

# Praktijkkennis van ervaren talendocenten

## Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo

P.C. Meijer, N. Verloop en D. Beijaard

### Samenvatting

In dit artikel wordt de praktijkkennis van dertien ervaren talendocenten op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo in kaart gebracht. Recente inzichten in de 'pedagogical content knowledge' van docenten werden gebruikt als uitgangspunt om de inhoud van en patronen in deze praktijkkennis (de kennis van docenten) te beschrijven. Uitgaande van de veronderstelling dat docenten professionals zijn, is tevens getracht de gemeenschappelijke elementen in de praktijkkennis van docenten vast te stellen. Met behulp van een stimulated recall interview, een semi-structureerd interview en een concept mapping taak is de praktijkkennis van de docenten onderzocht, uiteindelijk resulterend in een beschrijving van drie typen praktijkkennis, met een focus op respectievelijk (a) de vakinhoud, (b) de leerlingen en (c) leerprocessen en begripvorming van leerlingen. Het artikel besluit met een discussie over de manieren waarop de praktijkkennis van ervaren docenten op een systematische manier bij de opleiding van docenten kan worden betrokken.

### Inleiding

Docenten-in-opleiding geven regelmatig aan dat theorieën die zij krijgen aangeboden op de lerarenopleiding niet overeen lijken te stemmen met wat ervaren docenten, die hen begeleiden tijdens stages, weten en doen in de praktijk. Wat ervaren docenten weten is veel beter afgestemd op de praktijk van het onderwijzen en is dus een onmisbare bron van informatie bij het leren onderwijzen (Verloop, 1992). Deze opvatting sluit aan bij een beweging die met name in de Angelsaksische landen al enige tientallen jaren gaande is. Tot de jaren zeventig

waren veel onderwijskundige theorieën gebaseerd op onderzoek waarin het gedrag van docenten centraal stond en waarin dit gedrag gerelateerd werd aan leeruitkomsten van leerlingen (zie bijvoorbeeld Anderson, Evertson & Brophy, 1979; Gage, 1978; Rosenshine & Stevens, 1986) – het zogenaamde 'proces-product' onderzoek. Een doelstelling van dit type onderzoek was om docenten effectief gebleken gedragingen voor te schrijven en via lerarenopleidingen en schoolverbeteringsprojecten 'effectieve docenten' op te leiden (Creemers, 1991). Op deze manier leverde dit onderzoek verschillende modellen op over bijvoorbeeld effectief onderwijs (vgl. Rosenshine & Stevens, 1986).

Het gebruik van dergelijke modellen bleek in de praktijk echter niet eenvoudig. Docenten-in-opleiding konden met theorieën die gebaseerd waren op dit type onderzoek vaak niet rechtstreeks uit de voeten en ervoeren problemen met het leggen van verbanden tussen deze theorieën en de onderwijspraktijk (Zeichner & Gore, 1990). Ook schoolverbeteringsprojecten die gebaseerd waren op resultaten van proces-product onderzoek mislukten regelmatig indien deze niet aansloten bij ideeën van ervaren docenten over wat werkt in de praktijk (Hargreaves, 1996).

Vanaf de jaren 70 werd steeds duidelijker dat resultaten van onderzoek naar enkel het gedrag van docenten een eenzijdig beeld gaven van wat er in klassen gebeurde. Schön beschreef in 1983 een 'kloof' tussen academisch onderzoek en wat mensen in de praktijk van hun beroep doen. Hij was van mening dat deze kloof werd veroorzaakt doordat er geen aandacht was voor praktische of professionele vaardigheden (zie ook Beijaard & Verloop, 1996; Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991). In het geval van onderwijzen resulteerde dit, volgens Hargreaves (1996), soms zelfs

in 'blaming the teacher' indien de invoering van schoolvernieuwingen die gebaseerd waren op dit type onderzoek, niet uitwerkten zoals ze waren bedoeld.

Clark en Peterson (1986) stelden dat de onvrede over het klassieke proces-product onderzoek gevoed werd door de 'cognitieve wending' in onderwijskundig onderzoek, wat ertoe leidde dat steeds vaker ook de cognities van docenten in ogenschouw werden genomen, in plaats van enkel hun gedrag. Hoewel er sinds deze wending een enorme hoeveelheid studies is verschenen over de cognities van docenten (zie voor een uitgebreid overzicht Calderhead, 1996), vooral over hun kennis en opvattingen, is dit onderwerp nog steeds actueel. Verloop (1992) schreef dat de praktijkkennis van docenten een 'blinde vlek' is in de onderwijskunde, doelend op het feit dat dit type kennis nog steeds ontbrak in wetenschappelijke beschrijvingen van de kennis waarop docenten hun handelen baseren. Enkele jaren later stelde hij vast dat er behoefte is aan analytisch onderzoek naar de cognities die het handelen van docenten sturen (Verloop, 1999). Deze vaststelling sluit aan bij conclusies in internationaal onderzoek. Calderhead (1996) gaf een overzicht van een reeks van studies naar de kennis en opvattingen van docenten (zie ook Fenstermacher, 1994) en concludeerde dat deze studies hebben bijgedragen tot een beter inzicht in de aard en complexiteit van het onderwijzen, maar dat tot nu toe niet duidelijk is welke cognities nu eigenlijk ten grondslag liggen aan het onderwijs van docenten (zie ook Morine-Dershimer, 1992).

## 1 Praktijkkennis

Inzicht in cognities van docenten – hun opvattingen en kennis – draagt bij aan een beter begrip van de complexiteit van het onderwijzen (Verloop, 1989), hetgeen kan bijdragen aan een adequate en realistische definiëring van een professionele kennisbasis met betrekking tot het onderwijzen. Daarnaast is inzicht in de cognities van docenten belangrijk voor lerarenopleidingen en bij het implementeren van schoolvernieuwingen, omdat docenten zich in de praktijk van hun onderwijs onder andere laten leiden door hun cognities (Carter, 1990).

Het onderzoek dat wordt beschreven in dit artikel is gericht op het in kaart brengen van de cognities die een rol spelen in de onderwijspraktijk van docenten. Deze cognities worden aangeduid met de term 'praktijkkennis' (Fenstermacher, 1994; Verloop, 1992). De term praktijkkennis wordt gehanteerd om aan te geven dat het hier om de kennis *van* docenten gaat, die onderscheiden wordt van de kennis *voor* docenten (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Dit laatste type kennis wordt veelal aangeduid met de term 'formele kennis'. Praktijkkennis wordt in dit artikel beschreven als de cognities die docenten zelf genereren op basis van hun ervaringen als docent, en hun reflecties op deze ervaringen, waarbij overigens ook gebruik gemaakt kan worden van theorieën uit opleiding of nascholing (Fenstermacher, 1994).

De *inhoud* van praktijkkennis wordt vervolgens opgevat als het geheel van kennis, opvattingen en interactieve cognities van docenten. De kennis en opvattingen van docenten worden in dit onderzoek in samenhang beschreven als het geheel van ideeën, theorieën, enzovoorts, die docenten hebben met betrekking tot hun onderwijs (Calderhead, 1996). Met interactieve cognities worden de cognities bedoeld die een docent heeft op het moment dat hij of zij lesgeeft; het is datgene waar een docent aan denkt of op let tijdens het lesgeven (Morine-Dershimer, 1992; Verloop, 1989).

