

Van waarnemen naar ontwikkeling van het kunstzinnige?

Een verkennend onderzoek naar fenomenologisch lesgeven als didactische strategie

NRO-project Toekomstgericht onderwijs: rapportage deelfase II, cyclus 1 en 2

Rudolf Steiner College Haarlem

Januari 2018

Iris Bogaers en Ati Raban

1 Inleiding

Het Rudolf Steiner College is een school voor voortgezet onderwijs op antroposofische grondslag. Een van de ‘andere onderwijsdoelen’ die het Rudolf Steiner College nastreeft, is het bevorderen van een gevoel voor het kunstzinnige en creatieve (Schoolportret, 2016). Het gaat hierbij om het ontwikkelen van de vaardigheid om waar te nemen, te analyseren en waarderen en leerlingen creatiever te laten omgaan met alles wat ze tegenkomen in het leven. Ook wordt creatief zijn in de vorm van scheppen belangrijk gevonden. Nog breder is het ontwikkelen van een gevoel voor het kunstzinnige. Kunstzinnig wordt hierbij opgevat als enerzijds verwondering en bewondering hebben voor ‘de dingen’ om ons heen en het schone ervan inzien en anderzijds een creatieve, onderzoekende manier van denken en omgaan met ‘de dingen’. Het idee is dat door het gevoel voor het kunstzinnige het hart wordt geraakt en zo verbinding wordt gecreëerd.

Een van de didactische strategieën die het Rudolf Steiner College toepast waarvan verwacht wordt dat deze bijdraagt aan het gevoel voor het kunstzinnige, is fenomenologisch lesgeven. In deze rapportage doen wij verslag van het onderzoek dat wij hebben gedaan naar deze didactische strategie. Wij hebben in dit onderzoek allereerst een antwoord gezocht op de volgende vraag: wat houdt fenomenologisch lesgeven als didactische strategie op het Rudolf Steiner College precies in? Vervolgens hebben wij een handreiking ontwikkeld voor docenten waarmee zij fenomenologische lessen hebben voorbereid en gegeven. Wij zijn voor deze rapportage verder nagegaan of docenten uit de voeten konden met deze handreiking en of zij het idee hadden dat de leerlingen baat hadden bij deze strategie. Tenslotte hebben wij ook aan de leerlingen gevraagd wat zij van de lessen vonden.

Drie redenen voor ontwikkeling van het kunstzinnige als leerdoel

De keuze om ons in dit onderzoek te richten op een didactische strategie die aansluit bij het bevorderen van het gevoel voor het kunstzinnige en creatieve is niet verwonderlijk. In de periodelessen ervaren de leraren dat er voldoende aandacht is voor het bevorderen van het gevoel voor het kunstzinnige. De vaklessen echter worden als reguliere lessen ervaren en niet als lessen die typerend zijn voor het vrijeschoolse gedachtegoed. Dit speelt het sterkst in de bovenbouw, waar de examendruk een grote rol speelt (Schoolportret, 2016). Er zou dus ‘iets meer’ van de periodelessen in de vaklessen terecht mogen komen. Dat ‘iets’ heeft te maken met de ruimte die in de periodelessen wordt genomen voor een creatieve opbouw van de les, voor het aanbieden van de lesstof op een creatieve manier, waarbij al onderzoekend de theorie vorm kan krijgen, in plaats van direct gepresenteerd te worden, en voor creatieve (verwerkings)opdrachten. Toepassing van deze elementen in de vaklessen zou de ervaren

kloof tussen periode- en vaklessen kunnen verkleinen en daarmee de vaklessen vrijeschoolser maken.

Een tweede reden om een didactische strategie te onderzoeken die aansluit bij het doel van de school om het gevoel voor het kunstzinnige bij leerlingen te bevorderen is dat het aanbieden van ambachts- en kunstvakken niet automatisch bijdraagt aan het ontwikkelen van het gevoel voor het kunstzinnige. Van ouds her bieden vrijescholen gedurende het gehele curriculum diverse ambachtvakken aan. Ofschoon men vaak het idee heeft dat de ontwikkeling van het kunstzinnige het belangrijkste lesdoel bij deze vakken is, streeft men in deze lessen eerder naar het ontwikkelen van de wil bij leerlingen (Schoolportret, 2016). Een leerling uit 11vwo zei hierover: ‘Echter aan de andere kant viel mij erg op dat het individu ook enigszins wordt weggedrukt omdat er sterk aan bepaald kaders en regels wordt vastgehouden. Vandaar dat ik punt drie [ontwikkeling van het kunstzinnige en creatieve, IB] niet zo sterk vind terugkomen. Naar mijn idee wordt een andere manier van denken niet gestimuleerd vanuit de school. Opvallend is dat er zelfs bij creatieve opdrachten veel kaders worden gegeven en dat daar ook een grote behoefte voor (gekweekt) is [bij leerlingen, IB], wat weer afbreuk doet aan de gevraagde creativiteit.’

Deze bevinding heeft ook theoretische grond, zo lezen we in een rapportage van Onderwijs2032. Over de ontwikkeling van creativiteit van leerlingen stelt *Onderwijs2032* namelijk het volgende: ‘Ook benadrukt Schönau het idee dat kunstvakken algemene creativiteit bevorderen niet klopt. Leerlingen kunnen volgens hem pas creatief gedrag vertonen als ze ook in andere leergebieden worden uitgedaagd buiten bestaande kaders te denken en als ook in die leergebieden niet langer het ‘juiste antwoord’ leidend is, maar het onverwachte, het experiment en de nieuwsgierigheid van leerlingen.’ (*Analyse consultatiefase Onderwijs2032*, p. 75) Dit vormt een belangrijke tweede reden om bevordering van het kunstzinnige nader te onderzoeken in het belang van de vaklessen.

Een derde reden om te kiezen voor dit leerdoel is de verwachting dat leerlingen die het kunstzinnige hebben ontwikkeld, deze manier van omgaan met de lesstof, met anderen en met de dingen om hen heen zullen gebruiken als gereedschap om toekomstige vraagstukken aan te pakken. Immers ‘Het moeilijkste en belangrijkste om te leren in deze wereld is beslissingen nemen over wat je gaat doen als je het even niet meer weet.’ (John Hattie, *Trouw*, 12 november 2015) en ‘Als leerlingen dan in een nieuwe situatie komen, zullen ze ook die stappen nemen: eerst zelf kijken, nadenken en het probleem proberen op te lossen.’ (*Kunstzinnig onderwijs op de Bernard Lievegoedschool*, Brigit Otten 2013/14, p. 11) Een onderzoek naar fenomenologie als didactische strategie, die sterk gerelateerd is aan creatief denken, maakt onze school meer toekomstgericht. De roep om kinderen voor te bereiden op onze sterk veranderende toekomst wordt immers steeds sterker en creativiteit wordt daarbij als een belangrijke factor gezien (‘Hoe bereiden we onze kinderen voor op de continu veranderende arbeidsmarkt?’, *NRC Handelsblad*, 9/10 december 2017).

Didactische strategie

Een didactische strategie om mogelijk bovenstaand ‘ander doel’ te ontwikkelen bij de leerlingen, is die van, wat wij zijn gaan noemen, fenomenologisch lesgeven. Deze didactische strategie werd reeds bij de start van dit onderzoek door enkele docenten op het Rudolf Steiner College voorzichtig toegepast. Dit betreft een manier van lesgeven waarbij niet de theorie direct wordt aangeboden, maar waarbij leerlingen zelf het patroon destilleren uit ‘chaos’ in een gemeenschappelijk interactie tussen docent en leerlingen. Het leerstofverkennd gesprek is hierbij een belangrijk onderdeel. Bij deze strategie wordt vaak uitgegaan van een bepaalde

manier van redeneren, waarbij leerlingen van fenomeen naar wetmatigheid gaan. Een verschijnsel wordt gepresenteerd en leerlingen destilleren zelf de onderliggende regel.

De verbinding tussen de ontwikkeling van een gevoel voor het kunstzinnige en creatieve en fenomenologisch lesgeven kan als volgt worden gezien: doordat leerlingen een fenomeen uit hun alledaagse omgeving zo, zonder oordeel, uitpluizen, kan er een vorm van verwondering en bewondering voor hetgeen om hen heen is, ontstaan. Bewondering kan tot respect leiden en zodoende tot een vorm van moreel handelen. Bewondering hebben voor een fenomeen kan ook met zich meebrengen dat leerlingen het schone en kunstzinnige in de dingen weten te zien. Als leerlingen zelf deze stappen doorlopen, zelf in een bepaalde 'chaos' een patroon, een oplossing vinden, in plaats van de theorie, het antwoord, krijgen voorgeschoteld, ontwikkelen ze een handvat, een creatieve, kunstzinnige manier van denken, waarmee ze ook toekomstige kwesties, groot of klein, kunnen hanteren.

Ten slotte, de visitatiecommissie van vrijescholen heeft in 2017 onze school bezocht en heeft, naast vele complimenten, als kritiekpunt dat leerstofverkennde gesprekken slechts beperkt worden gevoerd op onze school (Visitatierapport, april 2017). De wenselijkheid en noodzaak van het onderzoeken van fenomenologisch lesgeven en het verspreiden van een kernstrategie van het vrijeschoolse didactische gedachtegoed worden hiermee des te meer onderstreept.

Een laatste opmerking betreft de keuze voor de term fenomenologie. In eerste instantie wilden wij de te onderzoeken kwestie deductief lesgeven noemen, maar we belandden in het beginstadium van cyclus 1 zo vaak met derden in de discussie of het nu deductief dan wel inductief lesgeven betrof dat wij gekozen hebben voor de naam fenomenologie, een begrip dat al langer dienst doet in de bètawetenschappen. Uiteraard kan vervolgens de vraag gesteld worden of deze bètaterm wel de juiste benaming is voor de alfa- en gammawetenschappen, aangezien het ware beschouwen bij bètavakken mogelijk van een hele andere orde is. Vooralsnog geeft deze term echter naar ons idee voldoende weer waar het in deze strategie omdraait (Zie hierboven en verder bij 4. Resultaten onderzoek).

Doel onderzoek en onderzoeksvragen cyclus 1 en 2

Aangezien het een pilotstudy betreft, is het doel van dit onderzoek van exploratieve en informerende aard. Wel zullen aan het eind van dit stuk op basis van de bevindingen bescheiden aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek en voor het onderwijs op school.

De oorspronkelijke hoofdvraag luidde: leidt fenomenologie als didactische strategie tot meer gevoel voor het kunstzinnige en creatieve? Ofschoon we als school graag willen weten of wat docenten doen bijdraagt aan de gestelde doelen, bleek in de loop van ons onderzoek dat het beantwoorden van een dergelijke vraag ingewikkelder is dan gedacht. Eerst moet immers duidelijk zijn wat het precies is wat een docent doet. In ons geval betekent dat: wat is fenomenologisch lesgeven eigenlijk? Toen wij ons dat realiseerden, hebben wij de onderzoeksvraag bijgesteld. De vraag of deze strategie bijdraagt aan dit andere doel, kan pas relevant worden als voldoende onderzocht is wat deze strategie nu precies inhoudt. Daarom hebben wij besloten om ons eerst hierop te richten.

In twee cycli hebben wij onderzoek gedaan naar fenomenologisch lesgeven. De onderzoeksvraag voor cyclus 1 werd: wat houdt een fenomenologische manier van lesgeven in?

Omdat het nog te vroeg bleek om een leereffect van een fenomenologische les te meten, hebben we besloten de ervaringen van zowel docenten als leerlingen te bevragen. We wilden zo nagaan of deze fenomenologische lesstrategie voor docenten werkbaar is en wat de ervaren effectiviteit is van deze strategie bij zowel docenten als leerlingen. In cyclus 2 waren we daarom benieuwd of andere docenten, die niet of nauwelijks met fenomenologisch lesgeven bekend waren, ermee overweg konden en wat de gepercipieerde werkzaamheid is van fenomenologisch onderwijs. Bij dit laatste hebben we ook voorzichtig geïnventariseerd of leraren en leerlingen vonden dat de fenomenologische les creativiteit of een gevoel voor het kunstzinnige bevordert. Dit zou een indicatie van de werkzaamheid kunnen opleveren.

Concreet gezegd waren de onderzoeksvragen voor cyclus 2: 1. Is de opgestelde handreiking fenomenologisch lesgeven werkbaar voor docenten? 2. Wat is de ervaren effectiviteit van deze lesstrategie? Hierbij wordt effectiviteit opgevat in de zin van of docenten veranderingen opmerken bij leerlingen. En als laatste, vraag 3. Wat zijn de ervaringen van leerlingen bij deze manier van lesgeven?

2 Onderzoeksopzet

Cyclus 1

Om de vraag ‘Wat houdt een fenomenologische manier van lesgeven in?’ te kunnen beantwoorden hebben we diverse stappen ondernomen. Eerst hebben we interviewvragen opgesteld en is een verkennend interview afgenomen bij een van de twee deskundigen op school op het gebied van fenomenologisch lesgeven. Vervolgens zijn twee docenten geselecteerd die, naar eigen zeggen, fenomenologisch lesgeven en in de bovenbouw werken: van eerdergenoemde deskundige docent zijn twee lessen geobserveerd en gefilmd; van de twee andere docenten is een les geobserveerd en gefilmd en van de laatste docent, ook een deskundige op dit gebied, zijn twee lessen bijgewoond. Met deze laatste docent is ook weer een interview, achteraf, afgenomen. Met de twee andere docenten is een kort nagesprek gevoerd. De keuze voor het bijwonen van een of twee lessen had ermee te maken of een docent een of twee lessen gebruikte voor het fenomenologisch lesgeven. De twee deskundigeninterviews zijn opgenomen.

Ondanks het gegeven dat dit onderzoek een praktijkgericht onderzoek betreft en de dagelijkse praktijk dus de bron van informatie is, hebben de onderzoekers ook gezocht naar een andere bron van informatie over fenomenologisch lesgeven en wel die van literatuur: op het Rudolf Steiner College zelf bleek daar geen documentatie over aanwezig te zijn. In de aanbevelingen voor vervolgonderzoek komen we hier nog op terug.

Een laatste bron om meer kennis te verwerven over fenomenologie en didactiek was de organisatie van een workshop socratische gespreksvoering. Beide deskundige docenten hadden immers gemeld dat de bevraging van het fenomeen gezamenlijk met leerlingen plaatsvindt en op een socratische manier verloopt. Deze workshop werd gegeven door Kirsten Koppel (Hogeschool van Amsterdam) en was toegankelijk voor alle docenten (mei 2017).

Cyclus 2

Zoals in de inleiding is beschreven valt er een ontevredenheid over de vaklessen in de bovenbouw te bespeuren. Naar het idee van de ondervraagde docenten hebben ze hier de minste ruimte om vrijeschools les te geven. We zijn daarom op zoek gegaan naar docenten die in de bovenbouw werken, die vaklessen geven, die de mogelijkheid zagen om hun ‘reguliere’

les om te zetten naar een fenomenologische les én die nog relatief onbekend waren met deze manier van lesgeven om de werkbaarheid van de handreiking (zie resultaten cyclus 1) goed te kunnen testen. Verder wilden we er ook verschillende vakgebieden bij betrekken. Zo kwamen we uit op vijf docenten in de vakgebieden aardrijkskunde, geschiedenis, economie, wiskunde en maatschappijwetenschappen.

Om te kunnen vergelijken hoe verschillende typen leerlingen de lessen zouden ervaren, hebben we voor twee niveaus gekozen en wel havo en vwo. Drie leerniveaus leek ons in dit stadium en ook praktisch gezien niet haalbaar. In deze keuze hebben we ons ook laten leiden doordat sommige docenten het idee hadden dat fenomenologisch lesgeven mogelijk het meest geschikt zou kunnen zijn voor vwo-leerlingen en het minst voor mavoleerlingen. Ook hebben we een indeling kunnen maken op jaarlaag: de doelgroep is onderverdeeld in tiende en elfde klassen. Op een reguliere school zijn dat vierde en vijfde klassen. We hebben de negende klassen niet bij dit onderzoek betrokken, omdat daar de twee leerniveaus nog samen in een klas zitten en we hebben de twaalfde klassen niet meegenomen, omdat dit eindexamen klassen zijn die we met rust wilden laten. Zo kwamen we voor dit onderzoek uit op de tiende en elfde klassen op havo- en vwo-niveau.

