

Dat zijn vaak de beste lessen

Dit artikel is een verlenging van het artikel *Het CSE Filosofie-oxymoron of elipsis?* waar wij, Koos Vos en Boriana Ivanova, begonnen zijn met de presentatie en de analyse van de resultaten van ons praktijkgericht onderzoek. Wij hebben onderzocht in hoe verre filosofiedocenten een spanningsveld ervaren tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk van het eindexamenjaar. Onze hoofdvraag luidt: *In hoe verre ervaren filosofiedocenten een spanningsveld tussen hun eigen onderwijsdoelen en de lespraktijk van het eindexamenjaar?*

In *Het CSE Filosofie-oxymoron of elipsis?* geven we aan wat de aanleiding is geweest voor ons onderzoek, hoe we dit hebben gepland en uitgevoerd, welke onderzoeksmethodes we hanteren en wat onze verwachtingen zijn omtrent de uitkomst van het onderzoek.

Hieronder leest u over de aansluiting tussen het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek, de enquête, en het kwalitatieve deel daarvan, de interviewgesprekken. Het onpersoonlijk beeld van het spanningsveld ofwel het beeld dat komt uit de enquêteresultaten, krijgt in het onderstaand stuk een persoonlijke invulling. U leest hier hoe filosofiedocenten hun lessen in het eindexamenjaar didactisch vorm geven en waarom. Wij hebben ons voorgenomen om de verhalen van de docenten in verband te brengen met enerzijds theorieën over de geslaagde les in het vak filosofie en anderzijds met elkaar. Vervolgens gaan we kijken wat dit betekent voor het beantwoorden van onze hoofdvraag.

Inleiding Van enquête naar interviews

Verwachte uitkomsten enquête

Onze analyse van de kwantitatieve data, de enquête, liet zien dat we onze onderzoeksvraag goed hadden gesteld. Wij wilden zien dat er twee soorten filosofiedocenten zijn met betrekking tot de onderwijsstijl: de cognitivisten die docentgestuurd onderwijs geven en de sociaal constructivisten die leerlinggestuurd onderwijs geven.

De enquêteresultaten lieten zien dat er weldegelijk sprake kan zijn van twee groepen filosofiedocenten als het gaat om de twee hier genoemde onderwijsstijlen.

De enquête liet ook zien dat de sociaal constructivisten meer moeite hebben met het volgen van een strak stramien, het programma voor de eindexamenklassen, in het eindexamenjaar. Het volgen van een dergelijk stramien staat haaks op het idee dat het onderwijs leerlinggestuurd hoort te zijn.

Maar waar de moeite bij de constructivistische filosofiedocent vandaan kwam, wisten we niet.

Daar waren eigenlijk benieuwd naar. Daar zouden we in het tweede deel van ons empirisch onderzoek, de interviews, vragen over stellen. We zouden een paar docenten vragen stellen naar de specifieke oorzaak voor het ongemak bij het volgen van het strakke stramien van het eindexamenprogramma.

We hadden interviewvragen bedacht. Een daarvan: *Ligt dit ongemak soms aan het onderwerp voor het eindexamen? Of ligt aan de klassen? Of misschien aan uw ervaring met het begeleiden van eindexamenklassen?*

Een verdere doelstelling van het opnemen van interviews ofwel het vragen naar de specifieke redenen voor het hier genoemde ongemak per docent, was het achterkomen hoe de sociaal constructivistische filosofiedocenten ermee omgingen. We wilden weten hoe deze docenten het spanningsveld tussen het eigen onderwijs en de praktijk van het eindexamenjaar wisten op te heffen in de les.

Onverwachte resultaten enquête

Onze analyse van de enquêteresultaten bracht een paar verrassende uitkomsten aan het licht. Op vraag 11 uit de enquête: *Hoe dwingend zijn voor uw onderwijs in klas 6 de eindtermen van het speciale onderwerp voor het CSE?*, antwoordde 67% van alle geënquêteerden met “sterk”. Op vraag 12: *In welke mate ervaart u dit als hinderlijk?*, antwoordde 52% van de docenten met “af en toe”. En slechts 5% van de geënquêteerden zegt het dwingende karakter van de eindtermen in de 6ste klas “in hoge mate” als hinderlijk te ervaren.

Dit is een opmerkelijke uitkomst. Het geeft aan dat zowel cognitivisten als sociaal constructivisten het niet bezwaarlijk vinden om in de 6ste klas te werken volgens het strakke stramien van het eindexamenprogramma. En dit terwijl meer dan 67% van de docenten (waaronder zeker wel ook cognitivisten) het voorbereiden van 6V op het eindexamen als dwingend beschouwen.

Hier moesten we vragen over stellen. We wilden graag weten waarom het dwingende karakter van het volgen van de eindtermen in 6V niet als hinderlijk werd ervaren? Wat zorgt ervoor dat docenten toch positief blijven kijken naar de voorbereiding van de 6ste klas op het CSE? Of beter: wat maakt het CSE op eens wel aantrekkelijker?

Nog een onverwachte uitkomst was de informatie die docenten ons gaven met betrekking tot het moment in het jaar waarin zij met de voorbereiding op het CSE beginnen. Op vraag 19: *Wanneer begint u in de klas met de voorbereiding op het CSE?*, geeft meer dan de helft aan om in november en in december te beginnen, respectievelijk 29% en 24%.