Het onderzoeken van de praktijkkennis van docenten en het waarderen van deze praktijkkennis als een belangrijk element in het onderwijs van docenten, is gebaseerd op het uitgangspunt dat docenten *professionals* zijn. Daarmee wordt eveneens verondersteld dat docenten gedeeltelijk een gemeenschappelijke kennisbasis bezitten – een belangrijk kenmerk van een professie (Hoyle & John, 1995). Er bestaat echter weinig overeenstemming over een gemeenschappelijke kennisbasis voor het onderwijzen. Het onderzoeken van praktijkkennis van ervaren docenten (de kennisbasis *van* docenten) kan bijdragen aan het vaststellen van een kennisbasis voor het onderwijzen (Carter, 1990), waarbij deze praktijkkennis gezien kan worden als een aanvulling op bestaande, formele, theorieën over onderwijzen (Verloop, 1992).

Praktijkkennis is onderzocht vanuit verschillende invalshoeken en op basis van ver-

schillende assumpties – tot uiting komend in een veelheid van termen om dit type kennis aan te duiden en daarmee gepaard gaande definities – waardoor er weinig overeenstemming bestaat over de aard en inhoud van praktijkkennis van docenten. Er kunnen echter wel, op basis van literatuur hierover, verschillende kenmerken van praktijkkennis worden vastgesteld. Praktijkkennis is:

- a voor een deel persoonsgebonden, hetgeen inhoudt dat de praktijkkennis van een docent gedeeltelijk uniek is (Connelly & Clandinin, 1985, 1990);
- b afhankelijk van de context (zie bijvoorbeeld Brown, Collins & Duguid, 1989), zoals de leeftijd van de leerlingen waaraan de docent les geeft, hetgeen betekent dat praktijkkennis zich ontwikkelt in, en aanpast aan, steeds verschillende praktijksituaties;
- c gebaseerd op (reflecties op) ervaringen in de praktijk (Schön, 1983, 1987; Grimmer & MacKinnon, 1992);
- d hoofdzakelijk 'tacit', hetgeen inhoudt dat docenten het niet gewoon zijn deze kennis te expliciteren (Calderhead & Robson, 1991);
- e vak- of zelfs onderwerpgebonden, hetgeen betekent dat praktijkkennis gerelateerd is aan de vakinhoud die wordt onderwezen (zie bijvoorbeeld Shulman, 1986, 1987; Van Driel, Verloop & De Vos, 1998; Van Driel & Verloop, 1998).

Mede gebaseerd op bovengenoemde kenmerken van praktijkkennis van docenten is in dit onderzoek gekozen voor een afbakening tot een specifieke groep docenten – docenten Nederlands, Engels, Frans, Duits, en Klassieke talen. Verder richt het onderzoek zich op de inhoud van hun praktijkkennis op het gebied van een specifiek onderwerp: het onderwijzen van tekstbegrip in de bovenbouw van het vwo. Gebaseerd op de bovengenoemde veronderstelling dat docenten professionals zijn, is in dit onderzoek eveneens onderzocht of er een gemeenschappelijke kennisbasis is die ten grondslag ligt aan het onderwijzen van docenten.

Recent onderzoek naar de kennis van docenten op specifieke vakgebieden (zie bijvoorbeeld Cochran, De Ruiter & King, 1993; Fernández-Balboa & Stiehl, 1995; Van Driel & Verloop, 1998) heeft inzicht opgeleverd in een

type kennis dat wordt gezien als essentieel voor het onderwijzen, en welke veelal wordt aangeduid met de term 'pedagogical content knowledge' (Shulman, 1987). Dit type kennis verwijst naar de kennis en opvattingen van een docent die betrekking hebben op het toegankelijk maken van vakinhoudelijke kennis voor leerlingen (Van Driel & Verloop, 1998). In verschillende onderzoeken is de term 'pedagogical content knowledge' gebruikt, aangepast en bijgeschaafd. Van Driel, Verloop en De Vos (1998) hebben een overzicht gegeven van het gebruik van deze term in een reeks van onderzoeken (Shulman, 1987; Grossman, 1990; Marks, 1990; Cochran c.s., 1993; Fernández-Balboa & Stiehl, 1995). Resultaten van dit overzicht zijn in het in dit artikel beschreven onderzoek gebruikt als uitgangspunt. Dit zal in een volgende paragraaf worden toegelicht. In dit artikel staan de volgende vragen centraal:

- 1 Wat is de inhoud van de praktijkkennis van ervaren talentdocenten op het gebied van tekstbegrip onderwijs aan leerlingen in de bovenbouw van het vwo?
- 2 Welke patronen zijn aanwezig in de praktijkkennis van deze docenten?
- 3 Welk gedeelte van de praktijkkennis van docenten is gemeenschappelijk voor de docenten?

## 2 Procedure

### 2.1 Docenten

Dertien docenten namen deel aan het onderzoek: vier docenten Nederlands, drie docenten Engels, drie docenten Latijn, twee docenten Frans, en één docent Duits. De onderwijservaring van deze docenten varieerde van 8 tot 33 jaar. Twee van de dertien docenten waren vrouwen, elf waren mannen.

### 2.2 Instrumenten

Er werden drie instrumenten ontwikkeld om de praktijkkennis van deze docenten in kaart te brengen. Deze instrumenten zijn gedeeltelijk gebaseerd op bestaande procedures om dit type kennis te achterhalen (Kagan, 1990; Leinhardt, 1990): een 'stimulated recall' interview, een semi-gestructureerd interview en een 'concept mapping' taak. De veronderstelling was dat de combinatie van de gegevens die werden verza-

meld met de drie instrumenten zou leiden tot een zo volledig mogelijk beeld van de praktijkkennis van de docenten. Bij de ontwikkeling van de instrumenten waren zeven 'assistent-docenten' betrokken. Deze ervaren talendocenten waren eveneens betrokken bij de verschillende pilot-ronden van de instrumenten. De assistent-docenten waren verder op geen enkele andere wijze betrokken bij het onderzoek. Hieronder worden de drie instrumenten kort toegelicht en wordt de rol van de interviewer/onderzoeker beschreven. De ontwikkeling en kenmerken van de instrumenten zijn uitgebreid beschreven in Meijer (1999).

De docenten gaven allen een les tekstbegrip in de bovenbouw van het vwo. Deze les werd opgenomen met een videocamera, die achterin het klaslokaal stond opgesteld. Alle docenten kregen van te voren een tekst toegestuurd die centraal moest staan in de les die werd opgenomen, opdat de vergelijkbaarheid van resultaten van het onderzoek niet beperkt zou worden vanwege onnodige verschillen in de inhoud van de lessen. Vooraf was geïnventariseerd welk type teksten docenten in het algemeen gebruiken voor tekstbegripplessen in de bovenbouw van het vwo, zodat een tekst kon worden geselecteerd waarmee docenten een 'doorsneelles' konden geven. Er werd gekozen voor teksten die vergelijkbaar waren met examenteksten, omdat gerichte voorbereiding voor het examen een belangrijk onderdeel vormt van het onderwijs aan deze leerlingen. Voor de vakken Nederlands, Engels, Duits en Frans betrof dit informatieve teksten. Voor het vak Latijn<sup>1</sup> werd een tekst geselecteerd die vergelijkbaar was met teksten die de basis vormen voor de examens in dit vak. Alle teksten waren geschikt voor een les van vijftig minuten.