De vijf docenten hebben op basis van de handreiking twee lessen op een fenomenologische manier gegeven. Het ging expliciet om twee lessen, zodat een van de fasen van fenomenologie, namelijk de ‘werking van de nacht’ daadwerkelijk kon plaatsvinden. Noodgedwongen, bijvoorbeeld om roostertechnische redenen, kon deze fase langer dan een nacht duren. Wanneer een docent daarom vroeg is de lesopzet van te voren bekeken. Eén docent kon eenzelfde onderwerp ook in een parallelklas behandelen en zij heeft dan ook twee keer twee lessen gegeven. Om zicht te krijgen op de ervaringen met het werken met de handreiking om de lessen voor te bereiden en het geven van de lessen zelf hebben we docentvragenlijsten vervaardigd. Bij het opstellen van de vragen hebben we ons laten leiden door de deskundigeninterviews en de handreiking. De vragenlijst bevat 22 vragen. 21 vragen zijn open en 1 vraagt om beantwoording op basis van een schaal (‘nee’; ‘beetje’; ‘zeker’; ‘zeer zeker’) met als extra antwoordoptie ‘weet niet’. De vragen zijn opgesteld rondom de werkbaarheid en effectiviteit van de handreiking.

Aangezien we ook de ervaringen van de leerlingen bij deze manier van lesgeven te weten wilden komen, hebben we ook een leerlingvragenlijst opgesteld. Het gaat bij deze vragenlijst om zes vragen. Vijf vragen daarvan zijn open en één betreft weer diezelfde schaal (‘nee’; ‘beetje’; ‘zeker’; ‘zeer zeker’) en ‘weet niet’.

In de vragenlijst zijn de lessen als geheel bevraagd en daarnaast zijn ook alle acht fasen afzonderlijk bevraagd. Alle participanten hebben de vragen na de twee lessen beantwoord. In totaal hebben 112 leerlingen de lessen bijgewoond en de vragenlijsten ingevuld. Een aantal leerlingen heeft bij twee docenten de lessen gevolgd en daarmee de vragenlijsten tweemaal ingevuld en een aantal leerlingen was bij de eerste les afwezig.

3 Verwerking onderzoeksgegevens

Cyclus 1

De interviews met de twee deskundige docenten op het gebied van fenomenologisch lesgeven zijn volledig getranscribeerd en vormen de basis voor de acht fasen van een fenomenologische les. De lesobservaties van in totaal vier docenten dienden ter ondersteuning

bij het destilleren van die fasen. Beide informatiebronnen mondden tezamen uit in een 'Handreiking docenten fenomenologie als didactische strategie'.

Cyclus 2

In deze cyclus, waarin de handreiking werd uitgeprobeerd door vijf nieuwe docenten, twee vrouwen en drie mannen, zijn de antwoorden van de vragenlijsten van de docenten verwerkt. Iedere docent kreeg een eigen nummer van 1 tot en met 5 om de anonimiteit te waarborgen. Aangezien het zes vragenlijsten betrof, zijn de gegevens handmatig verwerkt: per vraag zijn de antwoorden van de docenten in een schema gezet. Van zowel de open vragen als van de 'schaalantwoorden' is steeds een indruk van de antwoorden weergegeven per vraag en, indien aanwezig, per fenomenologische fase. Omdat het om vijf participanten ging, hebben we bij de verwerking van de antwoorden van de docentvragenlijsten geen verdere onderverdeling gemaakt naar niveau van de leerlingen, jaarlaag van de klas of sekse van de docent.

Bij de leerlingen daarentegen ging het om veel meer deelnemers en dus antwoorden. Van de vijf open vragen hebben we wederom het meest kenmerkende beschreven en de antwoorden van de 'schaalvraag' zijn eerst handmatig per klas en per vraag in een schema gezet en daarna met behulp van SPSS verwerkt en beschreven. Iedere leerling kreeg een nummer om ook hier weer de anonimiteit te waarborgen. De antwoorden op de vragen zijn omgezet in punten. Als een leerling het antwoord 'nee' gaf, kreeg die 0 punten, bij het antwoord 'een beetje' 1 punt, enzovoort tot 3 punten bij 'zeer zeker'. Ten slotte, omdat dit een groter, hoewel nog steeds bescheiden, *sample* betrof, hebben we bij de leerlingantwoorden wel onderscheid gemaakt naar opleidingsniveau, jaarlaag en sekse van de leerling. Dit laatste kon evenwel niet uitputtend gebeuren, aangezien niet alle leerlingen hun naam hadden opgeschreven, waardoor hun sekse niet altijd herleidbaar was.

4 Resultaten onderzoek: begeleide terughoudendheid

4.1. Cyclus 1

Op basis van interviews met ervaren docenten op het gebied van fenomenologisch lesgeven en op basis van lesobservaties en het filmen van dergelijke lessen is een docentehandreiking fenomenologie als didactische strategie opgesteld. We wilden immers te weten komen wat een fenomenologische les nu eigenlijk inhoudt en door van het antwoord een handreiking te maken, kunnen bovendien andere docenten ook aan de slag met deze didactische strategie.

Uit de gesprekken met de twee ervaren docenten op het gebied van fenomenologisch lesgeven bleek dat beiden bewust bezig zijn met fenomenologisch lesgeven, maar dat ze geen vast stramien hanteren. Eén docent bekijkt per onderwerp wat hij het beste kan doen en de andere docent vindt dat hij telkens bereid moet zijn om het bedachte ter zijde te schuiven en in te gaan op wat de klas op dat moment nodig heeft. Ondanks de ogenschijnlijke 'losheid' waarmee deze docenten dus hun les vormgeven, hebben we wel degelijk bepaalde fasen van een fenomenologische les kunnen onderscheiden. Om het 'losse' karakter evenwel te behouden hebben we op basis van de observaties en interviews geen vast stappenplan, maar een handreiking opgesteld.

Fenomenologie als didactische strategie: een 'stappenplan'

Allereerst wordt het fenomeen gepresenteerd, bijvoorbeeld bij de ambachtsles het voordoen van het hetgeen de leerlingen moeten doen om tot resultaat te komen, of bij een andere les het vertellen van een verhaal, of bij lessen Duits het geven van zinnen met de lidwoorden 'der',

‘dem’ en ‘den’. Daarna geven de leerlingen aan wat ze gezien of gehoord hebben en welk patroon ze erin herkennen, soms gevolgd door de vraag waarom dit zo is. Bij deze fenomenologische manier van lesgeven gaat het om het zelf ontdekken en de socratische gespreksmethode onder leiding van de docent begeleidt leerlingen hierbij.

Bij fenomenologisch lesgeven gaat het dus om het ontdekken. Een docent van het Rudolf Steiner College zegt hierover het volgende: *‘In eerste instantie confronteer je met de wereld, je moet leerlingen confronteren met wat er is. En dan...eehh.. komt het stadium van wikken en wegen daarover en daarna komt pas, en bij periodes bij voorkeur de dag daarna, het begrip. (...). En dan vanuit het begrip ga je naar een nieuwe confrontatie met de wereld. Je begint dan bij het willen en gaat dan het willen naar het voelen brengen.’*

Ter illustratie van deze didactische strategie volgt nu eerst een praktijkvoorbeeld.

Praktijkvoorbeeld: een fenomenologische les Duits

De leerlingen schrijven zes Duitse zinnen op, die worden gedicteerd door de docent. Ze moeten met rood het werkwoord onderstrepen en met blauw het onderwerp. Dan worden er leerlingen, drie tegelijk, gevraagd een van die zinnen op het bord te schrijven met onderstrepingen in kleur. Klassikaal worden de zinnen bekeken en waar nodig gecorrigeerd in geel door de docent. De zinnen worden uiteindelijk stuk voor stuk nog een keer herhaald. De docent stelt aan de klas de vraag wat nu de overeenkomst is tussen de zinnen en wat het verschil. Na wat pogingen van leerlingen beëindigt de docent de les met de woorden dat het grote dicteegeheim maandag plaatsvindt. Als huiswerk krijgen de leerlingen de vraag mee verder uit te zoeken wat de overeenkomst en het verschil is tussen de zinnen.

De eerstvolgende les herhaalt de docent de vraag. De leerlingen komen met heel wat overeenkomsten tussen de zinnen en ook met de bedoelde overeenkomst, namelijk de aanwezigheid van het werkwoord *werden*. Docent en leerlingen bekijken de zinnen weer, ditmaal om te achterhalen wat er nu verschillend zou kunnen zijn aan het gebruik van het werkwoord *werden*. Als de leerlingen niet uit de verschillen komen, worden de zinnen klassikaal vertaald. Na bevragingen van de zinnen blijkt uiteindelijk dat *werden* twee betekenissen heeft. De klas denkt vervolgens na over wat nu belangrijk is aan wat ze heeft gezien en waarom. De leerlingen schrijven hiervan een verslagje in hun schrift.

Er komen nieuwe zinnen, waarbij ook weer uit de vertaling blijkt dat *werden* twee betekenissen heeft. Vervolgens wordt het werkwoord vervoegd en ook dat komt in het schrift te staan. Nu komen er zes Nederlandse zinnen op het bord, die de leerlingen moeten vertalen. Deze zinnen hebben allemaal een vorm van *werden* nodig. Het huiswerk van deze tweede les is de vertaling en de werkwoordvervoegingen leren.

Ofschoon de geobserveerde docenten op hun eigen manier vormgeven aan het aanbieden van de lesstof op een fenomenologische manier, kunnen op basis van lesobservaties bepaalde onderdelen van fenomenologisch lesgeven worden gedestilleerd. Allereerst wordt het fenomeen, of de waarnemingsinhoud, gepresenteerd. Dit kan van alles zijn en is afhankelijk van het vak: een boek, een gedicht, zinnen met een bepaalde eigenschap, soorten woorden, een afbeelding met kleuren, een boom, een experiment et cetera. Dit fenomeen wordt gemeenschappelijk en onbevungen waargenomen en ervaren door de leerlingen samen met de

docent. Hierna kan een gevoelsverwerking plaatsvinden door de observatie en ervaring te recapitulieren, door de leerlingen te laten tekenen of door een andere kunstzinnige activiteit.

De ervaren docenten vertellen dat, als er tijd en ruimte voor is, zij het onderwerp ‘met rust’ laten, zodat de ‘werking van de nacht’ kan plaatsvinden en het geobserveerde verder kan inwerken op de leerling.

De volgende dag (of les) vindt het gezamenlijk beschouwen plaats. Dit is de denkkant naast de waarnemingskant die zo belangrijk is bij deze manier van lesgeven, zoals een van de ervaren docenten het omschrijft. Het fenomeen wordt geanalyseerd met behulp van een klassikale socratische gespreksvoering. Elk verschijnsel vraagt om een nieuw denkinstrument en dat wordt op deze manier in de les zelf gecreëerd. Door dit filosofische, leerstofverkennde, onderzoeksgesprek leren de leerlingen zelf vragen te stellen en samen tot antwoorden te komen. Zo ontstaat er een levend gedachteproces, dat als gemeenschappelijk proces met docent en leerlingen tot een nieuw inzicht leidt dat op dat moment is ontstaan. In principe bewaakt de docent de procedure, zij/hij houdt zich terug en zo komen de leerlingen zelf tot ontdekkingen. De leerlingen hebben zelf ‘in de chaos’ een patroon vastgesteld en komen zo tot bewustwording.

Een volgende stap kan die van het waarderen zijn. Vanuit een onbevangen oordeelsvermogen wordt nagedacht over wat nu belangrijk is aan het geobserveerde en waarom. In feite wordt zo ook een moreel appèl gedaan op de leerlingen. Zij stellen namelijk zelf vragen aan iets waarmee ze onbewust tot dat moment mee omgingen. Een voorbeeld is bij de natuurkundeles de wet van Ohm (stroom is spanning gedeeld door weerstand) laten ontdekken aan de hand van hoe de leerlingen zelf omgaan met huiswerk gaan maken of zich laten verleiden door hun computer om iets anders te gaan doen. Vervolgens leggen de leerlingen zelf verslag, in eigen woorden, van wat ze ervaren, waargenomen en overdacht hebben. Ten slotte volgt een verwerkingsopdracht.

Samengevat houdt het fenomenologische proces dus in dat leerlingen leren, in plaats van ‘gewoon’ iets van de docent aan te nemen en meteen daarover te oordelen, eerst te kijken naar ‘iets’. Dit waarnemen kan een bepaalde verwondering ten aanzien van het fenomeen oproepen. De ervaring van het waarnemen wordt vervolgens verankerd door een gevoelsverwerkende opdracht. Na een periode van ‘rust’ (de werking van de nacht) volgt het nader beschouwen van het fenomeen en het waarderen van de observaties. Dit geheel van stappen vindt plaats in een gemeenschappelijk proces tussen docent en leerlingen en wordt ook op schrift vastgelegd door de leerlingen. Een verwerkingsopdracht sluit ten slotte het gehele proces af.

Doordat de leerlingen een fenomeen uit hun alledaagse omgeving zo, zonder oordeel, hebben uitgeplozen, kan er een vorm van bewondering voor hetgeen om hen heen is, ontstaan. Een van de ervaren docenten verbindt bewondering voor iets krijgen aan respect krijgen voor datgene en dat zou zodoende kunnen leiden tot een vorm van moreel handelen. Bewondering hebben voor een fenomeen kan ook met zich meebrengen dat leerlingen het schone en kunstzinnige in de dingen weten te zien, zo ervaren de geïnterviewde docenten.

Als laatste noemen we graag nog enkele andere bevindingen met fenomenologisch lesgeven van de ondervraagde docenten. We noemen deze ervaringen, omdat die ons mede geïnspireerd hebben bij het opstellen van de vragenlijsten. Een docent vertelde over het belang van alert zijn bij de socratische gespreksvoering, aangezien hij het belangrijk vond om rekening te houden met aspecten als leeftijdsfasen, planetentypen en niveaus van de leerlingen om zo adequaat te kunnen reageren op de klas. De ondervraagde docenten waren er voorts

van overtuigd dat deze manier van lesgeven de meest efficiënte is, omdat de leerlingen zelf tot ontdekkingen komen en het begrip zodoende werkelijk aankomt. Daarentegen lijken docenten die hier niet mee werken er tegenop te zien, omdat ze denken er geen tijd voor te hebben, zeker niet in de vaklessen, die immers meer dan de helft korter duren dan de periodelessen.

De ondervraagde docenten zijn verder overtuigd van het positieve effect op de motivatie van de klas. Ze zien dat leerlingen betrokkener zijn bij de les, meer plezier hebben en er zou meer rust zijn in de klas. Tevens hebben de docenten ook het idee dat de leerlingen zelfstandiger worden door deze manier van werken. Ook ervaren ze de les als kunstzinniger en hebben ze het idee dat de leerlingen meer de schoonheid zien in dingen.

Ten slotte enkele observaties van het bijwonen van de lessen door een van de onderzoeksters zelf. Het leek of er in de vwo-lessen wat meer respons was tijdens de bevraging dan in de havo- en mavolessen. Verder was het opvallend dat er een sfeer van nieuwsgierigheid ontstond, dat er iets leuks, iets spannends in de lucht hing, want wat zou het zijn dat ze, de leerlingen, zouden kunnen vinden? Er leek zodoende een spelelement ingebracht te worden.

Om antwoord te geven op de door ons gestelde onderzoeksvraag in cyclus 1 ‘Wat houdt een fenomenologische manier van lesgeven in?’ kunnen we nu dus stellen dat een fenomenologische les de volgende acht fasen kan bevatten: 1. presentatie fenomeen, 2. gezamenlijke waarneming ervan, 3. gevoelsverwerking hierbij, 4. werking van de ‘nacht’, 5. gezamenlijk beschouwen, 6. moreel appèl, 7. verslaglegging door leerling en 8. afsluitende verwerkingsopdracht.

4.2.1. Cyclus 2. Docentenvragenlijsten: werkbaarheid fenomenologisch lesgeven

Voordat we de resultaten van de vragenlijsten bespreken, noemen we eerst twee andere observaties. Wat bijzonder om te zien was, waren de stralende gezichten van drie docenten die direct na het geven van hun fenomenologische les een van de onderzoekers passeerden. Het had hun overduidelijk goed gedaan om op deze manier les te geven. Verder was het interessant om te merken dat er zich snel een gemak en plezier ontwikkelde bij de onderzoeker die daarover meedacht, om een ‘reguliere’ lesopzet om te zetten naar een fenomenologische les, ook voor vakgebieden die haar niet bekend zijn. Boeiend was elke keer weer de transformatie naar een speelsere en spannender lesopzet en zodoende naar een les om echt naar uit te kijken.