Deze uitkomst maakte ons wederom nieuwsgierig. We moesten weten waarom zo veel docenten zo vroeg met de voorbereiding op het CSE beginnen. Vroeg, als je in acht neemt dat de examenmakers een eindexamenbundel ontwerpen waar docent en leerlingen vier, vier en half maanden mee moeten werken.

Het was hier kennelijk iets aan de hand. Maar wat? Ook hierover moesten we vragen stellen in onze interviews.

Bedoeling interviews

De interviews zouden de antwoorden uit de enquête inkleuren. Het vragen naar het waarom zou ons beeld van de twee groepen docenten en hun lespraktijk in het eindexamenjaar compleet maken. De statistiek zou leven krijgen door de persoonlijke invulling van de geïnterviewden. En deze inbreng zou ons dichterbij het antwoord op onze hoofdvraag brengen: *In hoe verre ervaren filosofiedocenten een spanningsveld tussen hun eigen onderwijsdoelen en de lespraktijk van het eindexamen?*

Welnu, de interviewgesprekken hebben het beeld van de enquêteantwoorden meer kleurrijk en compleet gemaakt dan wij verwacht hadden. Uit de interviews bleek dat er gelaagdheid zit in de spanning bij de docenten. En wel één op psychologisch vlak.

Docenten die eindexamenklassen begeleiden, willen absoluut geen slechte resultaten boeken. In het eindexamenjaar geven zij les met de gedachte in hun achterhoofd: *“Je wordt erop afgerekend, hé?”!*

Ook de ervaring van docenten in het geven van het eigen vak en het begeleiden van eindexamenklassen schijnt beslissend te zijn voor de hiergenoemde psychologische worsteling. Hoe minder ervaren de docent hoe meer spanning.

We gaan zien dat de interviews veel meer naar boven laten komen omtrent de spanning van de docenten tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk van het eindexamenjaar dan de ideologische strijd alleen tussen de twee welbekende onderwijskundige visies, het cognitivisme ofwel het docentgestuurde onderwijs en het sociaal constructivisme ofwel het leerlinggestuurd onderwijs.

Methodes De interviews

Selectie docenten

Tijdens de analyse van de enquêteresultaten realiseerden wij ons dat we hier te maken hadden met de volgende factoren:

1. Ervaring in het geven van het vak.
2. Ervaring met het begeleiden van eindexamenklassen in de filosofie.
3. Leeftijd en levenservaring. De persoon achter de filosofiedocent.
4. Visie op het onderwijs in het algemeen.
5. Visie op het filosofieonderwijs in het bijzonder. Verhouding tussen deze twee visies.

Dit inzicht maakte ons nieuwsgierig en gaf ons richtlijnen voor het bedenken van de interviewvragen en het selecteren van de respondenten.

We hebben ervoor gekozen om zes docenten te interviewen. Zes respondenten staan voor 29% percent van de door ons onderzochte populatie. We streefden ook naar een goed representatief beeld van ons kwalitatief onderzoek. Daarom gingen we in gesprek met drie cognitivisten en drie sociaal constructivisten.

Aangezien we al achter gekomen waren dat de ervaring van de docent in het geven van het vak (en misschien ook wel zijn levenservaring) een rol zou spelen bij het begeleiden van eindexamenklassen, wilden we ook minstens één ervaren cognitivist en één ervaren constructivist aan tafel krijgen. Hier tegenover staat dat er ook minstens één onervaren docent van alle twee de groepen moest worden geïnterviewd.

Hiernaast hebben we opgelet dat we in ieder geval één voorstander van het CSE en één tegenstander daarvan gingen interviewen.

Instrumenten

Onze interviewvragen zijn onze meetinstrumenten. Deze vragen hebben we zelf ontworpen. Ze zijn bedacht naar aanleiding van sommige enquêtevragen. De interviewvragen *vragen* naar de concrete reden(en) van docenten voor hun handelingen of naar de motivatie die zij hebben voor het maken van keuzes met betrekking tot de onderwijskundige aanpak van de les in het eindexamenjaar. Deze vragen beginnen met vraagwoorden zoals: *Waarom? Hoe komt het dat? Wat houdt dit in? Hoe ziet u dit precies?*

Voorbeeld. Vraag 5 uit de enquête luidt: *Wat is voor u filosoferen in de les?* Een van de antwoorden dat docenten konden geven, was: *samen reflecteren*. Docenten die dit antwoord hadden gegeven, kregen in het vervolgesprek de vraag: *Wat is voor u "samen reflecteren" in de les? Kunt u ons voorbeelden geven uit uw praktijk?*

Onze interviewvragen gaan over de volgende variabelen:

1. de achtergrond van de docent,
2. zijn visie op het filosofieonderwijs,
3. zijn lespraktijk in de jaren voor het eindexamen en
4. zijn lespraktijk in het eindexamenjaar.

Het voorafgaand onderzoek, de enquête, is wederom opgebouwd rond dezelfde variabelen. De interviewvragen stelden ons in staat om deze variabelen compleet te onderzoeken op weg naar een antwoord op onze hoofdvraag: *In hoe verre ervaren filosofiedocenten een spanningsveld tussen hun eigen onderwijsdoelen en de lespraktijk van het eindexamen?*

De interviewvragen hebben we op papier gezet. We hebben voor alle geïnterviewden docenten een individueel document aangemaakt.

Na het opnemen van de interviews hebben we de antwoorden van elke docent op alle vragen op zijn/haar document ingevuld.