### 2.2.1 Het stimulated recall interview

De video-opname van de les vormde de basis voor een *stimulated recall interview*. Een stimulated recall interview (zie bijvoorbeeld Morine-Dershimer, 1992; Verloop, 1989) is een instrument waarbij docenten hun gedachten expliciteren terwijl ze naar de video-opname van een zojuist door hen gegeven les kijken. De video-opname is bedoeld om de docent te helpen herinneren wat hij of zij dacht, of waar hij of zij op lette, tijdens de les (Calderhead, 1981). Het stimulated recall interview

werd in principe direct na de les afgenomen. Indien dit niet mogelijk was, omdat de docent bijvoorbeeld andere lessen moest geven, werd (de rest van) het interview afgenomen op een later moment, maar altijd op dezelfde dag. De docenten kregen eerst een korte uitleg over het stimulated recall interview. Doel en procedure werden mondeling toegelicht, waarbij werd benadrukt dat de docent moest proberen om de les te 'herbeleven' (Verloop, 1989) met behulp van de video-opname. Bovendien werd het onderscheid toegelicht tussen de 'interactieve' en de 'post-actieve' cognities van de docent. Post-actieve cognities zijn gedachten die de docent niet *tijdens*, maar *na* de les heeft. De docent werd gevraagd zich te richten op zijn of haar interactieve cognities. Om te verduidelijken om welk type uitspraken dit ging, werd een korte videoband getoond met voorbeelden van uitspraken die docenten doen tijdens een stimulated recall interview. Nadat docenten aangeven dat zij begrepen wat er van hen werd verwacht, begon het stimulated recall interview met het starten van de video-opname. De docenten stopten de video-opname op ieder moment dat ze zich herinnerden waar ze aan dachten tijdens de les, en expliciteerden vervolgens deze gedachten. De rol van de 'interviewer' was beperkt tot het stellen van korte procedurevragen, zoals 'wat dacht u op dit moment. . .?' indien de docent teveel opging in het bekijken van de videoband, en de stimulated-recall opdracht leek te vergeten.

### 2.2.2 Het semi-gestructureerde interview

Volgend op het stimulated recall interview werd een *semi-gestructureerd interview* afgenomen. In dit interview werden vragen gesteld over de kennis en opvattingen van de docenten op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo. De totale lijst met vragen kan worden samengevat in vijf categorieën, die elk een belangrijk aspect van tekstbegripsonderwijs beslaan, te weten: (a) tekstbegrip en hoe dit te onderwijzen in de bovenbouw van het vwo, (b) leesprocessen en verschillen in de leesvaardigheden van leerlingen, (c) doelen in tekstbegripsonderwijs, (d) de rol van de docent in het ondersteunen, bevorderen, stimuleren en evalueren van het leerproces van leerlingen en (e) het curriculum, toegespitst op informatieve teksten, en redenen die een rol spelen bij het

selecteren van teksten (zie ook Beijaard & Verloop, 1996). Deze vijf aspecten kunnen worden gezien als de kern van het semi-gestructureerde interview. De interviewer had doorvraagmogelijkheden indien een antwoord niet voldoende duidelijk was. Het interview duurde ongeveer anderhalf uur.

### 2.2.3 De concept map

De docenten maakten direct na het interview een *concept map*. Concept mapping is een onderzoekstechniek om een aantal begrippen en hun onderlinge relaties schematisch weer te geven en wordt meestal gebruikt in onderzoek naar (veranderingen in) de inhoud en de structuur van de kennis van docenten (bijv. Morine-Dersheimer, 1993; Buitink, 1998). Voordat docenten aan de concept mapping taak begonnen, kregen zij een schriftelijke instructie over het maken van een concept map, voorzien van een voorbeeld concept map over het begrip 'vakantie'. Daarna werd docenten gevraagd om te denken aan het begrip 'tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo', begrippen te noteren waar zij aan dachten bij dit centrale begrip, deze begrippen vervolgens te ordenen in een schema (de concept map), en met lijnen of pijlen de relaties tussen de begrippen aan te geven. Nadat de docent de concept map had gemaakt, werd hem of haar gevraagd de concept map toe te lichten en de gevolgde werkwijze bij het maken van de concept map te beschrijven. Daarbij wezen de docenten drie concepten aan die zij de belangrijkste vonden in hun concept map. Tenslotte werd de docenten naar hun mening gevraagd over dit instrument en of ze de concept map een goede weergave vonden van hun praktijkkennis over het onderwijzen van tekstbegrip in de bovenbouw van het vwo.

Het stimulated recall interview, het semi-gestructureerd interview, en de toelichting van de concept map werden op audioband vastgelegd en letterlijk uitgetypt.

### 2.3 Analyse

Twee doelen stonden centraal in de gevolgde analyseprocedure. Het eerste doel had betrekking op het zodanig beschrijven van de praktijkkennis van docenten, dat dit recht zou doen aan de specifieke praktijkkennis van elke individuele docent. Het tweede doel betrof het

zodanig beschrijven van de praktijkkennis van docenten, dat het mogelijk zou zijn om de praktijkkennis van de individuele docenten met elkaar te vergelijken (Meijer, Verloop & Beijaard, 1999). Tijdens de gevolgde analyseprocedure werd getracht een balans te vinden tussen de twee doelen.

De analyse vond plaats volgens een procedure in drie stappen:

- 1 Het vaststellen van de categorieën waarmee de praktijkkennis van de docenten op het gebied van tekstbegripsonderwijs in de bovenbouw van het vwo kan worden beschreven;
- 2 Het onderzoeken van patronen in praktijkkennis: de relaties tussen de onderscheiden categorieën;
- 3 Het onderzoeken van de combinaties van patronen in de praktijkkennis van docenten: komen tot een typologie van praktijkkennis.

Bij de beschrijving van de resultaten in de volgende paragraaf, worden de analysestappen verder toegelicht.

## 3 Resultaten

### 3.1 Categorieën in de praktijkkennis van docenten

De eerste analysestap betrof het vaststellen en omschrijven van de categorieën waarmee de praktijkkennis van de docenten kon worden beschreven. Zes categorieën uit onderzoek naar de kennisbasis van docenten (zie Van Driel c.s., 1998) dienden hierbij als uitgangspunt; deze werden als 'startcategorieën' gebruikt bij de analyse. Op basis van de gegevens die met bovengenoemde instrumenten werden verzameld (i.c. de uitspraken van de docenten), werden deze categorieën vertaald en opnieuw omschreven. Niet alle uitspraken van de docenten bleken echter onder te brengen in deze zes categorieën, waardoor het noodzakelijk was vier categorieën toe te voegen. Het resultaat was een systeem van tien categorieën, aan de hand waarvan de praktijkkennis van de docenten op het gebied van tekstbegripsonderwijs kon worden beschreven, te weten praktijkkennis over (a) vakinhoud, (b) individuele leerlingen, (c) leerlingen in het algemeen, (d) leerprocessen en begripsvorming van leerlingen, (e) doe-

Tabel 1  
Tien categorieën van praktijkkennis en hun relatie met de categorieën uit het overzicht van Van Driel, Verloop en De Vos (1998); beschrijvingen van de categorieën en citaten ter illustratie

