

Perspectief bieden en de ontwikkeling van educatief repertoire

*Afscheidswerkshop lectoraat educatief ontwerpen voor eerstejaars van de
academische lerarenopleiding Marnix Academie*

Erik Vos, Bureau Educatief Ontwerpen
Gouda, januari 2010

Het onderwijs waar ik het meest van genoten heb, was de cursus 'onderwijskunde als wetenschap' die ik, lang geleden, als student in de onderwijskunde volgde bij professor Jelle Sixma. Sixma zei heel vaak: "Hier zijn wij nog niet uit." Of: "Dit moet nog worden onderzocht." Woorden die een wereld openden. Een jarenlange reis door kant-en-klare leerstof leek beëindigd. Ineens werd me kinderlijk duidelijk dat wie lang genoeg naar school gaat uiteindelijk het punt moet bereiken waar het weten van de leraren ophoudt. En dat punt, die grens, had ik bereikt. Precies op het moment dat Sixma zijn cursus gaf. Een wonderlijk toeval! Er bleken witte plekken op de landkaart te staan. Dankzij het perspectief dat deze cursus bood, kon het avontuur eindelijk beginnen.

In deze afscheidswerkshop voor eerstejaars van de academische lerarenopleiding verken ik het 'perspectief bieden' als educatief repertoire, dat wil zeggen, als een van de middelen die een educatief ontwerper bij het ontwerpen van onderwijs kan inzetten. De manier waarop Sixma in zijn cursus perspectief bood is een van de mogelijke uitwerkingen. Voor 'perspectief bieden' is gekozen omdat het geschikt is voor eerstejaars studenten, vooral studenten die een beetje een hekel beginnen te krijgen aan het alsmaar verzorgen van losse lesjes over van alles en nog wat; dat uiteraard liefst nadat zij zich de eerste beginselen van het verzorgen van die losse lessen eigen hebben gemaakt.

Educatief repertoire is herhaalbaar onderwijsvakmanschap, naamgegeven en beschreven handelen, dat aan anderen vrijblijvend beschikbaar wordt gesteld. Anderen kunnen besluiten zich een bepaald onderdeel van het educatief repertoire eigen te maken, maar steeds zonder enige garantie op succes. De enige zekerheid die men meekrijgt, is dat er mensen waren die dit onderdeel van het educatief repertoire van hoge kwaliteit vonden, het eerder gebruikten en er meer of minder succesvol mee waren. Daar is overigens niets buitenissigs

aan. Een pianist die zich de preludes van Chopin eigen wil maken, krijgt vergelijkbare zekerheid en onzekerheid mee.

Het in kaart brengen van educatief repertoire van inspirerende practici, en de bijhorende methode om dat te doen, is een betrekkelijk nieuw en naar mijn mening belangrijk onderdeel van het ontwikkelen van een kennisbasis voor onderwijsontwerpende leraren. Het doel is het ontwerpen van leraren verder te professionaliseren door educatief repertoire enigszins geordend en goed gedocumenteerd beschikbaar te stellen. Het wetenschappelijk perspectief van het verzamelen van educatief repertoire is het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van een alternatief voor algemene didactiek. Ik wil in deze workshop doel en wetenschappelijk perspectief niet uitwerken, maar vooral laten zien hoe het naamgeven en beschrijven van educatief repertoire in z'n werk gaat.

De tas van Trudy; aanleiding en start

Het 'perspectief bieden' is een niet gepubliceerde vinding van Ad Bok, gedaan in een groep die zich bezig hield met de ontwikkeling van educatief ontwerpen voor de lerarenopleidingen basisonderwijs.¹ We bespraken in de groep het fenomeen van de losse lessen. Aanstaande leraren verzorgen vaak lessen van drie kwartier, of iets korter of langer, over een grote diversiteit aan onderwerpen, zo van weidevogels en het meewerkend voorwerp tot Karel de Grote. Het ontwerp van de lessen wordt in de regel beschreven met één schema, het model Didactische Analyse of een variant daarvan, waarmee doelen, beginsituatie, werkvormen en evaluatie van de les zijn uit te werken. Erg spannend is dat na verloop van tijd niet meer, en nogal wat studenten vullen het schema routinematig en plichtmatig in - maar dat terzijde.

Docent: "Ik zie dat je in je les een inleiding gaat geven van vier minuten. Wat is de bedoeling van de inleiding?"