Analysemethode/Analyse resultaten

Vervolgens zijn we gaan vergelijken. Eerst wilden we weten hoe de antwoorden van de docenten uit eenzelfde groep (cognitivisten of sociaal constructivisten) zich tot elkaar verhouden. Menen bijvoorbeeld, alle cognitivisten nog steeds dat de taak van het filosofieonderwijs het verkrijgen van kennis over en zicht in filosofische posities, is? Of ligt het soms wat genuanceerder?

De taak van het filosofieonderwijs zou bijvoorbeeld veeleer het aanleren van bepaalde argumentatieve vaardigheden of discussiehoudingen kunnen zijn. Denk hier aan de argumentatieve vaardigheid zoals het scheiden in je redeneringen van hoofd- en bijzaken. Of denk aan de discussiehouding die een van de geïnterviewde docenten met "intellectueel incasseringsvermogen" noemde. Als leerling moet je leren accepteren dat 1) er andere standpunten bestaan dan dit van jou, en dat 2) wanneer een medeleerling zijn/haar standpunt beter weet te beargumenteren dan jij het jouwe hebt onderbouwd, hij/zij voorrang krijgt in de discussie.

Welnu, zonder de nodige kennis over posities en debatten in de filosofie zou jij als leerling de hiergenoemde argumentatieve vaardigheid en discussiehouding niet kunnen toepassen.

Wat betekent dit resultaat voor het beantwoorden van onze hoofdvraag?

Dit resultaat laat zien dat er ook gematigde cognitivisten zijn tussen de filosofiedocenten.

Een gematigde cognitivistische filosofiedocent zou weldegelijk een spanningsveld kunnen ervaren tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk van het eindexamenjaar. Als deze docent in zijn onderwijs de nadruk op argumentatieve vaardigheden en discussiehoudingen legt en niet zo zeer op de overdracht van kennis, dan maakt hij/zij graag gebruik van werkvormen zoals opendiscussies en debat. Welnu, het volgen van het strakke stramien van het eindexamenprogramma zou de gematigde cognitivistische filosofiedocent dwingen om van werkvormen te veranderen. Hij zou vaker het onderwijsleergesprek moeten inzetten en toch nog meer docentgestuurd les geven dan hij/zij zelf zou willen doen.

De tweede stap bij de verwerking van de resultaten was het vergelijken van de antwoorden van docenten uit de twee groepen op eenzelfde vraag.

Op de interviewvraag: *Wat is volgens u filosoferen in de les en hoe kijkt u tegenover de positie van de tegenovergestelde partij (waarbij voor cognitivisten de nadruk op de kennisoverdracht ligt en voor de constructivisten op het samen reflecteren)?*, geven twee van de geïnterviewden docenten aan dat de hier genoemde opties zich tot elkaar verhouden als middel tot doel. Zo zegt de cognitivistische docent dat het samen nadenken in de les de methode is waardoor je tot kennis komt wat eigenlijk het doel de filosofieles is. De docent: *"Het samen reflecteren is het doel niet. Dit is het middel om tot inzichten te komen... En je gebruikt dat samen reflecteren om ergens achter te komen, om iets te ontdekken."*

De constructivist daarheen tegen, stelt dat het samen nadenken in de les het doel moet zijn van de les en dat de kennis en het inzicht als middel tot dit doel fungeren. Deze docent herinnert ons ook aan de Dialogen van Plato. De docent: *"Het samen nadenken over heen...ja, dat lukt natuurlijk niet altijd. Maar dat zou wel eens het doel moeten zijn. Een beetje dialoog alla Plato...alle posities zijn onderuitgehaald, en hoe het nu in werkelijkheid is, dat weten we niet. Punt. Zo eindigen een hele boel dialogen van Plato. En dit zijn de leukste dialogen, vind ik"*.

Hoe de twee boven genoemde docenten het meningsverschil tussen cognitivisten en sociaal constructivisten over wat filosoferen in de les zou zijn, oplosten, vonden wij verrassend en heel goed gevonden.

In hun antwoorden integreren zij elkaars bevinding, de tegenovergestelde partij. Filosoferen in de les zou niet alleen ofwel het verkrijgen van kennis over en inzicht in filosofische posities ofwel het samen nadenken over filosofische vraagstukken, zijn. Nee, filosoferen in de les bevat alle twee hiergenoemde elementen waarbij deze zich tot elkaar verhouden als middel tot doel. En wat nou precies het middel is en wat het doel, wordt verder bepaald door de leerpsychologische didactische instelling van de docent zelf.

Wat betekent de oplossing van de twee docenten voor het antwoord op onze hoofdvraag?

De zojuist geciteerde docenten laten zien dat het spanningsveld tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk in het eindexamenjaar op 'ideologisch vlak' opgeheven kan worden. Als 'filosofen in de les' de dialectische verhouding tussen kennisoverdracht en samen nadenken in de filosofieles uitdrukt, dan kan er geen sprake meer zijn van een strijd tussen de leerpsychologische stromingen (cognitivisten en sociaal constructivisten) binnen het filosofieonderwijs.

De twee hier beoogde docenten geven ook aan dat het spanningsveld tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk in het eindexamenjaar eerder te zoeken is op niveau ervaring: ervaring in het begeleiden van eindexamenklassen. Ze benadrukken erop dat ervaring essentieel is. Hoe minder ervaring een docent heeft in het begeleiden van eindexamenklassen, hoe meer spanning en onrust hij/zij ervaart in het eindexamenjaar.