Categorieën uit Van Driel c.s. Knowledge of:	Categorieën in dit onderzoek Praktijkkennis over:	Beschrijving	Voorbeeldcitaten <sup>b</sup>
Subject matter	Vakinhoud	Praktijkkennis over tekstbegrip in de betreffende taal, niet direct gerelateerd aan onderwijs.	Nu staat er in deze paragraaf het woord 'pandering to political correctness', nou niemand weet natuurlijk wat dat betekent. . . . Dat vind ik altijd wel leuk, om ze te vertellen waar een bepaald woord vandaan komt [i.e., Troilus and Cressida van Shakespeare], en ik dacht, ik hoop dat ze het onthouden. (D8, s.r. p.7)
General pedagogy	Individuele leerlingen	Praktijkkennis over de karakter-eigenschappen en capaciteiten van de individuele leerlingen in de klas.	. . . ik ken Marije, ik weet hoe ze reageert natuurlijk, en ik weet hoe ik dat moet interpreteren, die houding op dat moment. Ze zit dan zo te schrijven, en dan weet ik, bij haar is het wel duidelijk. (D9, s.r. p.4)
Student learning and conceptions	Leerlingen in het algemeen	Praktijkkennis over leerlingen in de bovenbouw van het vwo in het algemeen, niet direct gerelateerd aan tekstbegrip.	Ja, een heleboel kinderen zijn ongemotiveerd of te gemakzuchtig. Misschien de vooruitzichten op een baan: 'die krijg ik toch niet', of 'studeren zie ik ook al niet zitten, nou, wat moet ik dan nog doen?' Dan nog maar een paar jaar school'. (D8, s.g.i., p.24)
Purposes	Leerprocessen en begripsvorming van leerlingen	Praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen in de bovenbouw van het vwo op het gebied van tekstbegrip.	(In Tabel 4 wordt deze categorie nader uitgewerkt)
Curriculum and media	Doelen	Praktijkkennis over het belang en de doelen van tekstbegripsonderwijs.	[Tekstbegripsonderwijs is] van groot belang natuurlijk. Ja, ik bedoel, je wordt als mens, en misschien als leerling nog wel veel vaker, geconfronteerd met teksten op allerhande vlak. . . . niet alleen voor Nederlanders; voor geschiedenis en biologie en economie, die hebben ook met teksten te maken. . . . en op de universiteit krijgen ze ook met teksten te maken. (D12, s.g.i., p.10/11)
Representations and strategies	Het curriculum	Praktijkkennis over teksten en ander materiaal voor lessen tekstbegrip.	[Het gebruiken van literaire teksten of teksten uit tijdschriften is] een voorbereiding om je later bezig te houden met de eigenlijke examenteksten (D8, s.g.i., p.13).
	Instructie-technieken	Praktijkkennis over het voorbereiden, vormgeven en structureren van lessen tekstbegrip.	. . . ik denk dat dat [i.e., klassikaal] meer rendement heeft dan dat ik ze zelf, maar dat laat ik ze natuurlijk ook wel eens doen, gewoon omdat ik dat lekker makkelijk vind hoor, een uurtje niets zitten te doen. (D8, s.g.i., p.18).
	De specifieke klas	Praktijkkennis over de achtergrond (kennis) en eigenschappen van de specifieke klas.	Dat was zo'n moment waarop ik dacht, ja, maar daar [opmerking leerling] wil ik helemaal niet teveel op ingaan, want ik merkte dat het onrustig werd in de klas. (D12, s.r., p.9)
	Interactie tussen docent en leerlingen	Praktijkkennis over het omgaan met en reageren op (gedrag, fouten, opmerkingen, etc.) van leerlingen en omgaan met verschillen tussen leerlingen.	Kijk nu zie je dat het gesprek wordt overgenomen door één van de andere leerlingen, wat ik eigenlijk jammer vond. Ik had het toch graag van Judith gehoord. . . . toen dacht ik, nou dat is jammer, want nu kan ik niet meer checken of Judith het nu wel of niet begrepen heeft. Maar je kunt er niet echt tegenin gaan, want zij hebben ook recht op je aandacht. (D9, s.r., p.4)
	Regulering van de les	Praktijkkennis over het bewaken en reguleren van de voortgang van de les, orde en tijdsplanning.	Ik keek op mijn horloge omdat ik dacht: hoe kan ik de les verder indelen, en klopt dat met de tijdsindeling? (D12, s.r., p.6)
Context			

Noten:

- a geen equivalent.  
 b uitleg bij de afkortingen achter de citaten: D 'Docent'; s.r. 'stimulated recall'; s.g.i. 'semi-gestructureerd interview'. Dus de afkorting 'D8, s.r. p.7' betekent dat het betreffende citaat kan worden gevonden op pagina 7 van het 'stimulated recall transcript van docent 8'.

len, (f) het curriculum, (g) instructie-technieken, (h) de specifieke klas, (i) interactie tussen docent en leerlingen en (j) regulering van de les (bijvoorbeeld het bewaken van de tijd of het omgaan met orde-verstoringen). In Tabel 1 worden de categorieën beschreven en wordt de relatie aangegeven tussen deze categorieën en categorieën die naar voren kwamen uit de overzichtstudie van Van Driel c.s. (1998). Tevens worden in Tabel 1 de tien categorieën toegelicht met citaten van docenten die aan het onderzoek deelnamen.

### 3.2 Patronen in praktijkkennis

Met behulp van de tien onderscheiden categorieën werd een beschrijving gemaakt van de praktijkkennis van iedere individuele docent. Vervolgens werden de inhouden van de afzonderlijke categorieën geanalyseerd, door de dertien beschrijvingen (i.c. van de dertien docenten) per categorie te vergelijken. Er werden grote verschillen geconstateerd in de inhoud van de tien categorieën. Deze verschillen bleken verband te houden met een ander gegeven, namelijk dat de categorieën steeds in verschillende combinaties werden aangetroffen bij docenten. De categorieën bleken dus aan elkaar gerelateerd te zijn, maar niet voor alle docenten op dezelfde wijze. Wel kon worden vastgesteld welke relaties tussen categorieën vaak voorkwamen. Dergelijke relaties worden *patronen* genoemd. Het woord 'patroon' verwijst naar een aantal aan elkaar gerelateerde uitspraken, die inzicht geven in: (i) hoe de praktijkkennis van docenten is geïntegreerd (doordat de uitspraken betrekking hebben op steeds meer dan één categorie van de praktijkkennis van docenten), en (ii) overeenkomsten en verschillen in de praktijkkennis van docenten. De gevonden patronen (zie voor een uitgebreide beschrijving van de patronen Meijer, 1999) konden worden gegroepeerd in vier clusters. Deze clusters hadden betrekking op:

- het combineren van (praktijkkennis over) vakinhoud en leerlingen tot praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen;
- redenen die docenten noemen voor de selectie van teksten voor lessen tekstbegrip;
- de manier waarop docenten leerlingen benaderen;
- de manier waarop docenten de lesinhoud benaderen.

Ter illustratie wordt in Tabel 2 één van deze clusters van patronen toegelicht, namelijk cluster a: 'het combineren van (praktijkkennis over) vakinhoud en leerlingen tot praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen'. Dit cluster van patronen heeft, zoals gezegd, betrekking op de manier waarop docenten hun praktijkkennis over de vakinhoud en leerlingen combineren in hun praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen. Het cluster bestaat uit drie patronen. Deze worden in Tabel 2 omschreven en met citaten geïllustreerd.

De consensus in het coderen van de stimulated-recall data aan de hand van aan de categorieën en patronen toegekende codes, werd onderzocht door de consensus tussen twee beoordelaars vast te stellen. De eerste stap betrof het coderen van dezelfde data met de tien categorieën van praktijkkennis. De overeenstemming op dit punt was 81,7%. Voordat de data werden gecodeerd met de patrooncodes, werd eerst overeenstemming bereikt over de categoricocoding. Tijdens enkele proefsessies was het erg moeilijk gebleken om overeenstemming over een patroon in een coderingseenheid te bereiken indien er geen overeenstemming was over de categorieën bij de coderingseenheid. Vervolgens werden de patronen gecodeerd. De overeenstemming op dit punt was 68,5%. Ondanks het feit dat een procedure in twee stappen werd gevolgd, is deze overeenstemming acceptabel gezien de heterogeniteit van de data.

