of zeer omvangrijk zijn. De onderstaande vragen gaan hierop nader in.

DE VRAGEN HEBBEN NIET MEER ALLEEN BETREKKING OP HET LEERJAAR DAT TOT NU TOE AAN DE ORDE IS GEWEEST!

- | | |
|---|---|
| 1 Bent u gedurende het lopende schooljaar bezig geweest met het voorbereiden of doorvoeren van veranderingen/vernieuwingen in uw onderwijs? | 1 ja → ga door naar vraag 2
2 nee → ga door naar Deel VIII |
| 2 Betroffen deze veranderingen het leerjaar dat in deze vragenlijst aan de orde is geweest? | 1 ja
2 nee |
| 3 Hoe ingrijpend zijn deze veranderingen? | 1 niet erg ingrijpend
2 tamelijk ingrijpend
3 ingrijpend
4 zeer ingrijpend |
| 4 Zijn deze veranderingen op de leerstof gericht? | 1 ja
2 nee |
| 5 Zijn deze veranderingen op de werkvormen gericht? | 1 ja
2 nee |
| 6 Zijn deze veranderingen gericht op het in hogere mate rekening houden met individuele verschillen? | 1 ja
2 nee |
| 7 Betreffen dit veranderingen die zich niet beperken tot alleen uw eigen onderwijs? | 1 ja
2 nee |
| 8 Bestaan over deze veranderingen contacten met personen of instanties van buiten de school? | 1 ja
2 nee |
| 9 Wordt er in het kader van deze vernieuwing eigen leerstof samengesteld? | 1 ja
2 nee |

Welke informatie wordt hier verkregen? Naar mijn overtuiging, geen enkele! Deze vragen geven geen uitsluitsel over de aard van de veranderingen, noch over de leerstof of werkvormen, noch over bijvoorbeeld lesmateriaal dat is samengesteld. Er worden tientallen vragen op de leraar afgevuurd die hij kan afdoen met ja of nee, wel of niet van toepassing, een te verwaarlozen deel, een klein deel, een zeer groot deel, enzovoort, enzovoort. Maar je komt niets te weten over bijvoorbeeld welke werkvormen een leraar gebruikt, welke literatuur hij raadpleegt bij het voorbereiden van lessen, welke onderdelen van het leerplan op schrift gezet worden, welke leerstof in de les aan bod komt. Met zo'n vragenlijst kom je, vrees ik, niets te weten over de concrete en inhoudelijke planningspraktijk van bijvoorbeeld een leraar maatschappijleer. Ook de gevalsstudies die bedoeld zijn als een aanvulling op de vragenlijst geven die informatie niet.

3. Onderzoeksresultaten

Een concreet beeld van de planningspraktijk van leraren Nederlands, wiskunde en maatschappijleer biedt deze studie dus niet. De resultaten hebben een algemeen en globaal karakter. Eén van de conclusies luidt dat leraren maatschappijleer het meest nauwkeurig plannen en leraren wiskunde het minst. Zoals ook het geval zal zijn bij een aantal overige resultaten "nemen de leraren Nederlands een tussenpositie in". De verklaring hiervoor luidt dat leraren wiskunde het meest houvast hebben omdat de inhoud van het vak duidelijk is en alom geaccepteerd wordt. Deze leraren hoeven slechts de lijn van de methode te volgen en dat bespaart ze veel voorbereidingstijd. Bij maatschappijleer liggen de onderwerpen nauwelijks vast: de leraar steekt veel tijd in de keuze van zijn onderwerpen en in de voorbereiding van zijn lessen. Wel blijkt dat leraren Nederlands en wiskunde, verbonden aan een lbo-school, meer tijd besteden aan "de differentiële onderwijsonderdelen dan hun collega's die aan andere schoolsoorten werkzaam zijn (...)" (p. 102). Ik wil dat best aannemen, maar kom er niet achter wat de auteur bedoelt met "differentiële onderwijsonderdelen". Zo duiken er wel vaker uitspraken op die ik niet kan beoordelen, laat staan kritiseren, omdat ik niet weet wat er bedoeld wordt. Een ander voorbeeld is: "leraren maatschappijleer aan lbo-scholen besteden significant minder tijd aan klassikale inhoudselementen dan leraren maatschappijleer aan vwo-scholen" (p. 103).

Bij het plannen van inhouden en werkvormen spelen bij alle leraren de persoonlijke ervaring, de persoonlijke visie en leerlinggebonden factoren de grootste rol. Voor leraren wiskunde komen daar nog eens het (rijks)leerplan en het leerboek bij. De staafdiagrammen op p. 108 brengen dat duidelijk in kaart. Opvallend laag scoort de categorie "opvattingen schoolleiding en collega's". Dit laatste gegeven is interessant omdat het nog eens de autonomie van de leraar in het voortgezet onderwijs bevestigt. Er vindt kennelijk zeer weinig collegiaal overleg tussen leraren plaats -bij de leraren Nederlands nog relatief vaak- wat (mede) een gevolg kan zijn van een gebrek aan onderwijskundige begeleiding van de schoolleiding, constateert Ax. Persoonlijke visie en ervaring spelen dus een belangrijke rol. En die kunnen leraren ook in voldoende mate kwijt want de teneur in de resultaten is dat alle leraren "(...) over het algemeen tevreden zijn met de bestaande situatie" (p. 121), terwijl tegelijkertijd blijkt dat het merendeel van de leraren op routines terugvalt. Het lijkt er dus op dat de "planningsproblematiek" vooral interessant is voor onderzoekers, maar bij leraren niet of nauwelijks leeft. Als er al knelpunten zijn dan liggen die vooral in de hoeveelheid tijd die het voorbereiden van lessen vraagt. En, aardig voor de neerlandici onder ons: "(...) De overvloed aan vernieuwingsideeën blijkt voor de groep Nederlands na tijdgebrek