Uit de vragenlijsten bleek dat het alle docenten lukte, soms zoekend en soms met enige hulp, om met de handleiding een vakles fenomenologisch vorm te geven (vraag 1). Twee van de vijf docenten geven aan dat ze moeite hadden de les, gezien het doel om het gevoel voor het kunstzinnige bij leerlingen te bevorderen, een creatieve inslag te geven. De vraag is of dit nodig was. Fenomenologisch lesgeven als didactische strategie om onafhankelijk waar te nemen en van daaruit het fenomeen te leren begrijpen is in de optiek van de vrije school inherent creativiteit bevorderend. De invulling van een fenomenologische les vereist natuurlijk wel enige creativiteit van de docent, zeker in het begin, nu de docent nog onbekend is met deze didactische strategie. Dit was duidelijk een factor bij het ontwerpen van de les.

Vooraf hadden alle docenten een duidelijk idee over de invulling die ze aan de verschillende fasen van fenomenologisch lesgeven wilden geven (vraag 2). Fase 1, het presenteren van het fenomeen kreeg vorm door foto's te laten zien, een spel te spelen of zwijsend een tekening op het bord te maken. Fase 2, het gezamenlijk waarnemen werd door twee van de vijf docenten

gezien als iets wat automatisch volgt wanneer het fenomeen werd gepresenteerd. Eén docent vond het lastig om vooraf aan fase 3, de gevoelsverwerking, invulling te geven, maar het lukte wel. Voorbeelden van gevoelsverwerking waren zich een Marslanding voor te stellen en een vierregelig gedicht schrijven waarbij je je inleeft in de proefpersoon. De werking van de nacht, fase 4, werd vooraf door de docenten ingevuld door vragen te bedenken die ze konden meegeven om over na te denken. Om roostertechnische redenen was de werking van de nacht soms wel een week later. Het gezamenlijk overdenken, fase 5, leidde vooraf tot weinig opmerkelijke antwoorden van de docenten: ‘Wie/wat stuurt jouw handelen?’, ‘Het erover hebben’ en ‘Vragen laten beantwoorden’. Dit gold ook voor fase 7 (verslaglegging door de leerling) en 8 (verwerkingsopdracht): ‘Leerlingen maken opdracht’, ‘Tekening plus waarneming laten aanvullen met toegepaste theorie’ en ‘Antwoorden op vragen opschrijven’. Vooraf kwamen de meeste docenten wel met creatieve ideeën over de fase van het moreel appèl (fase 6): ‘Wat heb je aan dit bewijs?’, ‘Is een Marslander dapperder dan Columbus?’ en ‘Wie of wat zou jouw handelen moeten sturen?’

Ook rapporteerden de docenten over het daadwerkelijk verloop van de fasen van fenomenologisch lesgeven (vraag 3). Fase 1 en 2 van presenteren en waarnemen, leken ook in het verloop van de les in elkaar over te lopen en leverden dezelfde antwoorden op: ‘Ging vlot’, ‘Interesse’, ‘Ongeloof’, ‘Zoals gepland’, ‘Veel aandacht’. Of fase 3, de gevoelsverwerking, heeft plaatsgevonden was niet alle docenten duidelijk. Ze schrijven ‘Weet niet’ of ‘Ik denk dat ...’ Een van de docenten geeft aan dat hierbij het cognitieve toch gauw de overhand nam (vraag 12) en schrijft over fase 3: ‘Was lastiger, omdat toch eerder het denken dan het voelen wordt aangesproken. Lukte door leerlingen (letterlijk) achterover te laten leunen.’ Voor een andere docent echter was het ‘evident’ dat de gevoelsverwerking had plaatsgevonden en de laatste docent had vooral het idee dat de leerlingen dit element lastig vonden.

De werking van de nacht, fase 4, leverde praktische problemen op: er zat lange tijd tussen de lessen, sommige leerlingen waren er niet de eerste les en ook hier was het voor de meeste docenten moeilijk na te gaan of de nacht zijn werk had gedaan. Het gezamenlijk overdenken, fase 5, verliep bij sommige docenten goed (‘Er was veel aandacht’), bij anderen juist vrij moeizaam. Mogelijk spelen hier andere factoren mee, zoals de grootte van de klas en, zoals een docent opmerkt, ‘Het ene experiment was een week geleden, het andere twee dagen. Ik moest het helemaal voor ze “terughalen” en tegelijk vonden sommigen het juist weer veel herhaling.’ Hoewel de docenten goede ideeën hadden voor de invulling van de fase van het moreel appèl kwam dit bij slechts een docent (met een kleine klas van 7 leerlingen) goed uit de verf. De rest vond dit lastig of wat geforceerd (‘De uitkomst vond ik wel waardevol’) of had het idee dat vooral de leerlingen dit weer lastig vonden. Fase 7 en 8, de verslaglegging en verwerking, vonden de docenten of vanzelfsprekend, dubbelop, of iets waar weinig controle op was door hen als docent en ‘Had ik meer aandacht aan moeten besteden.’

De fasen waren niet allemaal van meerwaarde voor de les volgens de docenten (vraag 14). Vooral fase 1, het presenteren van het fenomeen, fase 2, het gezamenlijk waarnemen en fase 5, het gezamenlijk overdenken waren volgens de docenten essentieel.

Na afloop van de lessen waren alle docenten unaniem enthousiast (vraag 4, 5, 9). Ze omschreven hun gevoel direct na de les als ‘Positief’, ‘Leuk’, ‘Succesvol’, ‘Heel voldaan’. Het gaf voldoening zo les te geven. De les vonden de docenten ‘Levendig’, ‘Speels’ en ‘Een gezamenlijke zoektocht’. Maar ook: ‘Niet echt creatief’ en ‘Een beetje gezocht’. Enerzijds geven de docenten aan dat het bij de leerlingen rust en houvast gaf, leerlingen actief bezig waren, er veel aandacht was, anderzijds gaven andere docenten aan dat het minder natuurlijk voelde, de klas niet meeging en sommige leerlingen het niks vonden. Mogelijk kan dit ook

veroorzaakt worden door de onwennigheid van docenten met deze nieuwe didactische strategie.

De docenten zijn er van overtuigd dat fenomenologisch lesgeven geschikt zou kunnen zijn voor de vaklessen (vraag 7). Bedenkingen die worden genoemd zijn: er zal minder stof behandeld kunnen worden, past niet bij elk onderwerp en elke klas en het vergt veel tijd in de voorbereiding. Het vergt wel iets anders dan normaal gesproken van een docent (vraag 8). In de voorbereiding moet men creatiever zijn en goed nadenken wat men precies gaat doen en wat niet, waren reacties van de docenten. Alle docenten zouden wel vaker zo les willen geven (vraag 10), maar het zou dus wel oefening vergen en er moet tijd voor zijn.

De docenten geven aan dat het fenomenologisch lesgeven er zeker niet toe leidde dat zij beter konden differentiëren tussen de verschillende leerlingen (vraag 16). Volgens een van de docenten was ‘bewust differentiëren niet aan de orde.’

Concluderend kan worden gesteld dat we de eerste onderzoeksvraag van cyclus 2 ‘Is de opgestelde handreiking fenomenologisch lesgeven werkbaar voor docenten?’ met ‘ja’ kunnen beantwoorden. De vijf docenten konden op basis van de handleiding hun vaklessen fenomenologisch vormgeven. Wel was het creatieve aspect voor twee docenten en de gevoelsverwerking voor een docent nog wennen. Dit speelde vooral bij de fasen 3, 7 en 8, die van de gevoelsverwerking, verslaglegging en de verwerkingsopdracht.

Een laatste onderdeel van de werkbaarheid van de handreiking betrof het uiteindelijke verloop van de les, zoals die was voorbereid op basis van de handreiking. Dit leverde een iets ander beeld op. In de praktijk bleken fase 1 en 2, die van de presentatie van het fenomeen en het gezamenlijk waarnemen, bij sommige docenten in elkaar over te lopen. Dit leverde echter geen problemen op. Bij fase 3, die van de gevoelsverwerking, was het voor sommige docenten moeilijk peilbaar of die daadwerkelijk had plaatsgevonden. Of de werking van de nacht, fase 4, zijn werk had gedaan, was ook voor de meeste docenten onduidelijk. Het gezamenlijk beschouwen, fase 5, verliep bij sommige docenten goed en bij andere wat minder; dit deel van de les verliep wat rommelig of de les waar het betrekking op had, was al weggezakt bij de leerlingen. De fase van het moreel appèl vonden vrijwel alle docenten lastig, soms wat gezocht en soms toch ook weer was een enkeling tevreden met het eindresultaat. De fasen 7 en 8, die van de verslaglegging en de verwerkingsopdracht, lijken een beetje een ‘ondergeschoven kindje’ te zijn: voor twee docenten was het gemakkelijk en vanzelfsprekend, maar andere hadden dit niet nagekeken of hadden er meer aandacht aan kunnen besteden, naar eigen zeggen.

4.2.2. Docentenvragenlijsten: ervaren effectiviteit

De docenten geven unaniem aan dat ze het gevoel hebben dat de lesstof bij de leerlingen is aangekomen (vraag 6): leerlingen hebben het ‘bewuster beleefd’ en ‘ik denk wel dat ze de buurten nu beter herkennen en er vanaf weten, vaak hebben ze er nauwelijks een idee van’, dat ze ‘vrij snel en adequaat zowel inflatie als *opportunity cost* konden belichten geeft wel aan dat de lesstof aankwam.’

Het fenomenologisch lesgeven draagt volgens de docenten bij aan het doel van het bevorderen van het kunstzinnige bij de leerlingen (vraag 11). Vooral het onbevooroordeeld waarnemen wordt genoemd als mogelijk creativiteit bevorderend. In een fenomenologische les ‘neem je een bepaalde weg’ en wordt de leerling volgens de docenten uitgedaagd via verwondering en

bewondering buiten de bestaande kaders te denken en zelf lijnen te trekken en verbanden te zien. Echt concreet konden de docenten dit niet maken per fase (vraag 12). Vooral bij de fase van de presentatie van het fenomeen geven docenten aan dat leerlingen creatief waren: leerlingen kwamen met creatieve ideeën, keken naar het tot stand komen van een tekening of werkten aan het behalen van een speldoel. Ook tijdens het gezamenlijk overdenken (fase 5) zagen enkele docenten de creativiteit van de leerlingen. Maar de meningen zijn verdeeld ten aanzien van de volgende fasen (6 tot 8). Bij de fase van het moreel appel zagen twee docenten wel duidelijk dat leerlingen hun gevoel voor het kunstzinnige aanspreken, eentje vond dit expliciet niet. Maar (zie vraag 3) als moreel appel vond deze docent dit een zinvolle denkoefening. De andere twee docenten hebben hier geen antwoord op. Bij de verwerking en verslaglegging gaf slechts één docent aan het creatieve te hebben waargenomen, ‘want schrijven is scheppen.’ De andere docenten weten het niet, of zijn er nog niet van overtuigd dat het verwerken en verslagleggen bijdraagt aan het gevoel voor het kunstzinnige.

De leerlingen reageerden volgens de docenten (vraag 13) vooral nieuwsgierig, de leerlingen waren betrokken en beleefden plezier (vooral in de groep met zeven leerlingen waarin een spel werd gespeeld). Er was respons vanuit de klas en er was geen weerstand of slechts een beetje. Minder hoog scoorden de leerlingen op het gemotiveerd werken aan de opdrachten, ze waren volgens de meeste docenten daarbij een beetje tot zeker gemotiveerd.

Op de vraag of een fase meerwaarde heeft gehad voor de lessen (vraag 14), noemden de docenten vooral de fasen van het presenteren van het fenomeen, het gezamenlijk waarnemen en het gezamenlijk overdenken.

Om te achterhalen of docenten met fenomenologisch lesgeven sommige leerlingen beter konden bereiken dan andere leerlingen, is ook hier naar gevraagd (vraag 15). Een van de docenten schrijft over de meerwaarde van de fenomenologische les voor leerlingen: ‘Eigenlijk heb ik het idee dat ik ALLE leerlingen op een ANDERE manier bereik: ik kan ze laten ervaren dat het terughouden van het oordeel verrijkend werkt en sneller tot resultaten leidt of tot betere resultaten leidt.’ De andere docenten geven daarentegen aan (vraag 15) dat het fenomenologisch lesgeven voor de ene leerling geschikter lijkt te zijn dan voor de andere. Een docent meldt hierover dat ‘sommige leerlingen willen loskomen van de methode om het plezier te ervaren. Anderen hebben de methode als basis en vinden afleiding storend.’ Een tweede docent zegt ‘Sommigen werken liever zelfstandig of vanuit overzicht’ en een derde docent ‘Op dit moment zie ik dat verschil met name in het ‘terughouden’/omgaan met tempo (dat ik aanspreek) en het herhalen (ergens op terugkomen na ‘de nacht’).’

De ene leerling heeft dus liever een fenomenologische les, de ander werkt liever vanuit de methode. Op vraag 19 ‘Heb je enig idee of deze manier van lesgeven geschikt is voor alle planetentypen’ laten docenten weten dat deze les leerlingen met de planetentypen Mercurius, Jupiter en Saturnus meer aanspreekt dan vooral de Maan-leerlingen, hoewel per fase weer steeds een ander type leerling aan wordt gesproken (vraag 19).

Of fenomenologisch lesgeven voor alle lesniveaus en leeftijden geschikt is, daarover verschillen de meningen (vraag 17, 18). Drie docenten schrijven dat het voor alle leerlingen mogelijk is, ook al zal het volgens sommige docenten lastiger zijn in de mavo- dan in de vwo- klassen. Twee docenten geven aan dat deze manier van lesgeven vwo-leerlingen meer zal aanspreken en dat het daarmee mogelijk niet een geschikte didactische strategie is voor de lagere onderwijsniveaus: ‘Havoleerlingen houden dit niet uit’ en ‘Gezamenlijk waarnemen en overdenken is op mavoniveau wel lastiger.’ Ook zeggen twee van de vijf docenten dat het voor jongere leerlingen minder geschikt zal zijn: ‘Je moet in staat zijn waarneming van

oordeel te scheiden, (...) en je moet de ervaring hebben van het gevolg van (te) snel oordelen.’

Docenten zijn het niet eens of ze door het fenomenologisch lesgeven de onderpresteerders beter bereiken (vraag 20). Een van de docenten geeft aan dat dit veel meer ligt aan het onderwerp van de les. Toch geven drie docenten aan dat ze denken dat ze de onderpresteerders met deze didactische strategie wel meer mee zouden kunnen krijgen. Door te kijken, gezamenlijk na te denken en het aanspreken van het gevoel creëert de docent meer betrokkenheid.

Opvallend is dat de docenten allemaal aangeven dat er wel een groep leerlingen is die extra baat heeft bij fenomenologisch lesgeven (vraag 21): namelijk de leerlingen die zich anders moeilijk met de stof kunnen verbinden en die doorgaans te snel tot conclusies komen: leerlingen die ‘maar wat doen’, ‘die moeilijk abstract kunnen denken’, leerlingen die ‘het vrij snel gezien denken te hebben’. Zij zijn: ‘gebaat bij de terughoudendheid die in de fenomenologische aanpak opgesloten zit.’

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag in dit deel van cyclus 2 ‘Wat is de ervaren effectiviteit van deze lesstrategie?’ hebben we dus in eerste instantie gekeken naar de ervaringen van docenten. De fasen die vooral een meerwaarde leken te hebben waren die van het presenteren van het fenomeen, het gezamenlijk waarnemen en beschouwen. Het merendeel van de docenten heeft het idee dat deze manier van lesgeven geschikt is voor alle niveaus en leeftijden, maar er zijn wel twijfels over de geschiktheid ervan voor de jongere leerling en havo-mavoleerlingen.

De eerste deelvraag betrof of de docenten het idee hebben dat deze didactische strategie bijdraagt aan het ontwikkelen van (een gevoel voor) het kunstzinnige en creatieve bij de leerlingen. Volgens de docenten is dit zeker het geval. Vooral bij de fase van de presentatie van het fenomeen geven docenten aan dat leerlingen creatief waren. Ook het onbevooroordeeld waarnemen wordt genoemd als mogelijk creativiteit bevorderend. En bij het gezamenlijk overdenken zagen enkele docenten de creativiteit van de leerlingen. Ten aanzien van het moreel appèl zagen twee docenten wel duidelijk dat leerlingen hun gevoel voor het kunstzinnige aanspraken, eentje vond dit expliciet niet en twee docenten hadden hier geen antwoord op. Bij de verwerking en verslaglegging gaf slechts één docent aan het creatieve te hebben waargenomen. De andere docenten weten het niet, of zijn er nog niet van overtuigd dat het verwerken en verslagleggen bijdraagt aan het gevoel voor het kunstzinnige.