### 3.3 Een typologie van praktijkkennis

De patronen werden vaak in combinatie aangetroffen bij een docent. Bijvoorbeeld, docenten die vooral hun praktijkkennis over de vakinhoud gebruikten bij het 'invullen' van hun praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen, gebruikten deze praktijkkennis ook om teksten voor lessen uit te zoeken. Bij deze docenten stond begripsvorming over de vakinhoud vaak centraal tijdens de les en niet, bijvoorbeeld, begripsvorming over de tekst. Verder hadden deze docenten weinig aandacht voor hun interactie met (individuele leerlingen in) de klas, maar spraken zij over leerlingen in algemene termen.

Door de combinaties waarin de patronen voorkwamen bij docenten te bestuderen, bleek dat drie van dergelijke combinaties het meest

Tabel 2

*Toelichting van drie patronen in het cluster 'het combineren van (praktijkkennis over) vakinhoud en leerlingen tot praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen'*

Invloed op praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen, vanuit:	Omschrijving	Citaten
<p>Patroon (A): ... dominantie van praktijkkennis met betrekking tot de vakinhoud</p>	<p>Duidelijke relatie tussen praktijkkennis over het vak en praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen, wat zich bijvoorbeeld uit in een nadruk op de vaardigheden die onderwezen dienen te worden. Docenten met dit patroon in hun praktijkkennis zijn meestal van mening dat de manier waarop leerlingen een tekst lezen, dezelfde moet zijn als de manier waarop zij dat zelf doen. De manier waarop docenten tekstbegrip definiëren is gerelateerd aan wat zij definiëren als de vaardigheden die nodig zijn om een tekst te kunnen begrijpen, en wat de 'juiste' manier is om een tekst te lezen. Daarnaast ontbreken in de praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen expliciete ideeën over leerlingkarakteristieken die gerelateerd zijn aan onderwijs, over de manier waarop leerlingen spontaan te werk gaan bij het lezen van teksten, over verschillen tussen leerlingen of over hun capaciteiten. Deze ideeën hebben meestal betrekking op algemene, vaak negatieve leerlingkarakteristieken (bijv. 'ze zijn niet gemotiveerd, of ze zijn lui' [D8, s.g.i., p.24]), en niet op noties die direct gerelateerd zijn aan onderwijzen. Kennis en opvattingen over leerlingen worden door deze docenten van minder belang gevonden bij de vormgeving van hun tekstbepijnderwijs.</p>	<p>... iemand die absoluut niet in staat is om de hoofdgedachte van een tekst weer te geven, dat is kenmerkend voor iemand die slecht is in tekstbegrip. (D3, s.g.i., p.12)</p>
<p>Patroon (B): ... dominantie van praktijkkennis met betrekking tot leerlingen</p>	<p>Praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van docenten wordt vooral bepaald door praktijkkennis met betrekking tot leerlingkenmerken, de invloed van de samenleving op leerlingen, en hoe de motivatie van leerlingen gestimuleerd kan worden. Docenten met dit patroon in hun praktijkkennis definiëren verschillen tussen leerlingen, hun capaciteiten en werkwijzen, en de moeilijkheden die leerlingen ervaren, in termen van leerlingkenmerken. Deze docenten hebben daarentegen geen expliciete ideeën over de 'juiste' manier van werken bij het lezen van teksten of over de kennis en vaardigheden die daarbij noodzakelijk zijn. Hoewel docenten soms ideeën hadden over leesprocedures of belangrijke vaardigheden, vonden zij meestal dat deze ideeën hun tekstbepijnderwijs niet mochten bepalen, omdat leerlingen hun EIGEN procedures en strategieën moeten ontwikkelen, en daarbij niet gestoord mogen worden door ideeën van de docent hierover.</p>	<p><i>Interviewer:</i> Wat kenmerkt in jouw ogen een leerling die goed is in tekstbegrip? <i>Docent:</i> Dat is iemand die de krant leest, dat is heel duidelijk. En iemand die wat van de wereld afweet. (D5, s.g.i., p.14)</p>
<p>Patroon (C): ... (relatief) evenwicht tussen praktijkkennis met betrekking tot de vakinhoud en leerlingen</p>	<p>Praktijkkennis over het vak en praktijkkennis over leerlingen hebben beide een invloed op de praktijkkennis over leerprocessen en begripsvorming van leerlingen. Docenten met dit patroon in hun praktijkkennis gaan ervan uit dat zowel de eisen van de vakinhoud als de kenmerken en eisen van leerlingen belangrijk zijn voor de vormgeving van hun onderwijs. Ideeën over capaciteiten van leerlingen, over de manier waarop leerlingen werken bij het lezen van teksten, en over verschillen tussen leerlingen, zijn gerelateerd aan zowel praktijkkennis over het vak als praktijkkennis over leerlingen.</p>	<p><i>Interviewer:</i> Wat ervaren ze dan als moeilijk [aan tekstbegrip]? <i>Docent:</i> Nou, ik denk deze twee dingen. Het Frans, daar loopt het natuurlijk het eerst op stuk ... En in de tweede plaats, een aantal leerlingen althans, die zullen gewoon de gedachte niet kunnen volgen van een tekst, omdat ze over het onderwerp weinig weten. (D7, s.g.i., p.17)</p>



regelmatig voorkwamen in de praktijkkennis van de docenten. Op basis hiervan werd een *typologie* van praktijkkennis ontwikkeld. In deze typologie worden drie typen praktijkkennis over tekstbegrip-onderricht in de bovenbouw van het vwo onderscheiden: (a) praktijkkennis met een focus op de vakinhoud, (b) praktijkkennis met een focus op de leerlingen en (c) praktijkkennis met een focus op leerprocessen en begripsvorming van leerlingen. In Tabel 3 worden de drie onderscheiden typen praktijkkennis over tekstbegrip-onderricht in de bovenbouw van het vwo beschreven. Hoewel er geïdealiseerde typen worden beschreven in de typologie, pasten tien van de dertien docenten globaal in de typologie en werden duidelijke voorbeelden van elk van de typen gevonden bij de docenten in dit onderzoek.

Ter nadere illustratie van de typologie wordt in Tabel 4 de uitwerking van de praktijkkennis beschreven van drie docenten met betrekking tot de categorie 'leerprocessen en begripsvorming van leerlingen' en met citaten toegelicht. De praktijkkennis van deze drie docenten kan worden gezien als exemplarisch voor de drie onderscheiden typen praktijkkennis.

## 4 Conclusie en discussie

De conclusie van het onderzoek is dat de verschillen in de praktijkkennis van de docenten met betrekking tot het onderwijzen van tekstbegrip in de bovenbouw van het vwo groot zijn. Er zijn nauwelijks onderdelen waar alle docenten het volledig over eens zijn. Toch zijn relatief uniforme typen van praktijkkennis gevonden, welke werden geformuleerd op basis van overeenkomsten tussen groepen van docenten. Hieruit blijkt dat de praktijkkennis van docenten slechts voor een gedeelte uniek is; en voor een gedeelte gemeenschappelijk voor groepen van docenten.