Het volgen van het strakke eindexamenprogramma wordt dan vaak verkeerd gezien als de reden voor de spanning.

Het kennen van het eindexamenonderwerp en het geven ervan zou een ander bron van spanning zijn bij onervaren docenten, zeggen onze twee gesprekpartners hier.

De cognitivist: *"Als het een nieuw eindexamenonderwerp is, dan is het voor de eerste keer ook uitproberen, hoor".*

De constructivist: *"De eerste keer is altijd een beetje zelf examen doen."*

Onervaren docenten zouden het helemaal moeilijk hebben met het verkennen van het nieuwe examenonderwerp (de eindexamenbundel, het boekje) en de wijze waarop je als docent de leerlingen inhoudelijk en didactisch goed begeleidt.

Onverwachte resultaten:

Lesdoelen

Bijna alle geïnterviewden geven aan om flexibel om te gaan met het stellen van lesdoelen.

Ze bevestigen het belang van het stellen daarvan, hetgeen ook uit de enquête bleek en hetgeen ons geleerd werd op de opleiding. Maar de docenten lieten ons ook weten dat het flexibel omgaan met je planning voor de les vaak in je leukste of je beste les resulteert!

Was nou de beste les een les zonder lesdoelen? Dit staat in tegenspraak met een van de meest invloedrijke didactische theorieën van de afgelopen eeuw – het didactisch analytisch model, nog het DA-model genoemd, van Van Gelder uit 1971 (p. 41-44 in de Syllabus *Vakdidactiek Filosofie*, UU, 2010).

Alle docenten in opleiding worden geleerd om hun lessen vorm te geven volgens het DA-model.

Dit model beschrijft de vier stadia van de geslaagde les waarin de docent de nadruk legt op de kennisoverdracht en het controleren of de leerlingen zijn doelen met de les hebben bereikt ofwel of zij geleerd hebben wat ze moesten leren.

De stadia zijn: **Lesstof** (het in de les te behandelen onderwerp), **Beginsituatie** van de leerlingen (bijvoorbeeld voorkennis), **Lesuitvoering** (leeractiviteiten en werkvormen) en **Evaluatie** (controleren door de docent of hij/zij zijn lesdoelen heeft bereikt).

Het plannen en het uitvoeren van je lessen volgens het DA-model getuigt van een docentgestuurd onderwijs. Als docent weet je goed waar je heen wilt met je les en hoe je daarheen komt. Je stelt lesdoelen met betrekking tot de leerinhoud en de daarbij passende werkvormen. Ook kan je nagaan bij je leerlingen of je je lesdoelen hebt bereikt. Als je leerlingen in een opdracht laten zien dat zij zich de stof goed eigen hebben kunnen maken, dan kan je zeggen dat je les geslaagd is. Je hebt je lesdoelen bereikt.

Zonder lesdoelen geen geslaagde les dus.

Met deze theorie in ons achterhoofd gingen we onze gesprekpartners de vraag stellen: *Wat verstaat u onder lesdoelen?*

Tot onze verbazing zagen we dat de geïnterviewden, ieder iets anders verstaat onder het begrip 'lesdoelen'. Lessen zonder lesdoelen zijn er niet. Maar dit begrip is een heel breed begrip.

Een docent (gematigd cognitivist) gaf aan om voor elke les het volgend lesdoel te stellen: *“In elke les wil ik de leerlingen laten zien, dat filosofie overal is”*. Dit is een lesdoel dat de lespraktijk van deze docent vorm geeft. Het is een lesdoel dat is afgeleid van zijn visie op het vak filosofie en eer op een ideologisch grond berust – op het vlak van de persoonlijke overtuigingen van de docent over de doelstellingen van het vak.

Tweetal docenten waaronder een cognitivist en een constructivist, geeft aan om flexibel om te gaan met hun lesdoelen. Beiden zijn een ervaren docent en zeggen hun lessen altijd goed te hebben voorbereid met het oog op een hoofddoel: leerinhouden (de cognitivist) en argumentatieve vaardigheden (de constructivist). Alleen het bereiken daarvan kan over een paar lessen spreiden. Beiden geven aan dat zij hele duidelijke lesdoelen hanteren, maar dat ze deze impliciet stellen en niet op papier uitwerken.

Een andere docent, een minder ervaren cognitivist, zegt dat de lesdoelen de richting van zijn lessen bepalen en dat het stellen daarvan ervoor zorgt dat de discussies in zijn lessen niet oeverloos worden. De docent: *“Ik werk ze (de lesdoelen) heel erg systematisch af van boven naar beneden”*. En *“Mijn les is geslaagd wanneer ik mijn lesdoelen hebt bereikt”*.

In tegenstelling tot deze minder ervaren cognitivist beseft de minder ervaren constructivist dat het stellen en hanteren van lesdoelen didactisch gezien! voor zijn beste les zou zorgen. Alleen is deze les niet zijn leukste les ofwel de les die hijzelf als de beste zou vinden. De docent: *“Filosofie is jazzen. Je gaat gewoon improviseren. Je gaat praten.... Geen lesdoelen en zo voort.... Ik vind dat je op z'n manier de geest van de filosofie optimaal recht doet.”*

Deze docent gelooft in het romantische ideaal beseffende dat dit haast een onbestaand ideaal blijft: *“ik zou willen dat de leerlingen in de kroeg een Socratisch gesprek voeren...Maar we moeten reëel zijn. We moeten lesdoelen formuleren. Je moet het juist midden zien te vinden.....”*

Ervaren en onervaren constructivisten zeggen hun beste lessen te hebben wanneer ze juist van alle lesdoelen afzien.