het grootste knelpunt te zijn" (p. 140). Maar ook deze uitspraak wordt, zoals zo vele andere, niet verder verduidelijkt. Leraren Nederlands besteden veel aandacht aan planning op langere termijn (een cursusjaar). Ze leggen hun (les)plannen vaker op papier vast dan de leraren wiskunde en maatschappijleer. Ax concludeert dan ook dat "(...) leraren Nederlands dus het meest planmatig werken. Wellicht komt dit voort uit de grotere complexiteit van het vakgebied. Het vak Nederlands is immers opgebouwd uit verschillende onderdelen zoals spellen, grammatica, stellen, tekstverklaren" (p. 145).

Aan het slot van zijn dissertatie formuleert Ax een aantal interessante voorstellen voor nader onderzoek op het terrein van de onderwijsplanning. Bij één daarvan wil ik stilstaan omdat Ax daar zelf formuleert wat ik als kritiek op zijn eigen onderzoek heb geuit. Als planningsonderzoek, aldus de schrijver, meer duidelijkheid moet verschaffen over de werkelijke motieven die de onderwijsvormgeving bepalen, dan zal de onderzoeker expliciet aandacht moeten schenken aan de variabelen die volgens de leraren van invloed zijn op het optimale lesverloop, bezien vanuit het persoonlijk handelen (p. 164). Dat nu is precies wat centraal stond in het onderzoek dat gepubliceerd is in *Planning en Interactie in Taalonderwijs* (Herrlitz e.a. 1983), waarnaar ik al in mijn inleiding verwees. In dit onderzoek staat de samenhang tussen planning van onderwijs en onderzoek naar interactieprocessen in de klas centraal. Die gewenste samenhang wordt door Herrlitz in het genoemde boek het meest nadrukkelijk verwoord. Een analyse van interactieprocessen in de klas laat zien wat er van de planning van een leraar terecht komt. Voor een beter begrip van die samenhang introduceert Herrlitz een fundamenteel kenmerk van de interactie: de "janus-kop-structuur". Elke handeling, zo betoogt hij, heeft tegelijkertijd een vooruitkijkende (prospectieve) en een terugkijkende (retrospectieve) functie (p. 99). Voor de planning van onderwijs betekent dat dat de leraar van tevoren een aantal handelingen bedenkt die hij later in de klas wil realiseren. Die planning berust op bepaalde verwachtingen en veronderstellingen over een toekomstige situatie. Soms moeten die verwachtingen worden bijgesteld omdat de "geanticiperde condities" in de praktijk niet aanwezig blijken te zijn. Gevolg: de leraar stelt zijn planning ter plekke bij. Niet elke vooruitziende handeling kan dus altijd gerealiseerd worden. En dat is op zich ook niet erg. Tegen de achtergrond van het uiteindelijke doel dat de leraar nastreeft: de gerichte bevordering van (taal)leerprocessen bij leerlingen, is het eerder wenselijk dat de leraar zijn planning aanpast aan de situatie dan dat hij krampachtig vasthoudt aan zijn planning. "Zoals alle handelingen heeft ook planning niet op zichzelf zin; de planning wordt pas zinvol door de interactie

tijdens de uitvoering, die retrospectief is ten opzichte van de planning", aldus Herrlitz (p. 100).

De conclusie ligt voor de hand: de betekenis van de planning voor het onderwijsleerproces kan alleen door onderzoek naar de interactie in de klas gereconstrueerd worden.

In een andere terminologie en vanuit een ander perspectief komt Ax eigenlijk tot eenzelfde conclusie als hij stelt dat een algemene planningsleer in de praktijk niet werkt. Ook hij is van mening dat in onderzoek een sterkere koppeling aangebracht moet worden tussen planning en aard van schoolvakken en de wederzijdse beïnvloeding van "curriculumkenmerken en planning".

"Men kan het ook anders stellen, namelijk dat planningsonderzoek integraal deel uit moet maken van didactisch onderzoek", concludeert Ax (p. 164). Ik ben dat met hem eens al zou ik voor alle duidelijkheid en om misverstanden te voorkomen, in dit geval liever spreken van vakdidactisch onderzoek.

Enschede, september 1986

Bibliografie

Bromme, R., *Das Denken von Lehrern bei den*

Unterrichtsvorbereitung. Weinheim en Basel, Beltz Verlag, 1981.

Clark, C.M. en Yinger, R.J., *Three studies of teacher planning*

Michigan, the Institute for research on Teaching, 1979.

Herrlitz, W., *Interactie-onderzoek en leerplanontwikkeling*.

In: *Planning en Interactie in Taalonderwijs*, Enschede, 1983.

Herrlitz, e.a., *Planning en Interactie in Taalonderwijs*, Enschede, 1983.

Peters, J.J., Beijaard, D., *Onderzoek naar onderwijsplanning en -realisatie door ervaren leerkrachten. Naar een handelingstheorie van het onderwijzen*. Info 14, 15, p. 255-3004, 1983.