Het individuele en context-specifieke karakter van praktijkkennis staat op gespannen voet met het streven om bij te dragen aan het vaststellen van een gemeenschappelijke kennisbasis van docenten, vanuit het uitgangspunt dat docenten professionals zijn. Dit roept de vraag op: hoe kan worden gegeneraliseerd, dus hoe worden vanuit de praktijkkennis van individuele docenten, die erg verschillend was, de

'gemeenschappelijke elementen' in de praktijkkennis van alle onderzochte docenten vastgesteld? De praktijkkennis van iedere individuele docent moet worden beschreven op een manier die (a) recht doet aan het individuele en context-specifieke karakter, maar die ook (b) toelaat dat de praktijkkennis van alle docenten met elkaar kan worden vergeleken, waardoor de overeenkomsten en verschillen kunnen worden vastgesteld. Deze kwestie speelde dus vooral tijdens de analyse van de gegevens, welke werd uitgevoerd in verschillende stappen. Eerst werden de categorieën van praktijkkennis vastgesteld, waarmee de praktijkkennis van iedere individuele docent kon worden beschreven. Bovendien kon de inhoud van de categorieën van praktijkkennis ook beschreven worden over docenten heen. Als tweede stap werden relaties tussen de categorieën beschreven, wat leidde tot de besproken patronen. Op basis van veelvoorkomende combinaties van patronen werd vervolgens (stap 3) een typologie van praktijkkennis ontwikkeld. De drie typen praktijkkennis zijn duidelijk van elkaar te onderscheiden.

Een doel van dit onderzoek was vast te stellen welk deel van praktijkkennis gemeenschappelijk is voor de docenten. Indien een gemeenschappelijke kennisbasis wordt gezien als een kenmerk van een professie, en onderwijzen wordt opgevat als een professionele activiteit, dan lijken de gevonden verschillen in de praktijkkennis van de docenten problematisch. De vraag kan worden gesteld of alle varianten van praktijkkennis acceptabel zijn. Hoewel dit onderzoek zeker niet ten doel had de praktijkkennis van docenten te beoordelen, kunnen op basis van de resultaten wel enkele opmerkingen over dit punt worden gemaakt. Uit de resultaten blijkt dat de praktijkkennis van een aantal docenten minder uitgebreid is dan die van andere docenten. Docenten met een minder uitgebreide praktijkkennis leken niet goed te begrijpen wat er gebeurde in hun klassen of in de hoofden en omgeving van hun leerlingen. Soms zelfs ervoeren ze de tien beschreven categorieën niet als relevant voor het beschrijven van (hun) praktijkkennis. Omdat deze docenten soms expliciet aangaven dat ze nog nooit hadden nagedacht over sommige vragen, zoals bijvoorbeeld over de vraag hoe leerlingen te werk gaan bij het lezen van een tekst, kan

Tabel 3  
Beschrijving van de drie typen praktijkkennis volgens de tien categorieën

		Typen praktijkkennis	
	Praktijkkennis over:	Type A: Focus op de vakinhoud	Type B: Focus op de leerlingen
	Vakinhoud	Expliciete ideeën en gedetailleerde kennis over de vaardigheden en vereiste werkwijze bij tekstbegrip. Definiëring van tekstbegrip is veelal gerelateerd aan de vaardigheden en kennis die leerlingen nodig hebben voor het Centraal Eindexamen.	Tekstbegrip wordt veelal gedefinieerd in termen van kennis van leerlingen in het algemeen, terwijl deze kennis ook centraal staat bij het bepalen van de benodigde kennis en vaardigheden voor tekstbegrip. Vakinhoud wordt niet gezien als erg belangrijk; de opvatting heerst dat vak kennis van een docent geen grote rol mag spelen in onderwijs.
	Individuele leerlingen	Kennis over individuele leerlingen (voor zover aanwezig) gaat grotendeels over het gedrag van leerlingen tijdens de les, veelal gerelateerd aan wangedrag. De docent blijft vaak verkeerde verwachtingen van individuele leerlingen te hebben.	Gedetailleerde en diepgaande kennis over zowel de persoonlijke eigenschappen van individuele leerlingen als van hun capaciteiten.
	Leerlingen in het algemeen	Weinig expliciete kennis over leerlingen in het algemeen, en / of negatieve houding ten opzichte van hen (bv.: ze zijn niet gemotiveerd).	Liefde voor kinderen; gedetailleerde kennis van de achtergrond, leefwereld en eigenschappen van deze specifieke groep leerlingen.
	Leerprocessen en begripsvorming van leerlingen	Het onderwijzen van tekstbegrip wordt gezien als het oefenen / trainen van vaardigheden. Weinig kennis over hoe leerlingen werken of over de moeilijkheden die ze ondervinden.	Expliciete kennis over hoe leerlingen werken bij tekstbegrip en waardoor verschillen tussen leerlingen worden veroorzaakt; gebaseerd op gedetailleerde kennis van zowel de vakinhoud als de leerlingen.
			Type C: Focus op leerprocessen en begripsvorming van leerlingen
			Expliciete kennis over de benodigde vaardigheden voor, en mogelijke werkwijzen bij tekstbegrip.
			Basale kennis over de persoonlijke eigenschappen en capaciteiten van elke leerling, specifiek gerelateerd aan de potentiële bijdrage van iedere leerling aan de les.
			Expliciete kennis van de eigenschappen, achtergrond en leefwereld van (16 tot 18-jarige) leerlingen in het algemeen.

Doelen	Tekstbegronderwijs is belangrijk vanwege de centrale positie ervan in het Centraal Eindexamen. Het belangrijkste doel is leerlingen voorbereiden op de examens en, daarvan afgeleid, docenten richten zich in hun lessen vooral op het trainen van de benodigde vaardigheden voor het examen.	Tekstbegronderwijs is belangrijk, omdat leerlingen leren om te gaan met de maatschappij. Het doel van tekstbegronderwijs is vooral om leerlingen analytische of zelfs filosofische lezers en denkers te leren zijn. In het Centraal Eindexamen wordt dit doel verwaarloosd.	Tekstbegronderwijs is de basis van alle vakken op school en is belangrijk voor vervolgonderwijs en situaties buiten de school. De docent zoekt een balans tussen de vakinhoud die moet worden onderwezen (voor de examens en vervolgopleiding) en motivatie en interesse van leerlingen.
Het curriculum	Leerlingen worden het best voorbereid op het examen via teksten van vorige examens. Andere redenen om teksten te selecteren sluiten aan bij de vakinhoud.	De docent zoekt meestal zelf de teksten uit voor tekstbegrip-lessen, of leerlingen doen dit. Deze teksten zijn niet altijd (rechtstreeks) gerelateerd aan het Centraal Eindexamen. Een belangrijk selectie-criterium is de motivatie die leerlingen zullen hebben om de tekst te lezen.	Selectie van teksten voor tekstbegriplessen is gerelateerd aan de doelen die moeten worden bereikt in tekstbegriplessen (zowel vakinhoud als interesse van leerlingen).
Instructie-technieken	Leerlingen werken zelfstandig of er wordt frontaal onderwezen door de docent. Als de docent de tekst kent, is het niet nodig de les voor te bereiden. Extra aandacht voor zwakkere leerlingen via extra huiswerkopdrachten.	De docent zegt lessen niet voor te bereiden, maar af te stemmen op de reacties, vragen, en stemmingen van leerlingen, van het tijdstip op de dag, etc. Er zijn veel discussies, en leerlingen werken vaak in groepen. Docent zorgt ervoor dat alle leerlingen tijdens de les meekomen.	Lessen worden voorbereid en ingericht met het oog op het behalen van de lesdoelen. Docent zorgt bewust voor veel variatie (bijvoorbeeld in werkvormen), om tegemoet te komen aan verschillen tussen de voorkeuren en leerstijlen van leerlingen.
De specifieke klas	Kennis over de specifieke klas heeft betrekking op de algemene achtergrond van de klas, of gerelateerd aan wat leerlingen tijdens eerdere lessen hebben geleerd.	De klas wordt gezien als een groep individuele leerlingen. Kennis over de klas is vooral over de algemene eigenschappen van een klas, maar de docent is ook gevoelig voor veranderingen in de sfeer tijdens de les.	Gedetailleerde kennis van de specifieke klas met betrekking tot de aanwezige achtergrondkennis en de algemene kenmerken van de klas. Docent speelt daarnaast in op de sfeer tijdens de les.
Interactie tussen docent en leerlingen	Interactie tussen docent en leerlingen is vaak gerelateerd aan een negatieve houding van de docent ten opzichte van leerlingen in het algemeen, en aan verkeerde inschattingen van hun capaciteiten (zie stimulated recall interview).	Interactie tussen docent en leerlingen is intiem, gebaseerd op liefde voor leerlingen in het algemeen. De interactie kan voor iedere individuele leerling verschillen.	De interactie verloopt tussen de docent en de gehele klas, en wanneer daar aanleiding voor is, met individuele leerlingen.
Regulering van de les	Docent reguleert tijd en orde, gericht op het behalen van de geplande lesinhoud.	Vrijwel geen regulering van tijd, orde, of lesinhoud. De les wordt gereguleerd door vragen en opmerkingen van leerlingen.	Docent besteedt veel zorg aan het reguleren van de lesinhoud en van het leerproces van de leerlingen.