De tweede deelvraag bij de docenten vroeg naar hun ervaring bij het betrokken raken van leerlingen door deze lesstrategie. De docenten ervoeren de leerlingen als nieuwsgierig en betrokken en naar hun idee beleefden de leerlingen ook plezier aan de lessen. Er was respons vanuit de klas en de docenten ervoeren niet of nauwelijks weerstand. Bij het werken aan de opdrachten echter leken de leerlingen ‘een beetje’ tot ‘zeker’ gemotiveerd.

De derde deelvraag ‘Werkt deze strategie motiverend in het bijzonder voor onderpresteerders?’ bleek minder unaniem bevestigend te worden beantwoord. Een docent heeft het idee dat hij alle leerlingen met een fenomenologische les op een positieve, andere manier bereikt. Drie docenten hebben het idee dat ze onderpresterende leerlingen op deze manier beter bereiken. Dit zou veroorzaakt kunnen worden door het gezamenlijk waarnemen en overdenken en ook doordat het gevoel wordt aangesproken, is hun vermoeden. Er is echter ook twijfel over een grotere betrokkenheid van onderpresteerders: mogelijk hangt deze betrokkenheid ook af van het onderwerp en van het type leerling, aldus twee docenten. Toch lijken de docenten een type leerling te kunnen benoemen die extra baat heeft bij

fenomenologisch lesgeven. De docenten spreken van een leerling die zich moeilijk met de stof kan verbinden en die te snel tot conclusies komt. Dit type leerling zou ‘gebaat [zijn, IB] bij de terughoudendheid die in de fenomenologische aanpak opgesloten zit.’

4.3.1. Leerlingvragenlijsten

Om onze laatste onderzoeksvraag ‘Wat zijn de ervaringen van leerlingen bij een fenomenologische manier van lesgeven?’ te kunnen beantwoorden, hebben we ook aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. Deze lijst bevatte vijf open vragen en een vierpuntschaalvraag, waarbij de acht fasen van een fenomenologische les werden bevraagd. De leerlingen moesten de vragen na de twee lessen invullen. Zoals eerder vermeld heeft één docent aan twee klassen twee fenomenologische lessen gegeven en heeft een aantal leerlingen van twee docenten de fenomenologische lessen bijgewoond. Omdat de leerlingen niet altijd hun naam hebben opgeschreven of een fantasienaam gaven, kunnen we niet precies achterhalen om wie het gaat. Ook waren niet alle leerlingen bij beide lessen aanwezig, zij konden daardoor niet alle vragen beantwoorden.

		Nummer docent				
		Docent 1	Docent 2	Docent 3	Docent 4	Docent 5
Havo klas 1 leerjaar 10	0	6	7	0	0	
Havo klas 2 leerjaar 10	0	11	8	0	0	
Havo klas 3 leerjaar 10	0	5	9	0	0	
Havo klas 1 leerjaar 11	5	0	0	0	0	
Havo klas 2 leerjaar 11	10	0	0	0	0	
Havo klas 3 leerjaar 11	4	0	0	0	0	
Vwo 1 leerjaar 10	0	0	0	0	4	
Vwo 1 leerjaar 11	0	0	0	13	0	
Vwo 3 leerjaar 11	0	0	0	9	0	
Total	19	22	24	22	4	

Tabel 1. Leerlingen per klas die bij verschillende docenten een vragenlijst hebben ingevuld

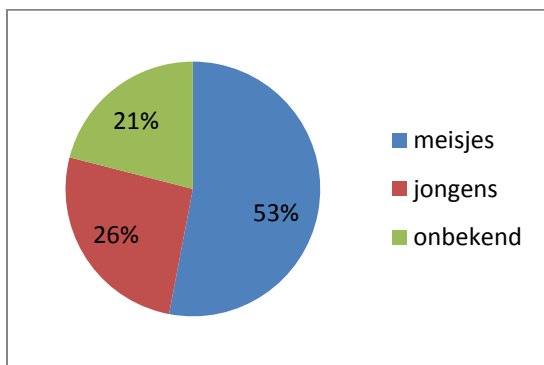
Uit tabel 1 valt te concluderen dat leerlingen uit dezelfde klas bij verschillende *leraren* de vragenlijst hebben ingevuld'. Leerlingen van havo, klas1, leerjaar 10 hebben zowel bij docent 2 als docent 3 een vragenlijst ingevuld over een fenomenologische les. Het zijn hoogstwaarschijnlijk grotendeels dezelfde 'havo klas 1, leerjaar 10 leerlingen' die bij de twee docenten de vragenlijst hebben ingevuld. Het kan ook zijn dat leerling X uit havo klas 1, leerjaar 10 wel de vragenlijst heeft ingevuld bij docent 2, maar niet bij docent 3, al hoewel die kans klein is, omdat naar ons idee alle leerlingen de lijst steeds hebben ingevuld. Hoe dan ook, we zullen daarom voorzichtig moeten zijn met de interpretatie van de resultaten.

4.3.1.1 leerlingenpopulatie

Voordat we de antwoorden bespreken, schetsen we eerst een beeld van deze doelgroep, waarbij we alle ingevulde vragenlijsten als unieke cases beschouwen, al is dit niet helemaal juist. Van de 112 leerlingen is van alle leerlingen het niveau en het leerjaar bekend, maar van 24 leerlingen weten we niet de sekse, omdat zij anoniem de vragenlijst hebben ingevuld (tabel 1). Dat is 21 procent van het totale aantal proefpersonen.

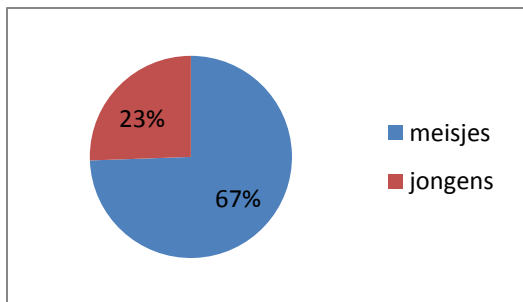
		niveau	leerjaar	gender
N	Valide	112	112	88
	Ontbrekend	0	0	24

Tabel 2. Informatie over niveau, leerjaar en sekse van de leerlingen



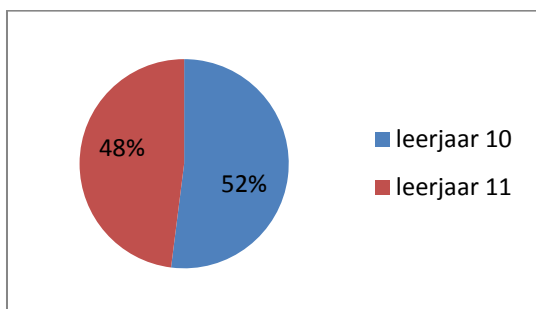
Cirkeldiagram 1. Percentages meisjes, jongens en onbekend

Wanneer we dat verder onderverdelen naar sekse, dan zien we dat twee derde van de respondenten meisje is (59 meisjes versus 29 jongens).



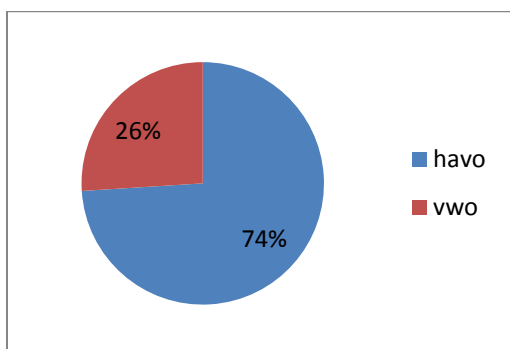
Cirkeldiagram 2. Verhouding percentages meisjes en jongens

Wanneer we de andere variabele, die van het leerjaar van de deelnemers, bekijken, dan zien we dat de verhouding 10e (58 leerlingen) en 11e klassers (54 leerlingen) ongeveer gelijk ligt.



Cirkeldiagram 3. Verhouding leerjaar 10 en 11

De derde variabele, die van leerniveau, laat zien dat bijna drie kwart van de ondervraagde leerlingen in de havo zit (83 leerlingen versus 29 leerlingen).



Cirkeldiagram 4. Percentage leerlingen havo en vwo

Wanneer we de leerjaren naar sekse verdelen, dan zien we dat er in verhouding meer meisjes (72 procent meisjes versus 14 procent jongens) in leerjaar 10 zitten dan in leerjaar 11 (60,5 procent meisjes versus 39,5 procent jongens).

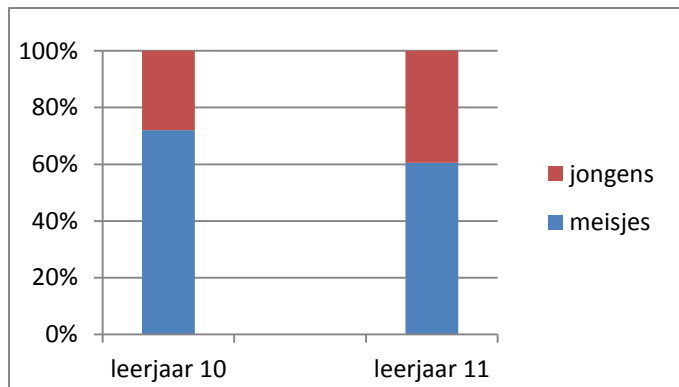


Diagram 1. Verhouding meisjes en jongens per leerjaar

Als laatste, wanneer we de verhouding meisje/jongen bekijken verdeeld naar niveau, dan zien we dat 66 procent meisjes en 34 procent jongens op de havo zitten en op het vwo is de verhouding meisje versus jongen 69 procent en 31 procent. Bij beide leerjaren is het percentageverschil dus ongeveer 2/3 staat tot 1/3 meisjes-jongens, waarmee het verschil tussen de niveaus en leerjaren wat dit betreft verwaarloosbaar is.

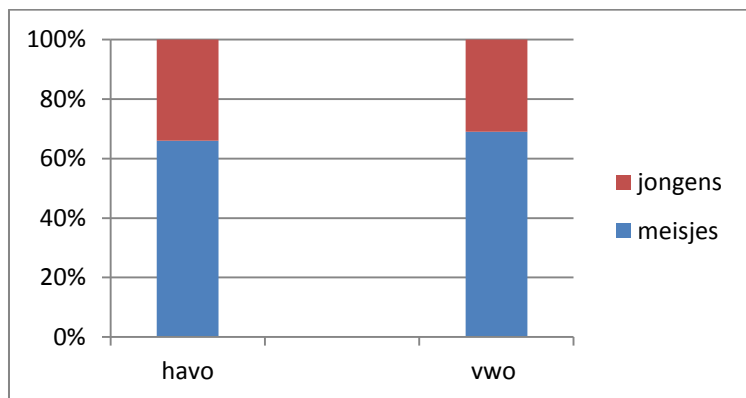


Diagram 2. Percentages meisjes en jongens per niveau

Het is dus belangrijk te realiseren dat de grootste groep van respondenten, van wie we de sekse kennen, die van meisjes is in leerjaar 10 op de havo. Dit beeld kan echter enigszins vertekend zijn door de mogelijkheid dat sommige leerlingen de vragenlijst tweemaal hebben ingevuld.

4.3.1.2. Vier open vragen

De eerste vier vragen die wij aan de leerlingen hebben gesteld, waren algemene en open vragen over de fenomenologische lessen. Vraag 1 was ‘Wat was volgens jou het onderwerp, het fenomeen, dat centraal stond?’. De leerlingen kunnen dit meestal wel benoemen, maar er is een grote *range* van een precieze benoeming, een vagere of het eigenlijk niet weten. Zo weet een leerling het onderwerp voor de geschiedenisles (10havo) precies te verwoorden, wanneer ze schrijft: ‘De reis naar Mars vergelijken met de reis van Columbus’, maar velen houden het op ‘ontdekkingsreizen’, en enkelen antwoorden met alleen ‘Marsonderzoek’ of

‘?’ Bij de wiskundeles (11vwo) omschrijven praktisch alle leerlingen het onderwerp preciezer ‘De stelling van Aubel bewijzen met vectoren’, sommige verbinden het fenomeen ook aan het fenomenologische aspect: ‘Het bewijzen van de stelling van Aubel, zonder meteen een oordeel aan iets te koppelen’ of benoemen dat zelfs alleen: ‘Dat je zonder idee naar dingen gaat kijken en dan alles opschrijft wat je ziet.’ Ook bij de aardrijkskundelessen (11havo) zie je een glijdende schaal van ‘Hoe buurten van elkaar konden verschillen en hoe je ze in een buurtprofiel kon beschrijven’, naar ‘buurtprofielen’ tot ‘foto’s kijken’ en ‘geen idee, het stadscentrum?’ Ook bij maatschappijwetenschappen (10havo) zagen we deze drie categorieën van antwoorden, van precies via vager tot niet weten, terug.

Vraag 2 was ‘Waren deze lessen anders dan je gewend bent van deze docent?’ Voor de geschiedenisles zien we bij enkele leerlingen een duidelijk ‘ja’ met soms enige toelichting ‘omdat het nu meer klassikaal wordt besproken’, ‘er werd meer uitgelegd’ en ‘want we waren meer klassikaal bezig met opdrachten.’ Een ander deel van de klas antwoordt dat de les ‘een beetje’ anders was met als toevoeging ‘niet heel heftig’ of ‘maar ik vond het wel fijn’. Een derde groep reageert heel duidelijk met een ‘nee.’ Bij de economieles ervaren de zeven leerlingen het allemaal als (soms deels) anders. Dit valt mogelijk te verklaren uit het feit dat ‘het koehandelspel’ werd gespeeld en iets dergelijks komt niet vaak voor, want ‘meestal krijgen we alleen theorie.’ Bij de wiskundelessen vinden alle 22 leerlingen op 1 na de lessen anders. Als toelichting wordt bijvoorbeeld gegeven ‘er was duidelijk een nieuwe manier van probleemaanpak’ of ‘dat kwam doordat we moesten nadenken over wat een vorm in ons opriep. Dat doen wij normaal nooit.’ Sommigen benoemden de eerste les als anders en de tweede niet. Een leerling schreef over de eerste les: ‘deze was een beetje ‘zweverig.’’ Bij maatschappijwetenschappen vindt een deel van de leerlingen de lessen anders (‘wel chiller’ en ‘want het was interessanter’), maar een groot deel vindt de lessen niet (echt) anders, ‘want we herhalen de stof eigenlijk altijd wel goed.’ Het werken met stencils is voor een deel van de leerlingen een reden om deze lessen anders te vinden, een deel vindt het om die reden juist niet anders dan anders. Bij de aardrijkskundelessen vindt een meerderheid van de leerlingen van een klas de lessen anders, meestal wordt geen toelichting gegeven en eenmaal ‘maar beter!’ en ‘met meer rust.’ Bij de andere lessen van deze docent vindt de helft van de leerlingen de les anders ‘in positieve zin’, een enkeling vindt de lessen ‘een beetje [anders, IB], we moesten meer zelf doen dan normaal’ en de andere helft vindt de lessen niet anders, hier wordt verder geen toelichting bij gegeven.

Op het mogelijk anders zijn van de lessen werd verder ingegaan bij vraag 3: ‘Wat was anders aan deze lessen?’ Uiteraard hebben alleen de leerlingen die vinden dat de lessen anders zijn hierop geantwoord. Bij maatschappijwetenschappen geven leerlingen redenen als ‘we deden zonder reader’, ‘beter onderwerp’, ‘meer in een groep dingen doen in plaats van alleen’, ‘het was meer dat je je mening erin kan verwerken’ en ‘minder saaie theorie’. Bij aardrijkskunde komen vergelijkbare reacties ‘we deden iets klassikaals’, ‘meer interactie’, ‘we werkten niet uit het boek’, ‘leerzamer en duidelijker en minder lang en alleen maar boek’, maar ook ‘we kregen iets meer zelfstandigheid’ en ‘meer aandacht van de leraar.’ Bij wiskunde reageren leerlingen weer met specifiekere antwoorden die direct naar het fenomenologische aspect verwijzen. Voorbeelden hiervan zijn ‘we moesten waarnemen zonder een conclusie te

trekken, dat is erg lastig, omdat bijna alles vanzelfsprekend tot een conclusie leidt’, ‘veel opschrijven wat je zag, waarnemen en voelen’, ‘we hebben meer zelf nagedacht en onbevooroordeeld naar dingen gekeken’ en ‘er werd meer gefocust op het rustig zelf ontdekken.’ Bij economie wordt zowel het spelen van een spel als anders bestempeld, als ook dat leerlingen een bewustzijn laten zien van een andere manier van leren. Zo schrijven leerlingen ‘een speelse manier van een lastig onderwerp introduceren’, ‘in plaats van in theorie te kijken deden we het in de praktijk door koehandel te spelen en alles zelf te ervaren’ en ‘zo blijft het beter hangen.’ Ten slotte, bij geschiedenis wordt opvallend vaak genoemd dat de les anders was, omdat het ‘boekloos’ was. Verder wordt genoemd dat ‘we gingen er dieper op in, debatteren etc’, ‘meer opdrachten en dingen aan ons gevraagd’ en ‘meer opdrachten en uitleg, maar ook ons dingen laten doen.’