Dat zijn vaak de beste lessen

Nadat we hadden vastgesteld dat het stellen en hanteren van lesdoelen geen absoluut criterium is voor het slagen van een les in de filosofie of voor wat de docenten persoonlijk als ‘de beste les’ beschouwen, gingen we gericht de vraag stellen: *Hoe ziet uw beste les eruit?*

We kregen wederom verschillende antwoorden op deze vraag. Maar het volgende drietal elementen kwam in alle bijna antwoorden terug:

1. De beste les komt op een onverwacht moment. Deze is niet gepland!
2. Hetgeen in de les gebeurt, wordt door de leerlingen gestart en afgerond.
3. De leerlingen doen actief mee.

De docenten:

De ervaren cognitivist zegt dat de beste les voorkomt: *“Wanneer er een goede uitwisseling is geweest van filosofische argumenten... Autonomoos denken: met argumenten gaan ze uitleggen hoe zij zelf leren, wat ‘denken’ is. Ze gebruiken hierbij eigen argumenten”...*

“Maar je hebt het ook weer dat ik verrast bent door wat de leerlingen nog weten te brengen bij zo’n filosofieles...”

De onervaren cognitivist geeft toe leuke, spontane discussies niet te willen afkappen daar hij dan ziet dat de leerlingen echt goed bezig zijn met het onderwerp en de stof aan het toepassen zijn. De docent: *“Dan vind ik dat interessant. Dan laat ik dit even gaan. Dan denk ik: Oh, ze zijn heel actief bezig om zich de stof eigen te maken en verbanden te leggen tussen posities. Dit vind ik enorm waardevol...Ook didactisch. De interessante discussie is didactisch”*

De ervaren constructivisten zeggen de beste en leukste lessen te hebben wanneer zij geen lesdoelen nastreven en zich door de groep en haar behoefte aan discussie laten leiden.

Op de vraag: *Laat je je soms afleiden van je plan?*, antwoordt een van de ervaren constructivisten met: *“Ja, ja, ja... Ja, natuurlijk. Dit zijn vaak je beste lessen.”*

De ander zegt: *“Ik stel NOOIT lesdoelen. ... De leukste les begint pas nadat de bel is gegaan”*.

De onervaren constructivist zegt dat zijn leukste les een geslaagd Socratisch gesprek is.

Hoewel de goede uitwisseling van filosofische argumenten en het geslaagde Socratische gesprek in de les sterk afhankelijk zijn van de sturing van de docent, lijkt het erop dat voor de meeste filosofiedocenten ‘de beste les’ een sociaal constructivistische karakter heeft: het leerproces is eigendom van de leerlingen, dit begint bij hun betrokkenheid op het onderwerp en wordt door de docent slechts gefaciliteerd. Hij/zij stuurt dit proces niet deductief aan. (Woolfolk, A., *Psychology of Education*, Hfst. 9).

Ook vakdidactici menen dat de geslaagde les in de filosofie een constructivistisch karakter heeft. Volgens Ekhaard Matrens, een toonaangevende vakdidacticus uit de jaren tachtig, bevat de geslaagde les de volgende drie elementen:

1. ‘Open gesprek’ aan het begin van de les. In dit gesprek polst de docent de interesses van de groep over het in de les te bespreken onderwerp en weet hij/zij de voorkennis van de leerlingen over dit onderwerp te activeren.
2. Een ‘expert’ over het onderwerp van de les. De docent introduceert een expert over het onderwerp van de les. Deze expert kan de kennis en de expertise van de docent zelf zijn. Maar de expert kan ook een stuk primaire of secundaire tekst zijn over het onderwerp van de les.

Het ‘open gesprek’ gaat over in een leerproces dat de vorm heeft van een dialoog. De leerlingen gaan in gesprek met de ‘expert’. Ze bestuderen zijn standpunt(en) over het onderwerp van de les en de wijze waarop de expert deze beargumenteerd heeft.

3. ‘Evaluatie’ door de leerlingen van het standpunt van de expert. De dialoog eindigt met een eindoordeel van de leerlingen over de inbreng van de expert. In dit oordeel laten de leerlingen zien dat zij de argumenten van de expert hebben begrepen. Ze zijn ermee eens of ertegen en weten dit zelf goed te onderbouwen. Vaak komt het eindoordeel overeen met hun standpunt aan het begin van de les, alleen nu inhoudelijk verdiept en argumentatief steker onderbouwd.

Bij het ‘open gesprek’, de ‘dialoog met de expert’ en de ‘evaluatie’ zijn de leerlingen actief aan het woord. Zij doen actief mee. Ook is hetgeen in de les gebeurt, gestart en afgerond door hen.

Toch is het sociaal constructivistische karakter van de geslaagde les geen voldoende voorwaarde voor het succes van de les in didactisch opzicht. De voldoende voorwaarde voor de didactisch ‘beste les’ blijft de strakke planning ervan - de lesdoelen die de docent stelt, hanteert en controleert aan het eind van de les. Ook de geslaagde dialogische les is het resultaat van een strakke planning. De Evaluatiefase bij Martens zou nooit plaatsvinden, waren er geen leerinhouden zoals de inbreng van de expert op het lesonderwerp, en leeractiviteiten zoals de denktank, waarvoor de docent om didactische redenen bewust kiest. Alle leerinhouden en leeractiviteiten voor een les zijn bewuste keuzes van de docent met betrekking tot een geslaagd leerproces. Deze keuzes maakt de docent door het DA-model telkens te doorlopen.