Tabel 4

**Illustratieve omschrijvingen en citaten met betrekking tot praktijkkennis over de categorie 'leerprocessen en begripsvorming van leerlingen', van docenten met één van de drie onderscheiden typen praktijkkennis**

Docent	Omschrijving categorie 'leerprocessen en begripsvorming van leerlingen'	Enkele citaten
Vakgerichte docent (D8) (praktijkkennis type A)	De kennis en vaardigheden die nodig zijn voor tekstbegrip zijn op een basisniveau aanwezig bij de leerlingen. Ze zien echter niet wat belangrijk is in een tekst, waardoor de docent absoluut nodig is om hen te helpen. Tekstbegrip is erg moeilijk voor leerlingen en sommigen zullen het nooit leren, omdat ze de kern van de tekst niet zien. In plaats daarvan zien ze 'woorden, woorden, woorden' (s.g.i., p.15) en hebben ze een beperkte woordenschat. Daarnaast hebben leerlingen ook moeite om teksten te lezen die niet aansluiten bij hun leefwereld. Niet elke leerling heeft dezelfde werkwijze. Sommige leerlingen gebruiken de door de docent onderwezen werkwijze, maar andere leerlingen hebben om de één of andere reden een eigen werkwijze ontwikkeld. Tijdens de les maakt de docent vaak een verkeerde inschatting over wat te verwachten van leerlingen.	... als je ze het zelf laat doen dan snappen ze vaak helemaal niet waar het over gaat [i.e., de tekst]. ... dan lezen ze, dan pikken ze daar dingen uit, maar ze zien niet wat belangrijk en onbelangrijk is, ze pikken eruit wat ze leuk vinden en dat vinden ze belangrijk en dat onthouden ze. (s.g.i., p.14) ... dan denk ik als schoolmeester, wat voor problemen kan je krijgen. Je kan een verkeerd onderwerp kiezen, je kan kinderen in de klas hebben die zich niet inzetten, geen motivatie of geïnteresseerdheid, of kinderen die te stom zijn om een bepaalde tekst te kunnen begrijpen, 'inzicht', of kinderen die toch willen, maar die heel weinig woorden tot hun beschikking hebben. Wat moet je daarmee doen? (c.m., p.2)
Leerlinggerichte docent (D9) (praktijkkennis type B)	Leerlingen beschikken nauwelijks over de benodigde vaardigheden voor tekstbegrip: hun leesniveau is laag. Leerlingen die goed zijn in tekstbegrip zijn intelligent en hebben aanleg, terwijl leerlingen die moeite hebben met tekstbegrip altijd de verkeerde vragen stellen en op een verkeerde manier lezen. De docent denkt dat dit komt vanwege een gebrek aan talent, maar ook de omgeving van de leerlingen heeft invloed op hun capaciteiten.	Ik dacht, nou, dat valt me tegen. Dat niemand, dat de één denkt dat het [i.e., de tekst] gaat over voetballen en de ander denkt weer iets anders. Maar waar het echt om ging dat heeft niemand in de gaten. Niemand, niemand begreep nog uit de eerste lezing wat er gebeurde (s.r., p.3), en op een later moment: Ze hebben nog helemaal niets begrepen. ... ja, ik denk, nu moet hij niet weer met hetzelfde verhaal komen, nou moeten we een keer zaken gaan doen. (s.r., p.6)
Leerggerichte docent (D12) (praktijkkennis type C)	Leerlingen van deze leeftijd en dit niveau hebben een redelijke woordenschat en lezen vrij goed, maar missen algemene ontwikkeling. Alle leerlingen kunnen tekstbegrip leren, als de moeilijkheidsgraad van teksten langzaam wordt verhoogd, en als ze gebruik maken van (enkele van) de vaardigheden die de docent hen aanreikt. Leerlingen die zwak zijn in tekstbegrip hebben vaak een chaotische werkwijze, waardoor ze moeite hebben om zich leesstrategieën eigen te maken. Tijdens de les richt de docent zich steeds op leesprocessen en begripsvorming van de leerlingen, en probeert te anticiperen op problemen die leerlingen tegen kunnen komen.	[Dat een leerling moeite heeft met tekstbegrip is] ja, andere wetenschap, dat kan ik helemaal niet zeggen, dat begrijp ik niet. Het is niet als bij een violist, hoe komt dat, dat wij die viool niet, dat wij daar geen noot uit kunnen krijgen? (s.g.i., p.23) Hun leesniveau is laag. En daar kunnen ze zelf niets aan doen hoor, dat is hun schuld niet. ... je merkt toch dat er een culturele verschraving is, ik denk dat vooral maatschappelijke invloeden hier belangrijk zijn. ... dat drijft jonge kinderen er al snel toe om geen interesse te hebben voor niet-materiële zaken. ... ik denk dat dat ertoe bijdraagt dat ze zich niet langdurig kunnen concentreren en daardoor ook niet lang kunnen lezen, bijvoorbeeld. (s.g.i., p.18/19) [Een leerling die veel moeite heeft met tekstbegrip kenmerkt zich door] chaos, eigenlijk. Dat uit zich bijvoorbeeld in een samenvatting die geen samenvatting is: teveel woorden, moeite met het samenvatten van de kern, moeite met het vinden van de kernzinnen. Dus het is voor zo'n leerling erg moeilijk om hoofd- en bijzaken te onderscheiden, zou je kunnen zeggen. (s.g.i., p.13) Als zo'n leerling aan het lezen is, ben ik eigenlijk alleen maar aan het meelesen. Ik let op: leest 'ie goed, leest 'ie wat er staat, begrijpt hij wat hij leest? (s.r., p.5) Ja, zie je, dit moment. Ik wist al bij het voorbereiden, daar gaan ze over struikelen, dat 'pluralisme in taalgebruik' ... Dus hier heb ik zoiets van: ja, ja, dat wist ik, het zat er dik in dat dit ging gebeuren. (s.r., p.6) Op dit moment, wanneer ze aan het werk zijn, ... geeft mij dus de gelegenheid om die tekst nogmaals te lezen. Ik probeer dan te kijken met hun ogen, van wat zouden ze, waar kunnen de valstrikken zitten, waar kunnen ze over struikelen. (s.r., p.10)