Meer leerlingen van 11vwo kunnen het fenomeen specifiek benoemen, ervaren dat de les anders is en kunnen dat ook weer preciezer benoemen. De vraag is of dit veroorzaakt wordt door de leerlingpopulatie of doordat deze docent mogelijk veel explicieter heeft benoemd wat hij in deze lessen ging doen. Ook bij de hierna beschreven vraag blijkt deze klas uitgesproken te reageren.

Bij de vierde en voorlopig laatste open vraag konden de leerlingen opschrijven wat ze van deze lessen vonden. Bij alle docenten beantwoordden de leerlingen deze vraag regelmatig niet. Bij maatschappijwetenschappen reageren de leerlingen verder over het algemeen met reacties als ‘leuk’, ‘beter & chiller’ en geven daar soms een reden voor: ‘fijner dan met een reader’ en ‘ik vond het leuk een keer wat anders en ook anders leren’. Twee tegenovergestelde reacties zijn er ook: ‘vind het minder fijn aangezien je dit sneller kwijtraakt’ en ‘irritant’ zonder verdere uitleg. Bij aardrijkskunde vinden de leerlingen de lessen ‘prima’, ‘beter’ en ‘wel fijn’ met soms een reden daarbij: ‘duidelijker!’, ‘ik werk veel fijner in de praktijk dan in theorie’, ‘ik lette nu wel op’, ‘meer aandacht en zin om mee te doen’ en ‘veel meer rust en concentratie.’ Een enkeling daarentegen vindt de les op deze manier ‘een beetje chaotisch’ en ‘ik had liever het boek willen behandelen want nu gingen we heel specifiek in op een begrip.’ Een andere leerling beoordeelt dat inzoomen op één onderwerp ook als negatief ‘dit had net zo goed een opdracht uit het boek kunnen zijn. Daar was je waarschijnlijk ook sneller mee klaar.’ Bij geschiedenis reageren de leerlingen met korte antwoorden als ‘leuk’ en ‘top’ en soms met wat toelichting daarbij: ‘het werd sneller duidelijk’. Een leerling vindt het ‘leuk, maar ook moeilijker. Mijn stencil was ingewikkeld vond ik’ en een ander vindt het ‘wel leuk maar ik vind het beter als we gewoon over de dingen uit het boek praten want dat heb je meer nodig.’ Bij economie vinden de leerlingen deze lessen ‘leuk’, want ‘door het zelf te doen bleef alles wel echt beter hangen bij mij’, ‘het helpt me het beter te onthouden en hier leer ik veel van’ en ‘hierdoor wordt het onderwerp interessanter.’ Ten slotte, bij wiskunde vindt een deel van de leerlingen deze manier van lesgeven ‘wel prima’, ‘fijn’, ‘interessant’ en ‘leerzaam’ Redenen die ze daarvoor noemen, zijn ‘omdat je dan ter plekke over de stof na moest denken’ en ‘ik dacht op een andere manier na waardoor ik veel meer heb begrepen’. Een ander deel is deels positief, deels negatief met reacties als: ‘ik vond de methode fijn, maar op een bepaald punt haakte ik af’, ‘wel lastig, ook interessant’, ‘niet heel bijzonder. Ik vond het wel leuk dat we, doordat we onze waarnemingen bespraken, meer zagen’ en ‘leuk om een keer uit te

proberen, maar niet voor altijd.’ Bij deze klas wordt als enige expliciet gereageerd op het gevoelsaspect van de fenomenologische strategie: ‘ik vond het bij een vak als wiskunde een beetje onzinnig. Ik heb namelijk niet het idee dat het gevoel wat je bij een vorm krijgt belangrijk is’ en ‘heel rustig de stelling opnemen vond ik fijn, de gevoelens vond ik het niet sterker maken’. Een laatste groep leerlingen vindt dat deze les ‘niet iets bijzonders opleverde’, ‘niet zo speciaal’, ‘niet zo effectief besteed’ was en ‘mwah’ of zelfs ‘vreemd voor zo’n exact vak als wiskunde.’

De antwoorden op de eerste vier, open, vragen leverde concluderend het volgende beeld op: vraag 1 ‘Wat was volgens jou het onderwerp, het fenomeen, dat centraal stond?’ konden de meeste leerlingen min of meer wel beantwoorden, ofschoon er een groot verschil was in de mate van precisie van het benoemen van het fenomeen. Een groep leerlingen kon het behandelde fenomeen precies ‘pakken’, een tweede groep bleef vager en aarzelder en een derde groep wist het antwoord niet. Interessant om te merken dus dat een deel van de leerlingen aan het eind van een les niet (voldoende) kan benoemen wat nu eigenlijk de kern, de bedoeling van de les was.

Vraag 2 ‘Waren deze lessen anders dan je gewend bent van deze docent?’ leverde een beeld op met klassen waarbij zo ongeveer alle leerlingen de lessen anders vonden en klassen waarbij een deel van de leerlingen de lessen anders vond en het andere deel van de leerlingen juist niet. Op basis van de toelichting van leerlingen zou dit verschil verklaard kunnen worden enerzijds uit de mate waarin wat gedaan werd in deze fenomenologische lessen verschilde van de reguliere lessen: een spel spelen, terwijl leerlingen dat niet eerder hebben gedaan bij dat vak, maakt een les evident anders. Anderzijds lijkt de ervaren ‘gepastheid/zinvolheid’ van de combinatie fenomenologische les en vak een rol te spelen. De opdracht om je gevoel te beschrijven bij de achterstand dan wel welstand van diverse buurten lijkt voor leerlingen logischer en dus mogelijk minder anders te zijn dan het beschrijven van je gevoel bij een bepaalde wiskundige vorm. Dat laatste werd als ongebruikelijker en dus als ‘meer’ anders ervaren.

De vervolgvraag ‘Wat was anders aan deze lessen?’ werd uiteraard alleen beantwoord door leerlingen die de lessen daadwerkelijk anders vonden. Deze leerlingen kwamen met antwoorden die verwezen naar aspecten van de fasen van een fenomenologische les zoals beschreven in de handreiking. Genoemde aspecten waren onbevooroordeeld waarnemen, zelf nadenken, ontdekken, ervaren en voelen, meer werken in een groep, meer interactie, verwerken van je mening, krijgen van meer zelfstandigheid en van meer aandacht van de docent. Regelmatig werd het anders zijn van deze lessen geplaatst tegenover het werken met een boek, wat dit keer dus niet gebeurde. Mogelijk houdt het minder of meer precies benoemen van deze ‘anders zijn’-aspecten samen met de expliciteit waarmee de docent benoemde wat zij of hij in de les ging doen.

De laatste vervolgvraag, 4. ‘Wat vond je daarvan?’, werd regelmatig niet beantwoord, waarschijnlijk omdat deze vraag doervroeg naar het ervaren anders zijn van deze lessen en kon dus weer alleen beantwoord worden als een leerling deze les ook daadwerkelijk als anders had ervaren. Wanneer we de beantwoording van deze vier vragen samennemen, dan

lijkt er een bereidwillige, positieve en open houding te zijn ten aanzien van de fenomenologische lessen. Daarnaast lijkt een enkeling er minder positief tegenover te staan en wil liever een ‘gewone’ les, bijvoorbeeld omdat een reguliere les meer zou voldoen aan wat leerlingen moeten kennen voor het examen. Ten slotte, vooral bij wiskunde wordt de zinvolheid van het gevoelsaspect door enkele leerlingen betwijfeld of afgedaan als niet effectief.

4.3.1.3. Vierpuntschaalantwoorden van de leerlingen

Na de hierboven beschreven vragen hebben we de leerlingen ook (vraag 5) aan de hand van een vierpuntschaalantwoord (nee, beetje, zeker, zeer zeker) specifiekere vragen over de fenomenologische lessen gesteld. We hebben daarbij bijvoorbeeld de diverse fasen van een fenomenologische les bevraagd, we hebben gevraagd naar creativiteit, naar motivatie en betrokkenheid, samenwerking, of dit soort lessen bij hen past en of ze vaker op deze manier les wilden hebben. In totaal ging het om zeventien vragen. De antwoorden zijn met behulp van SPSS statistisch verwerkt.

Als we alle antwoorden van de leerlingen samennemen valt allereerst op dat vraag 7 en 8 vaak niet zijn ingevuld (zie tabel 3). Dit zijn de vragen: ‘In deze lessen werd respect voor het fenomeen aangewakkerd’ en ‘In deze lessen heb ik kunnen ervaren hoe mooi een fenomeen kan zijn’. Dit kan veroorzaakt zijn doordat begrippen als ‘respect voor’ en het ‘mooie’ van ‘slechts zoiets als een fenomeen uit de lesstof’ mogelijk wat te ver af ligt van de belevingswereld van leerlingen. Gedachten als ‘hoezo respect voor een fenomeen?’ en ‘waarom zou dit mooi zijn?’ kunnen de beantwoording hebben beïnvloed. Het kan ook zijn dat leerlingen niet zo goed weten wat een fenomeen nu eigenlijk is, ofschoon we in vraag 1 bewust ‘onderwerp’ als synoniem voor fenomeen hebben genoemd. Mocht het zo zijn dat leerlingen inderdaad te onbekend zijn met het begrip fenomeen, dan zou dat ook kunnen verklaren dat een groep leerlingen moeilijk kon antwoord geven op de eerste open vraag, die vroeg naar wat nu het behandelde onderwerp/fenomeen was. Overigens vond een derde van de leerlingen ‘zeker’ en ‘zeer zeker’ wel dat respect voor het fenomeen werd aangewakkerd en zo vond ook een derde van de leerlingen dat het ‘zeker’ en ‘zeer zeker’ heeft kunnen ervaren hoe mooi een fenomeen kan zijn. Helemaal onbegrepen lijken deze vragen dus toch ook weer niet.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
N Valide	110	106	102	107	108	101	92	91	111	108	104	109	109	107	105	100	103
Ontbrekend	2	6	10	5	4	11	20	21	1	4	8	3	3	5	7	12	9

Tabel 3. Hoeveelheid antwoorden per vraag

Vervolgens werden de antwoorden op de vragen van iedere leerling omgezet in punten. Als een leerling het antwoord ‘nee’ had gegeven, kreeg deze 0 punten, bij het antwoord ‘een beetje’ 1 punt, enzovoort tot 3 punten bij ‘zeer zeker’. Als we het gemiddelde antwoord op vraag 1 tot en met 17 berekenen (minus vraag 7 en 8 waar veel ontbrekende antwoorden waren) komen we uit op 1,53, wat ergens tussen ‘een beetje’ en ‘zeker’ inligt (zie tabel 4). Gemiddeld antwoordden de leerlingen dus enigszins positief of positief over de fenomenologische les.

Het is overigens niet zozeer hoe positief de leerlingen zijn, maar meer hoe positief ze antwoorden in statistische zin; dus hoe hun antwoorden liggen op de schaal van ‘nee’ naar ‘zeer zeker’. Het ‘gemiddelde’ zegt vooral iets over hoe de vragen zijn ingevuld op deze schaal. Als leerlingen hebben aangegeven dat ze zeker werden uitgedaagd zelf waar te nemen, dan is die uitslag statistisch gezien positief. Dat betekent echter niet per se dat leerlingen het zelf als positief hebben ervaren. Het is belangrijk om dit in gedachten te houden bij het interpreteren van de resultaten.

Verder, om door te gaan op de verwerking van de gegevens, is het samennemen van de vragen enigszins arbitrair. Er is immers geen sprake van een ‘schaal’ voor fenomenologisch lesgeven; we hebben de vragen samengenomen om een beeld te krijgen van de algemene tendens.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
MEANscoreMIN	112	,08	3,00	1,5326	,62510
Valid N (listwise)	112				

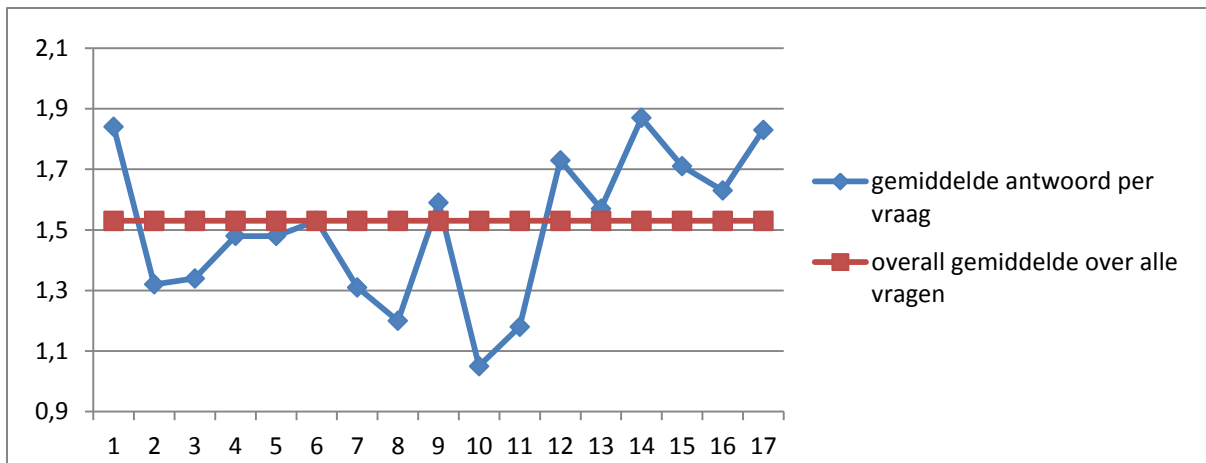
Tabel 4. Gemiddelde antwoord op de vragen (minus vraag 7 en 8)

Ook per vraag is een gemiddeld antwoord uitgerekend. Zo wordt zichtbaar dat de leerlingen het meest uitgesproken antwoorden op vraag 14, gevolgd door vraag 1 en vraag 17 (zie tabel 5 en grafiek 1). Verder liggen ook de scores op de vragen 12 en 15 vrij positief ten opzichte van het gemiddelde, maar iets minder dan bij vraag 14.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Gem.	1,84	1,32	1,34	1,48	1,48	1,53	1,31	1,20	1,59	1,05	1,18	1,73	1,57	1,87	1,71	1,63	1,83
N	110	106	102	107	108	101	92	91	111	108	104	109	109	107	105	100	103
Std.	,74	,86	,99	,86	,85	,83	,90	,97	,96	,88	,95	,89	,87	,79	,85	1	,98

Tabel 5. Antwoorden per vraag over alle leerlingen samengenomen

In een grafiek geplaatst geeft dit het volgende beeld:



Grafiek 1. Antwoorden van alle leerlingen op specifieke vragen

Vraag 14 gaat over de eigen betrokkenheid bij de les. Bijna vijftig procent van de leerlingen geeft aan zich ‘zeker’ betrokken te voelen bij de les. Twintig procent voelt zich zelfs ‘zeer zeker’ betrokken. Dit samen genomen betekent dat zeventig procent van de leerlingen zich ‘zeker’ tot ‘zeer zeker’ betrokken voelt bij deze lessen. Mogelijk speelt hier ook sociale wenselijkheid mee en zeggen leerlingen niet snel dat ze niet betrokken waren. Slechts een enkele leerling zegt zich niet betrokken te hebben gevoeld (zie tabel 6 en diagram 3). In diagram 3 en volgende wordt de frequentieverdeling van de antwoorden zichtbaar. In diagram 3 geeft dus 49,5 procent van de leerlingen aan zeker betrokken te zijn geweest.