Cognitivist of sociaal constructivist, docenten geven didactisch vorm aan hun lessen. Voor welke didactische strategie een docent zou gaan: kennis die leerlingen niet hebben, hen overdragen of kennis die leerlingen in zichzelf al dragen, naar boven laten komen, is een tweede. Dit is een filosofische discussie. Dragen we kennis in onszelf die de docent naar boven haalt (Plato) of worden we als een ‘onbeschreven blad’ geboren en doen we kennis op door ervaringen (Aristoteles)?

De meer cognitivistische docent zou met Aristoteles meegaan en de nadruk leggen op de kennisoverdracht. De meer constructivistische docent zou met Plato meegaan en dus de nadruk leggen op het ‘naar boven laten komen’ van al de kennis die de leerlingen in zich meedragen. Intuïtieve kennis die bijvoorbeeld door een Socratisch gesprek naar boven kan worden gehaald.

Welnu, alle twee de strategieën horen leerprocessen te dienen die didactisch verantwoord zijn.

De docent weet didactisch te verantwoorden waar hij/zij met zijn les op doelt.

De 'beste les' in het eindexamenjaar? Is het CSE een keurslijf?

Zoals gezien zou de 'beste les' in ieder geval didactisch verantwoord moeten zijn.

Welnu, er rijzen nieuwe vragen op wat betreft de lespraktijk in het eindexamenjaar:

Is het volgen van het eindexamenprogramma in het eindexamenjaar niet te veel van het goede? Te veel van de strakke planning en didactiek? Wat blijft over voor de vrije geest van de filosoof?

Voor de cognitivisten zou de 'beste les' theoretisch in het eindexamenjaar moeten voorkomen. Dan pas zouden de leerlingen het noodzakelijk abstractieniveau hebben bereikt om discussies te voeren met inhoudelijke dieptegang en sterke argumentaties.

En inderdaad...

De ervaren cognitivist: *"Dus eerst al die deelgebieden, dat is een inleiding in de filosofie, en dan zie ik het zo...met het eindexamenonderwerp gaan we ons echt eens over een echt filosofisch probleem buigen. En we hebben onze kennis die we (in de jaren daarvoor) opgedaan hebben, hebben we die daarvoor nodig....De puzzelstukjes vallen in elkaar....En dan is de les echt gelukt als je op zeker niveau gefilosofeerd hebt".*

Hoe verhoudt zich dit antwoord tot onze hoofdvraag?

Op de vraag of deze docent het eindexamen als een keurslijf ervaart, zegt hij dat dit niet zo is. Hetgeen wel dwingend zou kunnen zijn, is het onderwerp van het examen en het feit dat je als docent verwacht wordt om je aan een boekje vast te houden en dus de interpretaties van de schrijver van het boekje van de theorieën van andere denkers, over te nemen.

Deze docent zegt ook dat je in het eindexamenjaar wel behoorlijk moet doorwerken. Tijd voor uitstapjes is er nauwelijks. Ook hij ervaart tijdsdruk. Maar de oplossing hiervoor is voorwerk doen: de leerlingen in de deelgebieden in de filosofie goed inleiden en in de jaren daarvoor op het eindexamenonderwerp anticiperen.

De docent: *"... Met name in de vijfde klas. Als je bijvoorbeeld weet dat het eindexamenonderwerp van het Vwo de Vrije wil is, dan zou je in het vijfde het lichaam-geest probleem uitgebreid kunnen bespreken..."*

De onervaren cognitivist zegt dat leerlingen in de vierde klas nauwelijks abstractieniveau hebben waardoor de lessen geen dieptegang krijgen.

De docent: *"Het denken aan zich met de kinderen is leuk, maar lesgeven in de filosofie is pas in de vijfde en de zesde uitdagend."*

Hoe verhoudt zich dit antwoord tot onze hoofdvraag?

Op de vraag of deze docent het eindexamen als een keurslijf ervaart, zegt hij dit niet zo te zijn. Hij houdt zich strak aan de eindtermen en dit is prima. Het enige is dat er geen tijd is voor een goede voorbereiding.

De docent: *"Ik vind dat eindexamenbundel...wil dat ergens op slaan, om dat onderwerp aan de orde te stellen...dan kan dat niet anders (dan in november beginnen)...Het is echt onzin mensen die het in twee, drie maanden daardoorheen rammen...tenzij ze al die posities op andere momenten heel uitgebreid aan de orde hebben laten komen... dan denk ik: Oké. Dan kan het. Maar wel onder dat voorbehoud."*

Deze docent voelt aan waar de oplossing van de ervaren cognitivist voor de tijdsdruk ligt. In het doen van voorwerk.

We hebben ook de **gematigde cognitivist** de vraag gesteld of hij het eindexamen als een keurslijf ervaart. Hij antwoorde hierop dat zijn beleving van het traject niet van belang is. Het gaat hem om de leerlingen en hoe goed hij zij voor het examen kan voorbereiden.