Noot. a de afkorting 'c.m.' verwijst naar de uitleg van de docent bij de gemaakte concept map.

gesteld worden dat de praktijkkennis van deze docenten beperkt is. De veronderstelling dat de praktijkkennis van deze docenten meer 'tacit' of onbewust is in verhouding tot de praktijkkennis van andere docenten ligt niet voor de hand (zie ook Leinhardt, 1993). Voor de vraag wanneer praktijkkennis 'goede' praktijkkennis is, kan het belang van het voorkomen van een grote variatie aan categorieën dan ook een criterium zijn. Uit de resultaten blijkt dat een 'gebrek' aan aandacht voor bijvoorbeeld de vakinhoud, of voor leerlingen, consequenties heeft voor alle andere categorieën van praktijkkennis. Bovendien stelt Leinhardt (1993) dat het ontbreken van voldoende aandacht voor een aantal categorieën geen recht doet aan de complexiteit van het onderwijzen. Zij vond dat een evenwicht tussen aandacht voor met name de vakinhoud en leerlingen noodzakelijk is om effectief om te gaan met de complexiteit van onderwijs.

Dit onderzoek heeft vooral veel gedetailleerde informatie opgeleverd over de categorieën van praktijkkennis op het gebied van het onderwijzen van tekstbegrip in de bovenbouw van het vwo, over de relaties tussen deze categorieën en over typen praktijkkennis. Op deze manier heeft het onderzoek meer inzicht opgeleverd in de inhoud van de praktijkkennis van docenten, wat kan leiden tot een beter begrip van de complexiteit van onderwijzen en bovendien van de relatie tussen onderwijskundige theorieën en de onderwijspraktijk van docenten. Een belangrijke assumptie bij onderzoek naar de praktijkkennis van docenten is dat de resultaten van dit onderzoek de realiteit en complexiteit van onderwijzen weerspiegelen, en daardoor kunnen bijdragen aan de definiëring van een realistische en professionele kennisbasis.

De gevonden inzichten kunnen worden toegevoegd aan theorieën die al bestaan over tekstbegrip onderwijs en zijn interessant voor docenten-in-opleiding, omdat deze kunnen leiden tot begrip van de cognities die bij meer ervaren docenten een rol spelen in de praktijk van het onderwijzen. De inhoud en diversiteit van de kennisbasis van ervaren docenten is een informatiebron voor lerarenopleidingen en kan worden gebruikt voor de professionele ontwikkeling van docenten-in-opleiding, bijvoorbeeld op een vergelijkbare wijze als het gebruik van

'teacher stories' in de lerarenopleiding. Jalongo en Isenberg (1995) en Moje en Wade (1997) noemen een aantal doelen bij het analyseren van dergelijke 'stories' in de lerarenopleiding, waaronder het stimuleren van professionele discussies en het onderzoeken van de principes die ten grondslag liggen aan de praktijk van het onderwijzen. Door beschrijvingen van de praktijkkennis van ervaren docenten te analyseren kunnen docenten-in-opleiding meer inzicht verkrijgen in de diversiteit van de praktijkkennis van deze docenten, waardoor ze kritischer staan ten opzichte van hun eigen praktijkkennis (zie ook Clark & Lampert, 1986) en ten opzichte van de theorieën die de lerarenopleiding aanbiedt. Desforges (1995) stelde echter dat 'it is not enough to know what teachers know', maar dat ook rekening gehouden dient te worden met leertheorieën en modellen voor het toepassen van kennis wanneer de praktijkkennis van ervaren docenten bij de lerarenopleiding wordt betrokken. Inzicht verwerven in praktijkkennis van docenten moet dus worden gezien als een *onderdeel* van het proces van leren onderwijzen.

Tenslotte, dit onderzoek leverde informatie op over instrumenten waarmee de praktijkkennis van ervaren docenten in kaart kan worden gebracht. Deze instrumenten kunnen een rol spelen in de gesprekken tussen een docent-in-opleiding en zijn of haar stage-docent. Zanting, Verloop, Vermunt en Van Driel (1998) beschrijven enkele procedures die docenten-in-opleiding kunnen hanteren om de praktijkkennis van hun stage-docent te onderzoeken, waaronder stimulated-recall sessies en concept-mapping opdrachten. Op deze manieren kan praktijkkennis van ervaren docenten als een systematische bron van informatie worden betrokken bij de opleiding van docenten.

## Noot

- 1 De eindexamens van het vak Latijn bevatten een gedeelte uit een tekst van een van te voren vastgestelde auteur. Van leerlingen wordt verwacht dat zij de teksten van deze auteur kennen en kunnen toelichten.

## Literatuur

- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79(4), 193-223.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- 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., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cochran, K.F., De Ruiter, J.A., & King, R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C.D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (vol.24). Washington: American Educational Research Association.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experienced and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5(4), 385-400.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 1-54.
- Fernández-Balboa, J.M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Grimmett, P.P., & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Londen, New York: Cassell.
- Jalongo, M.R., & Isenberg, J.P. (1995). *Teachers' stories. From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Proefschrift Universiteit Leiden. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Meijer, P.C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999).

- Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.
- Moje, E.B., & Wade, S.E. (1997). What case discussions reveal about teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 619-712.
- Morine-Dershimer, G. (1992). *Patterns of interactive thinking associated with alternative perspectives on teacher planning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morine-Dershimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 15-26.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Van Driel, J.H., & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75(4), 225-237.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study*. Proefschrift Rijksuniversiteit Leiden. Arnhem: Cito.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69(6), 410-423.
- Verloop, N. (1999). *De leraar. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., & Van Driel, J.H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28.
- Zeichner, K.M., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Manuscript aanvaard: 27 januari 2000

## Auteurs

**P.C. Meijer** is werkzaam als postdoc-onderzoeker bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

**N. Verloop** is hoogleraar-directeur van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

**D. Beijaard** is als universitair hoofddocent werkzaam bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

**Correspondentie-adres:** ICLON, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

E-mail: Meijerp@iclon.leidenuniv.nl

## Abstract

### **Experienced teachers' practical knowledge. Similarities and differences in practical knowledge about teaching reading comprehension in secondary education**

**P.C. Meijer, N. Verloop and D. Beijaard.** *Pedagogische Studiën*, 2000, 77, 85-100.

This article explores the practical knowledge of thirteen language teachers about teaching reading comprehension to 16 to 18-year-old students. The content and structure of this knowledge of teachers was examined using insights from research on teachers' pedagogical content knowledge. Also, based on the assumption that teachers are professionals, an attempt was made to define their shared knowledge. Stimulated recall interviews, semi-structured interviews and a concept-mapping task were used to examine the teachers' practical knowledge. Three types of practical knowledge about teaching reading comprehension were found that focus on (a) subject matter, (b) students, and (c) student learning and understanding. Suggestions are made about how the practical knowledge of experienced teachers can contribute to the better preparation of beginning teachers.