		Aantal leerlingen	Percentage totaal aantal leerlingen
Vraag 14	nee	5	4,7%
	beetje	26	24,3%
	zeker	53	49,5%
	zeer zeker	23	21,5%

Tabel 6. Antwoord op vraag 14 ‘Ik was betrokken bij deze les’

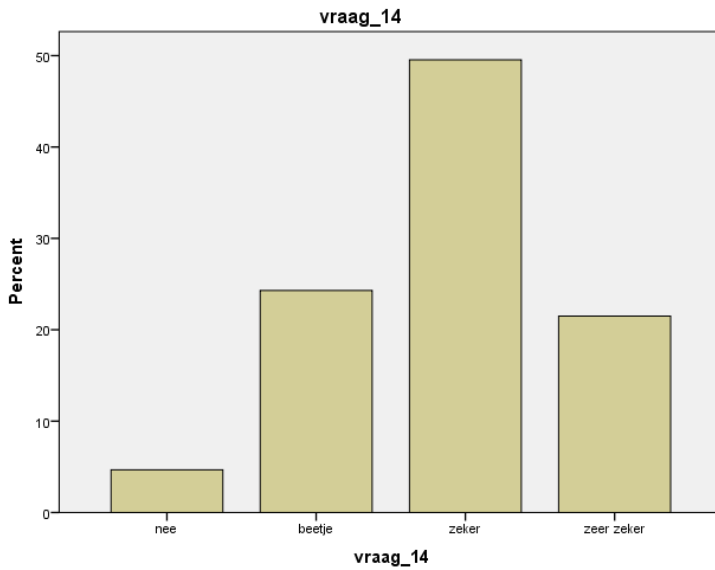


Diagram 3. Antwoord op vraag 14 'Ik was betrokken bij deze les'

Vraag 1 'In deze lessen werd ik uitgedaagd zelf waar te nemen/te kijken' werd ook positief beantwoord:

		Aantal leerlingen	Percentage van totaal aantal leerlingen
vraag_1	nee	4	3,6%
	beetje	28	25,5%
	zeker	59	53,6%
	zeer zeker	19	17,3%

Tabel 7. Beantwoording van vraag 1. 'In deze lessen werd ik uitgedaagd zelf waar te nemen/te kijken'

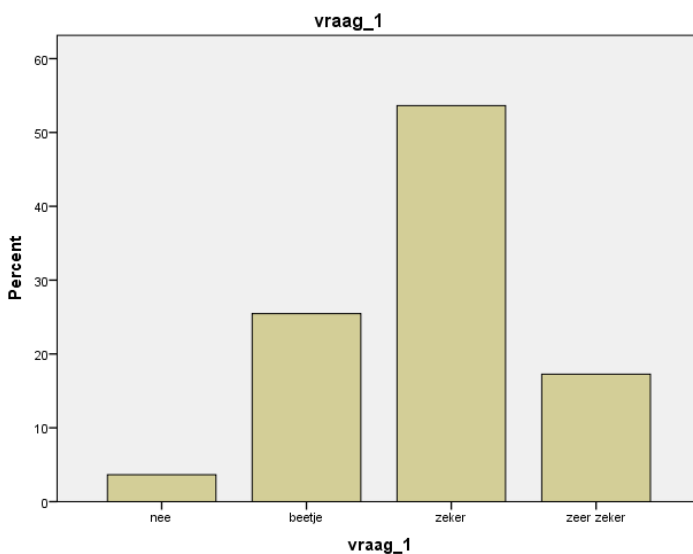


Diagram 4. Beantwoording van vraag 1. 'In deze lessen werd ik uitgedaagd zelf waar te nemen/te kijken'

De beantwoording van vraag 1 laat zien dat veruit het grootste deel van de leerlingen ervaren heeft dat een onderdeel van de les bestond uit waarnemen. Meer dan de helft van de leerlingen vindt ook dat het ‘zeker’ daartoe werd uitgedaagd en 17 procent vindt dat ‘zeer zeker’. Dat betekent dat de vaardigheid van waarnemen bij 71 procent van de leerlingen is aangekomen.

Een derde vraag die statistisch positief scoorde, is vraag 17 ‘Ik wil vaker op deze manier les krijgen’. 12 procent geeft aan niet vaker op een fenomenologische manier les te willen krijgen tegenover bijna 70 procent van de leerlingen dat ‘zeker’ tot ‘zeer zeker’ vaker op deze manier les wenst te krijgen (zie tabel 8 en diagram 5). De meerwaarde van een fenomenologische les wordt door een groot deel van de leerlingen dus erkend en gewaardeerd.

		Aantal leerlingen	Percentage van totaal aantal leerlingen
vraag_17	Nee	13	12,6%
	Beetje	20	19,4%
	Zeker	41	39,8%
	zeer zeker	29	28,2%

Tabel 8. Beantwoording vraag 17 ‘Ik wil vaker op deze manier les krijgen’

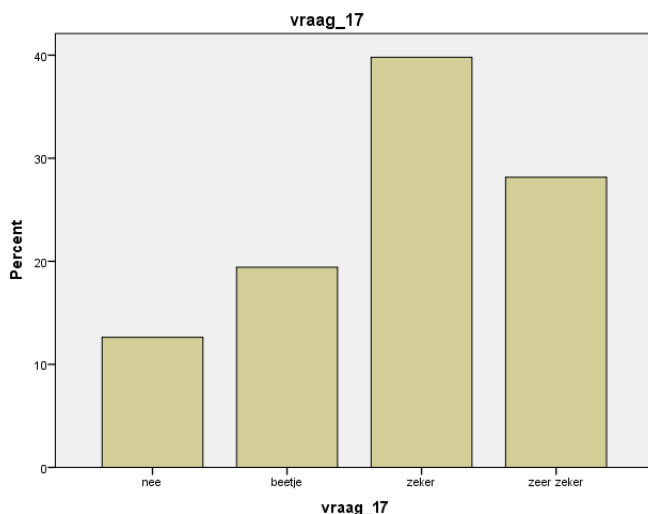


Diagram 5. Beantwoording vraag 17 ‘Ik wil vaker op deze manier les krijgen’

Als laatste van de statistisch positief beantwoorde vragen bespreken we nog de vragen 12 en 15. Beide vragen gingen om de gezamenlijkheid van de lessen. Uit tabel 5 en grafiek 1 hierboven blijkt dat de leerlingen hier gemiddelde 1,7 scores tegenover een gemiddelde van 1,8 bij de zojuist besproken vragen 1, 14 en 17. De antwoorden op vraag 12 ‘Ik vond het fijn om zo gezamenlijk met de lesstof bezig te zijn’ en vraag 15 ‘Ik werkte goed samen met mijn klasgenoten in deze lessen’ bevestigen de gezamenlijkheid van het karakter van een fenomenologische les en laten bovendien de waardering ervan door de leerlingen zien.

Naast positief beantwoorde vragen laten tabel 5 en grafiek 1 ook zien dat vraag 10 ‘In deze lessen werd mijn creativiteit aangesproken’ het minst positief is beantwoord door de leerlingen (zie ook tabel 9 en diagram 6). Wellicht heeft dit te maken met de bij de leerlingen levende definitie van creativiteit. In de discussie komen we hierop terug.

Een mogelijk andere verklaring voor de lage score op deze vraag is het klassikale aspect van de lessen, wat de leerlingen het idee gegeven kan hebben dat hun *individuele* creativiteit niet werd aangesproken. Hier lijkt mogelijk wel naar gevraagd te zijn doordat vraag 10 vraagt naar ‘mijn creativiteit’. Ofschoon leerlingen het samenwerken waardeerden (zie hierboven vraag 12 en 15), hadden ze wellicht het idee dat ze niet zelf creatief aan de slag konden. Ook dit kan mogelijk weer verklaard worden door de wat moeizamere invulling van de docenten bij de verslagleggings- en verwerkingsopdrachten.

		Aantal leerlingen	Percentage totaal aantal leerlingen
vraag_10	nee	34	31,5%
	beetje	39	36,1%
	zeker	30	27,8%
	zeer zeker	5	4,6%

Tabel 9. Vraag 10 ‘In deze lessen werd mijn creativiteit aangesproken’

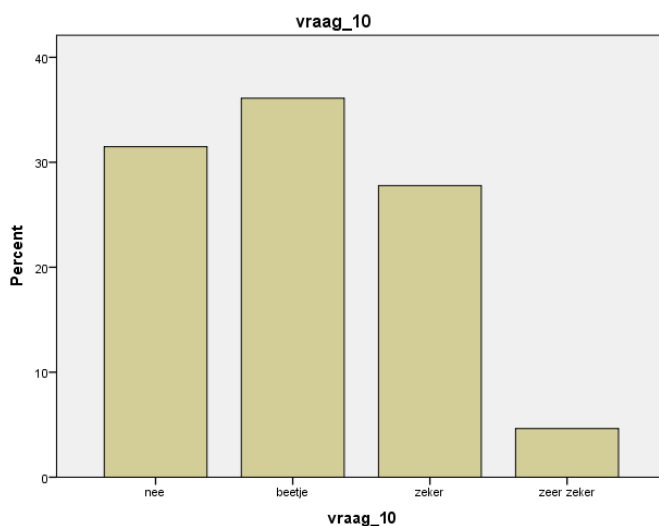


Diagram 6. Vraag 10 ‘In deze lessen werd mijn creativiteit aangesproken’

Ook vraag 11 ‘In deze lessen ervaarde ik plezier/avontuur’ scoorde niet hoog (zie tabel 5 en grafiek 1). Een verklaring hiervoor zou dezelfde kunnen zijn als die voor het ontbreken van een deel van de antwoorden op de vragen 7 en 8, zoals eerder besproken. Ofschoon een derde van de leerlingen met ‘zeker’ en ‘zeer zeker’ reageerde op vraag 11, kan het zijn dat de relatie tussen een les en school enerzijds en anderzijds plezier en avontuur wel erg vergezocht is voor leerlingen. In tegenstelling tot de docenten die dit aspect wel degelijk ervaren hebben.

De laatste groep van antwoorden zijn die antwoorden waarbij de leerlingen rond het gemiddelde scoorden van de (fictieve) totaalscore voor de beoordeling van fenomenologisch lesgeven. Boven het gemiddelde werden enigszins positief beantwoord de vragen 9 ‘In deze lessen werd mijn nieuwsgierigheid aangesproken’ en 16 ‘Deze manier van lesgeven past bij mij’ (zie tabel 5 en grafiek 1). Interessant is dat 70 procent van de leerlingen aangaf ‘zeker’ en ‘zeer zeker’ vaker op deze manier les te willen krijgen (vraag 17, tabel 8 en diagram 5), is er dus een kleinere groep leerlingen die vindt dat deze manier van lesgeven bij hen past. Mogelijk spreekt het ‘andere’ van de fenomenologische lessen die leerlingen wel aan, maar past het niet speciaal bij hen. Dat vraag 9 net boven het gemiddelde uitkomt, kan misschien ook weer, net als bij de vragen 7 en 8 (respect voor en het mooie van het fenomeen), verklaard worden uit het feit dat ook het nieuwsgierig zijn naar de lesstof voor veel middelbare scholieren mogelijk wel wat veel gevraagd is.

Ook waren er vragen, twee, die iets lager dan gemiddeld scoorden bij de leerlingen. Deze betreft een fase waar ook niet alle docenten evengoed mee overweg konden en een fase waar docenten zich al van afvroegen of die had plaatsgevonden dan wel zinvol was (tabel 5 en grafiek 1). Dit betreft vraag 2 ‘In deze lessen werd mijn gevoel bij het waarnemen aangesproken’ en 3 ‘De lesstof was verdeeld over meerdere lessen. “Er een nachtje over slapen” tussen deze lessen hielp mij het fenomeen verder te begrijpen’. Boeiend om te zien dat beide partijen met deze twee fasen niet zo uit de voeten kunnen. Het gevoel laten aanspreken wordt als meer of minder passend ervaren afhankelijk van het onderwerp, zoals leerlingen al schreven. Vooral enkele vwo-leerlingen waren hier uitgesproken over bij de wiskundeles. En het effect van ergens een nachtje over slapen blijkt moeilijk om waar te nemen en vast te stellen, zo laten docenten en leerlingen zien.

Ten slotte, de vragen 4 ‘In deze lessen werd ik uitgedaagd zelf te ontdekken’, 5 ‘In deze lessen werd ik uitgedaagd zelf vragen te stellen bij de stof’ en 6 ‘In deze lessen werd ik uitgedaagd te denken over wat nu belangrijk is aan het fenomeen en waarom’ scoren op of iets onder het gemiddelde. Dit betekent dat de leerlingen vonden dat ze een beetje tot zeker werden uitgedaagd zelf te ontdekken en na te denken over wat belangrijk is aan het fenomeen en waarom.

4.3.1.4. Vierpuntschaalantwoorden per groep bekeken

Na het analyseren van alle vragen kunnen nu de variabelen docent, leerjaar, niveau en sekse van de leerlingen erbij worden betrokken. Allereerst zijn de gemiddelde reacties per docent aan de hand van alle vragen minus de veel minder beantwoorde vragen 7 en 8 in een diagram geplaatst (diagram 7). We zien dan dat de leerlingen vaker positief antwoordden over de fenomenologische lessen van docent 3 (deze gaf les aan een 10-havo klas) en docent 5 (deze gaf les aan de kleine 10 vwo-klas).

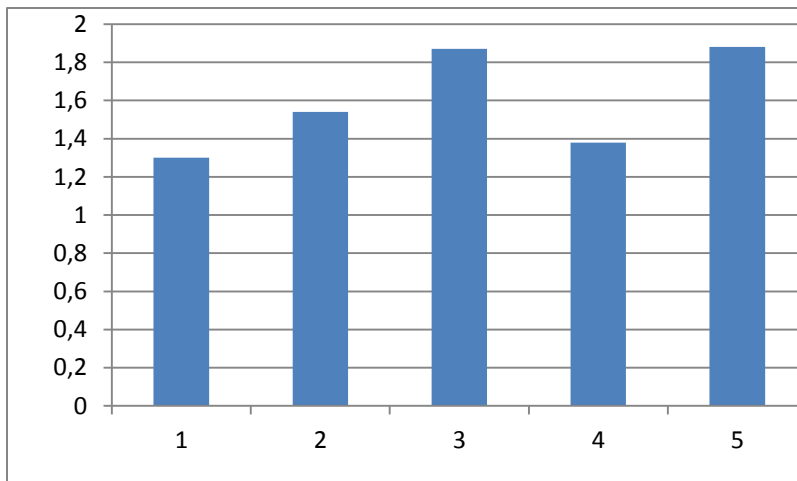


Diagram 7. Gemiddelde reactie per docent (minus vragen 7 en 8)

Deze verschillende reacties per docent kunnen van invloed zijn op de antwoorden per groep. Zo zitten er in de klas van docent 5 (een 10 vwo-klas) bijvoorbeeld alleen meisjes (tabel 10).

	Docent 1		Docent 2		Docent 3		Docent 4		Docent 5	
	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %
Sekse meisje	10	62,5%	14	70,0%	15	65,2%	13	59,1%	7	100,0%
jongen	6	37,5%	6	30,0%	8	34,8%	9	40,9%	0	0,0%

Tabel 10. Verdeling meisjes – jongens per docent

Gemiddelden per vraag per jaarlaag

Ofschoon de gedachte bij sommige docenten leeft dat fenomenologische lessen minder zouden aansluiten bij jongere leerlingen zien we in tabel 11 dat leerlingen van de 11^e klassen gemiddeld minder positieve antwoorden ten opzichte van het gemiddelde gaven dan leerlingen van leerjaar 10. Mogelijk valt dit grotendeels te verklaren uit het gegeven dat leerlingen van leerjaar 10 les hadden van docenten 3 en 5, die, zoals diagram 7 al liet zien, het meest instemmend antwoorden op de vragen over fenomenologische lessen.

Leerjaar	Gemiddelde score fenomenologisch lesgeven
leerjaar 10	1,7201
leerjaar 11	1,3313

Tabel 11. Gemiddelden per vraag per jaarlaag

Vooral bij vraag 3 (tabel 12) zijn grote verschillen te zien in antwoorden, evenals bij vraag 16 en 17 tussen de verschillende leerjaren. Vraag 3 ging over de werking van de nacht. Oudere leerlingen scoorden hier lager op. Wellicht is dit te verklaren uit het gegeven dat bij sommige klassen de werking van de nacht niet plaatsvond of werd dit principe van de nacht voor die vakken als minder relevant beschouwd door de leerlingen? Vraag 16 ging over of deze manier van lesgeven bij de leerling past en vraag 17 over of leerlingen vaker op deze manier les willen hebben. Jongere leerlingen hebben hogere scores op de vragenlijst hierbij dan de oudere leerlingen. Dit is wel een opvallende uitkomst, maar wellicht ook weer te verklaren vanuit een verschil in docenten.