De docent: *"Ik zie het gewoon als mijn taak om de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden om het examen te gaan maken."*

In het laatste jaar zou hij misschien wel een beetje aan eindexamentraining doen. Maar ja, straks moeten de leerlingen daar gaan zitten en hij wil dat ze weten hoe het voelt, hoe het maken van z'n examen gaat.

De docent: *“Als ik mijn leerlingen beter kan voorbereiden op een eindexamen door in mijn toetsmomenten bijvoorbeeld nu in de zesde ook rekening mee te houden (met het examen) en dus ook hen niet alleen inhoudelijk te leren wat ze moeten doen, maar natuurlijk ook qua structuur en qua vorm ... oplossen van z'n meervoudige vraag...”*

In verband met de lesstof in de vierde en de vijfde zegt deze docent het volgende: *“Ik zie dat het alles kan (keuzedomeinen en verschillende toets vormen zoals essay). Maar het is in het belang van de leerling belangrijk is om daarin een keuze te maken. .. Ik vind dat ik verantwoordelijkheid heb voor de leerlingen naar het examen toe.”*

Deze docent zit niet zo zeer onder tijdsdruk, maar voelt zich strek verantwoordelijk voor zijn leerlingen en hun succes op het eindexamen. Hij geeft aan om het belang van voorwerk in te zien en zijn weg te zoeken in hoe je dit het beste kunt doen. Deze gematigde cognitivist is een relatief onervaren docent.

Voor de sociaal constructivisten tussen de geïnterviewden houdt filosofie en het filosoferen in de les op in de zesde klas. Hun beste lessen zijn al geweest in de vierde en de vijfde. En de spanning tussen het eigen onderwijs en het volgen van het stramien van het eindexamenprogramma is er.

De ervaren constructivist zegt zich beperkt te voelen in zijn onderwijs door alle examenprogramma's. Het begeleiden van eindexamenklassen zou zijn type onderwijs niet zijn, maar hij weet zich eraan aan te passen. Gevraagd hoe hij tegen het eindexamen aankijkt, zegt hij: *“Het eindexamen: Oké. Doen we het dan maar”.*

Dezelfde docent voegt toe dat alle examenprogramma's op een manier ook een goede beperking zijn voor het vak.

De docent: *“Je zou anders een slechte maatschappijleerles krijgen. Leuke discussie en zo, maar geen richting.”*

De docent laat ons weten tevreden te zijn met het huidige opzet van het eindexamen. Als je toch kennis in de filosofie moet toetsen, moet je meer exacte antwoorden zien te krijgen. En dit opzet van het examen is prima hiervoor geschikt. Ook kan je argumentatieve vaardigheden toetsen met de samengestelde vragen.

Het is wel zo dat zijn tevredenheid eer het resultaat is van een compromis die hij met zichzelf, het eigen onderwijsdoelen, heeft gesloten in combinatie met zijn ervaring in het begeleiden van eindexamenklassen. Deze docent doet ook aan voorwerk. Wetende wat het onderwerp van het eindexamen is en hoe dit in elkaar zit, legt hij het bij de leerlingen in de week in de jaren daarvoor. Zo weet hij ook de tijdsdruk te minderen.

De tweede ervaren constructivist zegt dat hij voor het afschaffen van het eindexamen is. Dit zou geen manier zijn van geven van onderwijs. En helemaal niet in de filosofie. Het eindexamen is deze docent een doorn in het oog. Filosofieonderwijs zou geheel gebaseerd moeten zijn op ervaringen van leerlingen en docent, iets waar de docent in de les op een pedagogische manier op anticipeert. Lesgeven in de filosofie is dus een pedagogisch verantwoorde improvisatie waar docent en leerlingen aan meedoen vanuit de eigen levenservaring en de manier waarop ze in het leven staat. De docent is hierbij dé persoon die dé ultieme pedagoog is.

De onervaren constructivist heeft het het zwaarst. De lespraktijk van het eindexamenjaar staat haaks op zijn visie op het filosofieonderwijs. Hij zegt dat hij in het eindexamenjaar alleen eindexamentraining doet en dat er geen sprake is van filosoferen met kinderen.

De docent: *“In principe is het vak filosofie het stuk tot aan de eindexamens. Eigenlijk, gewoon psychologisch of zo...Daar kan ik alle ruimte nemen voor veel werkvormen en de leerlingen de ruimte geven voor individuele verdieping...Het strakke programma van het eindexamen is didactisch wat simpeler, wat schoolser.”*

Deze docent geeft verder toe dat hij zelf een beginnend docent is en veel last heeft van de tijdsdruk en het feit dat je als docent op het eindexamen afgerekend wordt. Hij wil het uiteraard goed doen. Ook hij loopt netjes alle eindtermen af. Maar de stof blijft veel en moeilijk. En omdat het volgen van het eindexamenprogramma hem een geheel andere soort onderwijs lijkt (schools lesgeven) dan zijn

onderwijs (het plezier in het filosoferen ontdekken), is hij nog niet op het idee gekomen om zijn onderwijs te laten aansluiten aan het eindexamenprogramma en in de jaar daarvoor erop te anticiperen.

De spanning tussen het eigen onderwijs en de lespraktijk van het eindexamenjaar overbrugt de onervaren constructivist door les te geven op een schoolse manier, 'de eindtermen in te rammen'. Maar blij is hij hier mee niet.

Al onze gesprekspartners geven expliciet aan dat de lespraktijk in het eindexamenjaar bij hen veel spanning oplevert daar zij weten dat ze op het succes van hun leerlingen op het examen, als docenten worden afgerekend.