Leerjaar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
10	1,85	1,47	2,20	1,42	1,55	1,7	1,58	1,31	1,84	1,05	1,50	1,97	1,92	2,03	1,87	1,98	2,19
11	1,83	1,15	1,00	1,56	1,40	1,33	1,02	1,09	1,33	1,05	,843	1,54	1,20	1,70	1,53	1,23	1,40

Tabel 12. Beantwoording vragen per jaarlaag

Gemiddelde per vraag per leerniveau

Tussen de leerniveaus is overall ook een verschil in antwoorden bij de totaalscore: vwo-leerlingen antwoorden iets minder positief ten opzichte van het gemiddelde over het fenomenologisch lesgeven dan havoleerlingen (tabel 13), terwijl sommige docenten juist het idee hadden dat deze didactische strategie meer zou aansluiten bij vwo-leerlingen. Op het niveau van de losse vragen (tabel 14) wordt zichtbaar waar de verschillen liggen. Vraag 3 ‘de werking van de nacht’ laat zien dat havoleerlingen vaker vonden dat het nachtje slapen bijdroeg aan het begrijpen van het fenomeen. Vraag 16 ‘Deze manier van lesgeven past bij mij’ laat zien dat havoleerlingen hier een stuk positiever over zijn dan vwo-leerlingen en vraag 17 toont dat havoleerlingen (meest meisjes) liever vaker op deze manier willen les krijgen. Daartegenover staat vraag 1 ‘In deze les werd ik uitgedaagd zelf waar te nemen’, waarmee de vwo-leerlingen meer instemden dan de havoleerlingen.

Niveau	Gemiddelde score fenomenologisch lesgeven
Havo	1,55
Vwo	1,46

Tabel 13. Gemiddelde score fenomenologisch lesgeven per leerniveau

niveau	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
H	1,76	1,37	1,79	1,39	1,45	1,53	1,41	1,25	1,64	1,00	1,17	1,76	1,66	1,86	1,71	1,80	1,94
V	2,06	1,14	1,21	1,72	1,55	1,53	1,04	1,08	1,44	1,20	1,21	1,65	1,34	1,92	1,71	1,12	1,53

Tabel 14. Gemiddelde score per vraag per leerniveau

Gemiddelde per vraag wanneer onderscheiden wordt naar sekse

De laatste variabele, die van sekse, laat zien dat er tussen meisjes en jongens nauwelijks verschil is in gemiddelde score als het gaat om hoe positief ze antwoorden over fenomenologisch lesgeven. Dit is de enige variabele die niet verdeeld is tussen klassen, maar

binnen klassen. Eigenlijk is dit nog een grotere indicatie dat er voornamelijk verschillen tussen klassen bestaan, die zoals eerder genoemd vooral op docentverschillen berusten.

Sekse	Gemiddelde score fenomenologisch lesgeven
Meisje	1,6156
Jongen	1,6144

Tabel 15. Gemiddelde score per sekse

Sekse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
M	1,98	1,35	1,54	1,61	1,58	1,53	1,38	1,31	1,67	1,14	1,23	1,81	1,61	2,05	1,80	1,69	1,80
J	1,82	1,48	1,21	1,42	1,55	1,72	1,40	1,18	1,67	1,10	1,28	1,86	1,68	1,86	1,67	1,72	2,14

Tabel 16. Gemiddelde score per vraag per sekse

Alhoewel er wel een groot verschil is in welke mate de meisjes zich erin konden vinden dat een nachtje er over slapen hielp het fenomeen beter te begrijpen ten opzichte van de jongens, zou dit terug te voeren kunnen zijn op het verschil tussen klassen (met meisjes?) die er wel een nachtje over hebben geslapen en klassen waarbij de werking van de nacht niet zo goed uit de verf kwam (jongens?). Ook hier maakt het antwoord op vraag 17 weer verschil. Jongens zijn positiever dan meisjes over dit type les, mogelijk speelt het vrijere, bewegelijkere karakter van dit soort lessen een rol.

Voor wat betreft de vierpuntschaalvraag zijn er dus grote verschillen tussen klassen te zien in de mate waarin leerlingen zich kunnen vinden in fenomenologisch lesgeven. In de klas van docent 5 (een 10 vwo-klas) zitten bijvoorbeeld alleen meisjes. Deze (meisjes)leerlingen scoren het positiefst ten opzichte van het gemiddelde op fenomenologisch lesgeven. Dit valt mogelijk te verklaren uit de grote verschillen die er zijn tussen docenten, maar mogelijk ook wordt een fenomenologische les als passender ervaren door leerlingen bij het ene vak of onderwerp (in klas 10 vwo werd een spel gespeeld) dan bij het andere. De leerlingen die zich het meest konden vinden in fenomenologisch lesgeven zijn vooral meisjes, havo-leerlingen en leerlingen uit de lagere leerjaren. Zij geven aan vaker op deze manier les te willen krijgen.

4.3.1.5. Laatste open vraag leerlingenvragenlijst

De laatste vraag (6) van de leerlingvragenlijst is weer een open vraag ‘Wil je nog iets anders vertellen over deze lessen’ en zou mogelijk nog wat licht kunnen doen schijnen op de bevindingen uit de hierboven beschreven vierpuntschaalvraag. Van de 112 vragenlijsten hebben leerlingen op deze vraag 15 keer antwoord gegeven. De rest liet de vraag open of vulde ‘nee’ in. Het lijkt erop dat de leerlingen ‘vraagmoe’ waren, zoals tot uiting kwam in de reactie: ‘stop pls’ (met een hartje). Een paar leerlingen gaven via deze weg nog een compliment: ‘Interessant onderwerp (vergeleken met de dingen uit de reader)’, ‘Debatteren over kwesties leuk’, ‘Was tof!’, ‘Vaker doen’ en ‘Ik vind dat je erg leuk lesgeeft.’ Slechts één leerling liet nog even blijken dat ‘Ik snapte er maar weinig van’ aan de orde was geweest.

Ook hier weer bleek dat de vwo- en 11^e klas leerling de meest of eigenlijk de enige echt kritische groep was. We zagen al eerder dat deze groep ook de meest specifieke antwoorden over hun (wiskunde)les gaf. Zo schreven leerlingen: ‘Ik denk dat je op deze manier veel meer tijd zou moeten stoppen in bijvoorbeeld de wiskundeles, omdat waarnemen heel veel tijd kost. Voordat het begrip er dan nog achteraan komt, duurt alleen maar langer’, ‘Ik kan mij voorstellen dat fenomenologisch lesgeven soms kan werken, maar niet voor een abstract vak zoals wiskunde. Duidelijk leskrijgen is namelijk erg belangrijk’, ‘Met een ander vak zou het

misschien fijner zijn’, ‘Ik zou best vaker les willen krijgen op deze manier als het gaat om een nieuw onderwerp in je opnemen. Ik zie het niet zitten om bij elke les de “diepere laag” achter het onderwerp te zoeken: deze zweverigheid vind ik te ver gezocht en de lesstof eerder afzwakken’ en ‘Naar mijn idee kostte het meer tijd dan normaal, wat niet zo veel opleverde. Een beetje zonde van de tijd.’

Samenvattend, in paragraaf 4.3.1. hebben we aan de hand van antwoorden van leerlingen op de aan hen gestelde vragen over twee fenomenologische lessen antwoord proberen te krijgen op onderzoeksvraag 3 van cyclus 2: wat zijn de ervaringen van leerlingen bij deze manier van lesgeven? Open en vierpuntschaalantwoorden hebben tot het volgende beeld geleid: het fenomeen, dat in de les werd behandeld konden de meeste leerlingen min of meer wel benoemen, ofschoon er een groot verschil was in de mate van precisie van het benoemen van het fenomeen. Verder vonden in sommige klassen vrijwel alle leerlingen de lessen anders en in andere klassen ervoer een deel van de leerlingen de lessen als anders en een ander deel van de leerlingen niet. Het anders zijn van de lessen benoemden leerlingen uit zichzelf als de aspecten die voorkomen in de fasen van een fenomenologische les, zoals onbevooroordeeld waarnemen, zelf nadenken, ontdekken, ervaren en voelen, meer werken in een groep, verwerken van je mening, krijgen van meer zelfstandigheid en van meer aandacht van de docent. Er lijkt over het algemeen genomen een bereidwillige, positieve en open houding te zijn ten aanzien van de fenomenologische lessen, maar bij sommige leerlingen valt een hang naar het bekende en dus de ‘reguliere’ les te bespeuren.

70 procent van de leerlingen voelt zich ‘zeker’ tot ‘zeer zeker’ betrokken bij deze fenomenologische lessen. Slechts een enkele leerling zegt zich niet betrokken te hebben gevoeld. Waarnemen als een belangrijke fase wordt door 71 procent van de leerlingen herkend en meer dan de helft van de leerlingen vindt ook dat het ‘zeker’ daartoe werd uitgedaagd en 17 procent vindt dat ‘zeer zeker’. Voorts wil bijna 70 procent van de leerlingen ‘zeker’ tot ‘zeer zeker’ vaker op deze manier les krijgen. De meerwaarde van een fenomenologische les wordt daarmee door een groot deel van de leerlingen erkend en gewaardeerd. Ook spraken de leerlingen zich positief uit over het gezamenlijke karakter van een fenomenologische les.

Daarentegen ervaren leerlingen veel minder dat hun creativiteit werd aangesproken en ook het aanspreken van het gevoel tijdens het waarnemen en ‘er een nachtje over slapen’ werd relatief laag gewaardeerd. Leerlingen benoemden dat ze een beetje tot zeker werden aangezet om zelf te ontdekken, zelf vragen te stellen en zelf het belang van iets te overdenken. Voor wat betreft de vierpuntschaalvraag zijn er grote verschillen tussen klassen te zien in de mate waarin leerlingen zich kunnen vinden in fenomenologisch lesgeven. De leerlingen voor wie dit het meest gold, zijn vooral meisjes, havoleerlingen en leerlingen uit het lagere leerjaar klas 10. Zij geven aan vaker op deze manier les te willen krijgen. De meest kritische groep bleek die van de 11e klas vwo-leerlingen te zijn.

5 Conclusies en discussie

In deze rapportage hebben wij verslag gedaan van ons exploratief onderzoek naar fenomenologisch lesgeven als didactische strategie. De reden om deze strategie nader te onderzoeken was de verwachting die docenten hebben dat deze bijdraagt aan de ontwikkeling van (een gevoel voor) het kunstzinnige. Dit is een van de ‘andere, niet-cognitieve’ doelen die wij als school nastreven. Wij hebben in dit onderzoek allereerst een antwoord gezocht op de vraag wat houdt fenomenologisch lesgeven als didactische strategie op het Rudolf Steiner

College precies in. Op basis van interviews en lesobservaties hebben wij een handreiking ontwikkeld voor docenten waarmee zij vervolgens fenomenologische lessen hebben voorbereid en gegeven. Wij hebben bekeken of docenten uit de voeten konden met deze handreiking en of zij het idee hadden dat de leerlingen baat hadden bij deze strategie. Tenslotte hebben wij ook aan de leerlingen gevraagd wat zij van deze lessen vonden.

Voordat we de conclusies bespreken, willen we eerst de beperkingen van ons onderzoek benoemen. Allereerst is het *sample* klein, we hebben vijf docenten de handreiking laten uitproberen en dat bij zes klassen met in totaal 112 leerlingen. Ofschoon dit al een behoorlijk beeld geeft van een fenomenologische lesstrategie, moeten we voorzichtig zijn met het trekken van conclusies over de werkbaarheid en effectiviteit ervan. Zo weten we niet wat bijvoorbeeld de invloed is van de klasgrootte op het werken met en ervaren van deze lesvorm. Ook over de invloed van de ervarenheid of populariteit van een docent kunnen we geen uitspraak doen. Verder staat bij een klein *sample* als dit het vak gelijk aan de docent. We kunnen daarmee ook nog niets zeggen over de rol die het vak of het behandelde onderwerp speelt in de beleving van een fenomenologische les. Een laatste kwestie is de enigszins ongrijpbaarheid van hoe de docenten de fasen van fenomenologisch lesgeven hebben geïnterpreteerd, vormgegeven en geëvalueerd. De ingevulde vragenlijsten geven zeker een beeld hiervan, maar de onderzoekers waren niet bij de lessen aanwezig, waardoor dat wat werkelijk heeft plaatsgevonden buiten beeld is gebleven. Het kan dus zijn dat de ene docent anders met de invulling van de handreiking is omgegaan dan de andere, waardoor vergelijken moeilijker wordt. Aan de andere kant ging het ons om de ervaren werkbaarheid en effectiviteit en die hebben we wel degelijk in kaart gebracht.

Een eerste conclusie die we kunnen halen uit het onderzoek, is dat het mogelijk was een handreiking fenomenologische lesstrategie op te stellen met daarin acht fasen die op basis van interviews met docenten en lessen van docenten zijn gedestilleerd als behorende tot het proces van deze didactische strategie. Een tweede conclusie die we kunnen trekken is dat de docenten de handreiking voor fenomenologisch lesgeven werkbaar vinden. Ze hadden vooraf een duidelijk idee over de invulling die ze aan de verschillende fasen van fenomenologisch lesgeven wilden geven. Na afloop van de gegeven lessen waren de docenten unaniem enthousiast. Wel bleek voor een enkele docent de gevraagde creatieve inslag, met het oog op het bevorderen van het kunstzinnige, wat moeilijker te zijn. Hierbij kan de vraag gesteld worden of een fenomenologische les niet al inherent creatief is. Over de invulling van de concepten creativiteit en kunstzinnigheid door de docenten zullen we het later hebben.

Ook leken soms fasen in elkaar over te lopen (presenteren en waarnemen van het fenomeen) of was niet duidelijk of een fase had plaatsgevonden (werking van de nacht). Volgens de docenten waren vooral het presenteren van het fenomeen, het observeren ervan en het gezamenlijk beschouwen van meerwaarde. Het overlopen van fasen of het niet zeker weten of een fase had plaatsgevonden roept de vraag op of de acht stappen van een fenomenologische les misschien ingekort moet worden naar minder. Wij zouden hier niet voor willen pleiten, omdat bleek dat het noemen van de fasen ook bewustzijn opriep over die onderdelen van het proces: zo waren de laatste twee fasen, die van verslaglegging en verwerking, voor sommige docenten evident, maar andere realiseerden zich dat hier weinig controle op was door hen en dat ze er meer aandacht aan moesten besteden. We hebben de handreiking niet voor niets ‘slechts’ een handreiking genoemd en niet een vast stappenplan, omdat de ervaren docenten in de interviews lieten weten dat ze zelf ook geen vast stappenplan van tevoren hebben en zich aan onderwerp, klas en situatie aanpassen. Een andere reden om een handreiking als houvast voor met deze materie onervaren docenten, en niet meer dan dat, op te stellen is, dat dit ook beter lijkt te passen bij de wat vrijere, onderzoekende en de docent de ruimte gevende

houding van onze school. Docenten begeleiden bij het gehele fenomenologische proces is een mogelijkheid waar we het verderop over zullen hebben.

Een volgende conclusie die we kunnen trekken, is dat naar het idee van de docenten, fenomenologisch lesgeven bijdraagt aan het doel van het bevorderen van het kunstzinnige. Ook hier weer leken vooral de fasen van een fenomeen presenteren, onbevooroordeeld waarnemen en het gezamenlijk overdenken ervan bij te dragen aan het bevorderen van creativiteit bij leerlingen. Bij de fasen van verslaglegging en verwerking werd echter betwijfeld of die hadden bijgedragen aan deze ontwikkeling. De vervolgonderzoeksvraag die dit gegeven oproept en de vraag voor onze school zullen we verderop behandelen.

De vraag of de docenten ervaren dat de leerlingen betrokken raken door deze strategie kan ook positief worden beantwoord: ze ervoeren de leerlingen als nieuwsgierig, betrokken en dat ze plezier hadden. Bij het werken aan de opdrachten leken de leerlingen evenwel een beetje tot zeker gemotiveerd te zijn. Dat de leerlingen hier gemiddeld scoren, heeft er mogelijk mee te maken dat sommige docenten zelf ook wat moeite hadden met verslagleggings- en verwerkingsopdrachten. Dat onze school ook hierbij een rol kan spelen, zullen we later bespreken.