Ook geven alle geïnterviewden aan dat het huidige opzet van het eindexamen optimaal is voor het toetsen van kennis in de filosofie. Dit is een objectief toetsmodel dat discussies voorkomt. Niemand wil 'Franse toestanden' – een eindexamen in de vorm van een schrijfpodracht (essay) die door twee docenten heel verschillend kan worden beoordeeld.

Conclusie

Wat kunnen we concluderen?

Hebben we onze hoofdvraag voldoende beantwoord?

Ja. Wij hebben vastgesteld dat er weldegelijk sprake kan zijn van een spanning tussen het eigen onderwijsdoelen en de lespraktijk van het eindexamenjaar. We hebben ook geconstateerd dat er twee typen docenten zijn: de cognitivist die docentgestuurd onderwijs geeft en de sociaal constructivist die leerlinggestuurd onderwijs geeft, en dat de tweede type docent meer spanning ervaart dan de eerste type docent.

Uit de interviews zagen we dat de spanning in kwestie boven de ideologische strijd tussen cognitivisten en constructivisten uitstijgt. Docenten (ongeacht of zij een cognitivist of een sociaal constructivist zijn) ervaren een psychologische spanning in het eindexamenjaar. Hierbij is het van cruciaal belang of zij ervaren zijn in het begeleiden van eindexamenklassen of niet. Hoe minder ervaren de docent hoe meer spanning. Ook zijn zich alle docenten ervan bewust dat zij op het succes van hun klassen op het eindexamen als docent afgerekend worden. En zij allen willen succes boeken. De valangst levert extra spanning op.

De groep van de cognitivisten heeft minder last van de eindtremen want lesdoelen waar de eindtremen op lijken, stellen ze toch al. En lesdoelen geven structuur en richting aan hun lessen.

De constructivisten hiertegen hebben meer last van het eindexamenprogramma. Lesdoelen stellen ze niet graag, al weten geven de ervaren docenten tussen hen weldegelijk doelgericht les. Ze weten heel goed waar zij met hun lessen heen willen.

De constructivisten wisselen minder af werkvormen. Zij voelen zich beperkt in hun keuze.

Welnu, de constructivisten kunnen ook in het eindexamenjaar lesdoelen stellen en werkvormen inzetten die het samen leren bevorderen. Als zij maar de meerwaarde van het eindexamen inzien!

Wat alle docenten waarderen is het huidige opzet van het eindexamen. Kennis en argumentatieve vaardigheden in ons vak worden getoetst op een objectieve manier.

Wat hebben we opgehelderd?

De vorm van het eindexamen is niet de bron van de spanning.

Deze ligt eer in de tijdsdruk en de ervaring van de docent in het begeleiden van eindexamenklassen.

De tijdsdruk is een constante.

Voorwerk doen, het in de week leggen bij leerlingen, is een voorwaarde voor een minder spannende periode in het eindexamenjaar en een kwalitatief betere les in de zesde klas.

Ervaring in het begeleiden van eindexamenklassen geeft rust, maar staat geen garant voor het succes van de leerlingen op het eindexamen. Examenonderwerpen wisselen en de eerste keer blijft uitproberen.

Wat zouden de docenten verder kunnen doen om de spanning te verminderen?

Uit ons onderzoek blijkt dat de mate van ervaring van de docenten in het begeleiden van eindexamenklassen cruciaal is voor een, in psychologisch opzicht, minder spannend eindexamenjaar. Nu hebben de ervaren docenten hun ervaring om op terug te vallen. Maar de minder ervaren docenten kunnen dit niet doen. We stellen daarom voor dat de minder ervaren docenten met ervaren docenten contact opnemen om tips en trucs uit te wisselen omtrent de voorbereiding van hun leerlingen op het eindexamen. En bij de vakvereniging voor filosofiedocenten kom je veel ervaren leraren in ons vak tegen. Lid worden van het VFVO is wat wij alle onervaren docenten in het vak aanraden!

Als lid van de vakvereniging kan je meedoen aan het tot stand komen van het eindexamen. Je kunt voorstellen indienen voor een eindexamenonderwerp en meedenken over de samenstelling van de vragen in de beginfase van het ontwerp van het examen.

Ons onderzoek laat zien dat de meeste filosofiedocenten in het eindexamenjaar minder gaan afwisselen van werkvormen. De constructivisten tussen de docenten voelen zich gedwongen om frontaal les te geven wat haaks staat op hun visies op het filosofieonderwijs. Ze zijn niet blij met deze manier van lesgeven en ervaren de lespraktijk van het eindexamenjaar als minder prettig (de ervaren docent) en bij uitstrek zwaar (de onervaren docent).

Wij willen deze docenten herinneren aan de meer vakspecifieke werkvormen zoals de denktank aan het begin van de les, dat recht doen aan enerzijds het strakke stramien van het eindexamenprogramma, en anderzijds het eigen onderwijs dat gericht kan zijn op open discussies. Door dergelijke werkvormen in te zetten kunnen voornamelijk de constructivisten hun lespraktijk in het eindexamenjaar prettiger maken en hierdoor minder spannend.

Literatuurlijst:

Wessels, Hans, *Syllabus Vakdidactiek Filosofie Universiteit Utrecht*, Nederland, Utrecht: Uithof, 2009.

Woolfolk, Anita, *Psychology of Education*, England: Pearson Education Limited, 2008.