Een volgende conclusie die we kunnen trekken is dat er geen unanimité heerst onder de docenten of deze strategie motiverend werkt in het bijzonder voor onderpresteerders. Eén docent heeft het idee dat hij álle leerlingen met een fenomenologische les op een positieve, andere manier bereikt. Drie docenten hebben het idee dat ze onderpresterende leerlingen op deze manier beter bereiken, mogelijk door het gezamenlijk waarnemen en overdenken en ook doordat het gevoel wordt aangesproken. Er is echter ook twijfel over een grotere betrokkenheid van onderpresteerders: misschien hangt deze betrokkenheid ook af van het onderwerp en van het type leerling, aldus twee docenten. Toch lijken de docenten een type leerling te kunnen benoemen die extra baat heeft bij fenomenologisch lesgeven. De docenten spreken van een type leerlingen dat zich moeilijk met de stof kan verbinden, dat zo maar wat doet en te snel tot conclusies komt. Dit type leerling zou, aldus de docenten, gebaat zijn bij de terughoudendheid die in de fenomenologische aanpak opgesloten zit. Het reikt buiten het bestek van dit onderzoek, maar het zou interessant zijn uit te zoeken of deze houding niet eigenlijk juist een kenmerk is van onderpresteerders, waarmee we wel degelijk een voor hen aansprekende lesstrategie te pakken zouden hebben.

Nu we de conclusies van onderzoeksvragen ten aanzien van de leraren hebben besproken, kunnen we die van de leerlingen bespreken. Van hen wilden wij te weten komen hoe zij deze lessen volgens een fenomenologische methode hebben ervaren. Een eerste bevinding is dat de leerlingen meestal wel kunnen benoemen welk fenomeen centraal stond, maar er is een grote *range* van een precieze benoeming, naar een vagere tot het eigenlijk niet weten. Niet voor alle leerlingen is dus duidelijk waar het in de les nou precies omging. Ofschoon we hier niet per se naar op zoek waren, roept deze bevinding wel de vraag op of leerlingen expliciet geleerd wordt de kern van een les te benoemen om zo bewuster te krijgen wat de bedoeling van de les was en wat ze er daadwerkelijk van hebben geleerd of ervan hadden kunnen leren.

Het mogelijk positieve effect van het expliciet benoemen door de docent van wat zij of hij doet in een les, lijkt mogelijk ook de reden te zijn dat één klas (11vwo) het fenomeen, het anders zijn van de les en haar mening daarover preciezer en meer in termen van het fenomenologische proces kon benoemen. Zo beschreef deze docent mondeling na de les hoe hij bijvoorbeeld het onbevooroordeeld waarnemen uitlegde aan de leerlingen: door het tonen van een vieze doek, die, waargenomen op een onbevooroordeelde manier, een doek met vlekken was en niet meer dan dat. Aangezien we maar één 11vwo-klas in ons *sample* hebben,

weten we niet of het expliciet en dus bewuster benoemen komt door de docent, door het leerjaar of door het leerniveau of een combinatie daarvan.

Uit de ervaringen van de leerlingen blijkt verder dat ze over het algemeen genomen een positieve en betrokken houding hebben ten aanzien van een fenomenologische les en slechts een enkele leerling heeft liever op een 'gewone' manier les. 70 procent van de leerlingen wil dan ook 'zeker' tot 'zeer zeker' vaker op deze manier les krijgen, waarmee de meerwaarde, zoals het waarnemen en het gezamenlijke karakter, van een fenomenologische les door een groot deel van de leerlingen wordt her- en erkend. De rol die school hierbij zou kunnen spelen, bespreken we verderop.

Een opvallend uitkomst is ook, dat de leerlingen het laagst scoorden op de vraag 'In deze lessen werd mijn creativiteit aangesproken.' Dit heeft mogelijk te maken met de bij leerlingen levende definitie van creativiteit. Mogelijk vallen voor leerlingen onder de definitie van creativiteit eerder zaken als tekenen, schilderen, een verhaal schrijven en hout- en metaalbewerking en niet zozeer ook een creatieve manier van een 'zakelijk' onderwerp benaderen en daar op een creatieve en vrije manier over nadenken. Interessant hierbij is dat ook sommige docenten eenzelfde 'beperkte' invulling aan creativiteit lijken te geven: zo betwijfelden twee docenten of ze de lessen wel een creatieve inslag hadden gegeven en leek daarnaast een creatieve invulling van fasen als verslaglegging en verwerkingsopdracht niet of weinig gebeurd te zijn. De eerste twijfel laat zien dat een fenomenologische lesstrategie op zich bij twee docenten niet zondermeer als creatief herkend wordt en de tweede twijfel laat zien dat een daadwerkelijke creatieve invulling bij alle fasen nog niet zo makkelijk lijkt te zijn voor sommige docenten op dit moment. Het zou goed kunnen dat een creatieve(re) invulling van verslaglegging en verwerking van de lesstof het gevoel bij leerlingen bevordert dat ze creatief en kunstzinnig bezig zijn geweest. Het belang van vervolgonderzoek naar het concept creativiteit op school en de invulling ervan voor ons onderwijs bespreken we hieronder.

Een geheel andere kwestie kwam naar voren bij de antwoorden van klas 11 vwo. Naast positieve reacties over hun fenomenologische wiskundeles, waren er ook kritische geluiden te horen over de passendheid van het gevoelsaspect van deze didactische aanpak voor het vak wiskunde. Zo meldt een leerling dat naar haar/zijn idee het gevoel dat je bij een vorm krijgt niet belangrijk is, een andere leerling vond dat de gevoelens het niet sterker maakten en weer een andere leerling vond een dergelijke didactisch aanpak vreemd voor zo'n exact vak als wiskunde. Deze leerlingen snijden hiermee een zinvolle kwestie aan. De eerste is of fenomenologisch lesgeven, van oudsher een didactische bètastrategie, ook geschikt zou kunnen zijn voor de gamma- en alfawetenschappen. De reacties van de vijf docenten en de antwoorden van andere leerlingen geven over het algemeen een voorzichtig beeld dat de overheveling wel als mogelijk en zinvol wordt ervaren. Over een eventuele noodzakelijke extra 'vertaalslag' hebben we het later.

Een tweede kwestie die naar voren kwam bij enkele leerlingen is de associatie van fenomenologisch lesgeven met niet-duidelijk zijn. Het niet direct voorschotelen van de theorie, maar deze zelf laten ontdekken door de leerlingen kan begrijpelijkerwijs als onduidelijk overkomen, maar dit 'vraag- en probeerspel' vormt wel de kern van deze lesstrategie en zal dat ook blijven. Wel kan mogelijk het begeleidend bevragen meer oefening en daarmee mogelijk meer systematiek gebruiken, zoals we al eerder constateerden. Daarover meer bij ons advies voor school.

Een derde kwestie is de vraag wanneer in het curriculum een fenomenologische les het meest op zijn plaats zou zijn. Na een korte presentatie op school over fenomenologisch lesgeven

enerzijds en sterk directief/instruerend lesgeven anderzijds speelt deze kwestie inmiddels ook op school: hoe verhoudt een leerstofverkennd gesprek zich tot meer instruerend lesgeven? Zoals een leerling schrijft, heeft zij/hij geen zin om altijd de ‘diepere laag’ te zoeken en suggereert dat bij het introduceren van een nieuw onderwerp dergelijke lessen mogelijk waardevol kunnen zijn. Ofschoon we in het kader van dit onderzoek daar geen uitspraak over kunnen doen, is de suggestie zeer boeiend: het onderzoekende karakter van een fenomenologische lesopzet doet, net zoals de exploratieve fase in de wetenschapscyclus, mogelijk bij de introductie van een nieuw onderwerp het meest recht aan zowel leerling als lesstof. Dus eerst doorlopen docent en leerlingen de door ons beschreven fenomenologische stappen en in de fasen daarna, waarbij er wordt geoefend met de lesstof, zou het zoeken naar een diepere laag en, in de ogen van leerlingen, ander ‘tijdrovend gedoe’ dan ook niet meer nodig hoeven zijn.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De bevindingen van deze *pilot study* bieden veel mogelijkheid tot vervolgonderzoek. In de eerste plaats, zo werd al vermeld bij de paragraaf over de onderzoeksopzet, is er op school geen documentatie over fenomenologisch lesgeven aanwezig. Een relevante vervolgstap om te ondernemen is hoe onze werkwijze ten aanzien van fenomenologisch lesgeven ingebed kan worden in reeds bestaande theorie over deze didactische strategie.

In de tweede plaats zou het zeer interessant zijn om de handreiking door meer docenten te laten gebruiken bij meerdere klassen, bij meerdere jaarlagen en ook bij mavoklassen. Wat zijn de bevindingen met de handreiking wanneer een grotere groep leraren deze didactische strategie toepast? Hoe ervaren leraren van weer andere disciplines het werken met deze methode? Wat vinden mavoleerlingen van deze manier van de lesstof benaderen? In tegenstelling tot de verwachting van sommige docenten bleken havoleerlingen statistisch positiever te scoren dan vwo-leerlingen en jongere leerlingen positiever dan oudere leerlingen: doorkruisen mavoleerlingen misschien ook deze verwachting?

We zijn in dit onderzoek niet toegekomen aan het meten van het leereffect van deze fenomenologische lesstrategie, omdat het noodzakelijk was allereerst meer zicht te krijgen op wat deze strategie nu precies inhield. Een belangrijk vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het vergelijken van de leeropbrengsten van reguliere lessen enerzijds en fenomenologische lessen anderzijds over eenzelfde onderwerp. Blijkt dan een meerwaarde van een fenomenologische les en waar bestaat die meerwaarde dan uit?

Een bijzonder boeiend en onverwachte bevinding is de hierboven beschreven niet eenduidige interpretatie van creativiteit bij zowel leraren als leerlingen: docenten twijfelden eraan of ze wel creatief bezig zijn geweest of meenden er te weinig of geen aandacht aan besteed te hebben, bijvoorbeeld bij het invullen van bepaalde fasen van de fenomenologische les en bij de verslagleggings- en verwerkingsopdrachten voor de leerlingen. Daarbij aansluitend scoorden de leerlingen statistisch gezien het laagst bij de vraag of hun creativiteit werd aangesproken. Op een vrijeschool, waar creativiteit en kunstzinnigheid zo hoog in het vaandel staan, lijkt het erop dat men stilzwijgend ervan uitgaat dat er een gedeeld concept ‘heerst’ van wat creativiteit en kunstzinnigheid inhoudt. Uit dit onderzoek blijkt dat voor zowel leraren als leerlingen eigenlijk niet duidelijk is wat deze concepten inhouden en wanneer er nu eigenlijk sprake is van creativiteit en kunstzinnigheid. Beide partijen lijken onbewust een wat ‘engere’, mogelijk een wat meer praktische definitie te hanteren voor deze begrippen en dit nauwelijks te relateren aan een bepaalde manier van denken. Het lijkt ons van belang uit te zoeken wat wij op school met elkaar verstaan onder creativiteit en kunstzinnigheid en vandaaruit te zoeken naar werkvormen, zodat leraren zich minder onthand

voelen en leerlingen meer het gevoel hebben dat hun creativiteit daadwerkelijk wordt aangesproken, ook bij zogenaamd niet voor de hand liggende vakken en onderwerpen.

Hierbij aansluitend kunnen we de weifelachtige houding van zowel leraren als leerlingen noemen ten aanzien van het aanspreken van het gevoel, vooral bij het waarnemen. Sommige docenten vroegen zich af of dit had plaatsgevonden en leerlingen scoorden hier relatief laag op. Leerlingen 'dicht bij zichzelf' laten blijven en zodoende hun autonomie laten ontwikkelen vormt een ander belangrijk 'ander' doel van onze school. Het gevoel een rol laten spelen bij deze ontwikkeling lijkt essentieel om dit doel te kunnen bereiken, maar deze docenten lijken er niet zo mee uit de voeten te kunnen. Een relevant onderwerp om verder uit te zoeken.

De vraag of fenomenologie als didactische strategie wellicht bij uitstek geschikt is voor een specifieke groep van leerlingen en wel die van onderpresteerders kunnen we niet zondermeer bevestigend beantwoorden: het merendeel van de docenten heeft het idee dat dit wel het geval is, maar sommigen twijfelen daar ook aan. Interessant is dat de leraren een type leerling dat mogelijk extra baat heeft bij een fenomenologische aanpak omschrijven als een leerling die zich moeilijk met de stof kan verbinden, die doorgaans te snel tot conclusies komt, die maar wat doet en die het vrij snel gezien denkt te hebben. Het is boeiend en belangrijk om uit te zoeken of deze typering eigenlijk bij uitstek passen bij onderpresteerders. Mocht dat het geval zijn, dan hebben we mogelijk een ingang gevonden om ook deze leerlingen meer bij school te betrekken. Het gezamenlijk waarnemen en beschouwen en het aanspreken van het gevoel zouden namelijk ook bij deze leerlingen betrokkenheid kunnen bewerkstelligen, aldus de docenten.

Een laatste en misschien wel belangrijkste optie voor vervolgonderzoek brengt ons terug bij de relatie tussen fenomenologie en het 'andere onderwijsdoel' waarmee dit gehele onderzoek is gestart: het bevorderen van (een gevoel voor) het creatieve en kunstzinnige. De vraag die gesteld moet gaan worden is of fenomenologie als didactische strategie bijdraagt aan deze ontwikkeling. De docenten die mee gedaan hebben aan dit onderzoek zijn hier in ieder geval van overtuigd. Vooral het presenteren van het fenomeen, het onbevooroordeeld waarnemen en het gezamenlijk beschouwen worden genoemd als creativiteit bevorderend. Via verwondering en bewondering zouden leerlingen worden uitgedaagd om buiten bestaande kaders te denken en zelf lijnen te trekken en verbanden te zien. Mogelijk is dit ook het geval bij de fase waarbij het moreel appèl wordt aangesproken en, zoals eerder bleek, is het maar de vraag of verslaglegging en verwerking hiertoe leiden. Graag zouden we instrumenten ontwikkelen om te kunnen bepalen of ons 'ander' doel daadwerkelijk wordt bereikt.

Aanbevelingen voor school

Het eerste en meest voor de hand liggende wat wij graag zouden willen doen, is alle leraren met de fenomenologische didactiek bekend laten worden en hen begeleiden in het toepassen ervan op de lesopzet en de les zelf. We voldoen zodoende aan de behoefte van zowel docent als leerling om vaker op deze manier les te geven dan wel te krijgen. Eerste stappen hiertoe zijn reeds gezet doordat in eerste instantie voor collega's op school en daarna voor die van het samenwerkingsverband van de Noord-Hollandse vrijescholen workshops leerstofverkennde gespreksvoering/socratische gespreksvoering zijn georganiseerd. Deze interactieve bevragingstechniek beslaat echter slechts een deel van de fenomenologische strategie.

Een andere kwestie is dat fenomenologie als didactische strategie is ontstaan uit de bètawetenschappen en het socratische vraaggesprek behoort van origine tot de het terrein van de filosofie. De vijf docenten hebben laten zien dat 'overheveling' naar de alfa- en gammavakken veelbelovend is, maar het kan zijn dat zowel het fenomenologische aspect als het socratische verfijning behoeven voor deze andere richtingen. Wanneer meer docenten op

school met de handreiking gaan werken, kunnen we een beter beeld krijgen van wat eventueel verder nog wenselijk is voor ons onderwijs.

Bij de aanbevelingen voor verder onderzoek is al aangekaart dat uit de vragenlijsten bleek dat docenten niet altijd raad wisten met opdrachten als gevoelsverwerking, verslaglegging en afsluitende verwerking. En dan vooral de creatieve en kunstzinnige inslag daarbij. Het lijkt ons dan ook raadzaam hier op school meer aandacht aan te besteden en docenten zo vaardiger te maken in het bedenken, hanteren en monitoren van deze opdrachten in het bijzonder en zodoende meer bewuste invulling te geven aan de begrippen creativiteit en kunstzinnigheid in het algemeen.

Nu we alle stappen van ons onderzoek hebben genomen, zijn we aan het einde van deze rapportage over fenomenologie als didactische strategie gekomen. De onderzoekers zelf zijn gegrepen door dit onderwerp. En wat echt bijzonder is, is dat we met deze manier van lesgeven een bijna verdwenen parel binnen school hebben teruggevonden en dat deze nu als het ware weer meer kan gaan groeien en bloeien en zich zo kan gaan verspreiden.