Student: "Het doel is de kinderen te motiveren voor de les."

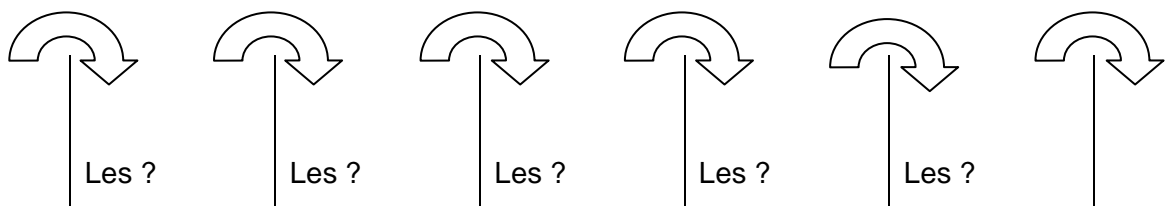
Docent: "OK. En wat als dat niet lukt. Wat als de kinderen na vier minuten niet gemotiveerd zijn?"

Student: "Dan hebben ze pech gehad. Ik bedoel, ik moet wel die les geven! Het wordt heus wel een leuke les hoor!"

In de groep begonnen we een eenzijdig, krachtig, maar negatief beeld van de losse lessen te ontwikkelen. We stelden: het lijkt wel alsof kinderen gedwongen worden om telkens opnieuw

¹ De ontwikkelgroep educatief ontwerpen voor de Pabo van de toenmalige SLO, Stichting voor de leerplanontwikkeling, werkzaam van 1987 tot 1991. Ab Bok was van die groep lid en vertelde onder meer het verhaal Trudy's tas en bedacht de naam 'perspectief bieden'.

over een blinde muur te springen, les na les. Ze hebben geen idee van wat er komen gaat. Ze komen naar school zonder verwachting van, of voorbeschouwing op, de lessen die vandaag weer voor hen klaar zijn gezet. De kinderen moeten ter plekke gemotiveerd worden, aangewakkerd tot leren, in heel korte tijd en steeds opnieuw, en als het met het motiveren niet lukt dan hebben ze pech gehad, want de les gaat gewoon door. “Kom maar”, lijkt de leraar te zeggen, “spring maar over deze muur het meewerkend voorwerp, de weidevogels of Karel de Grote binnen, doe gewoon even mee, en daarna mag je over een volgend muurtje springen.” Onderwijs als een soort concours hippique, maar dan eindeloos en zonder zicht op de volgende sprong. De oogkleppen zitten niet alleen opzij, maar ook van voren. Wie kan het volhouden de leraar te zijn die de kinderen muur na muur motiveert voor de sprong? Op een gegeven moment zeg je gewoon: “Kom op, niet zeuren, springen! De tropische regenwouden van Indonesië!”



Losse lessen, gezien als het over blinde muren in het ongewisse springen

We vroegen ons af of dit niet handiger kan, of het leren in dit model effectief is en vooral of er redelijk eenvoudige alternatieven zijn, die niet meteen een revolutie in het onderwijs nodig hebben. Duidelijk is dat de leerlingen in dit model geen uitzicht hebben als zij zich binnen de muren van een les bevinden. Misschien dat daaruit de gedachtesprong naar *een* mogelijke oplossing (een van de vele denkbare oplossingen) ontstond die ‘perspectief bieden’ werd genoemd. Het volgende onderwijsverhaal vormde van deze vinding de start.

De tas van Trudy

Trudy is een regelmatige invalster bij de kleuters in groep een en twee. Elke keer als ze naar school komt, heeft ze een tas bij zich. Altijd zit er iets in dat voor de kleuters aantrekkelijk is. Een prentenboek bijvoorbeeld, of een paar grappige fluitjes. Meestal neemt Trudy gewoon iets van thuis mee, iets wat daar de aandacht trok. Vorige week bevatte de tas een felicitatiekaart die ‘happy birthday’ zegt als je hem open doet. Zo’n kaart is een wonder als je hem voor het eerst ziet.

Vandaag slepen de kinderen, net als altijd, de tas om een uur of tien ’s morgens de kring van stoeltjes in, waar de opening van de tas plaats zal vinden. Twee kleuters

hebben een klein complot gesmeed. Eentje is er met grote ogen van ondeugendheid op Trudy's stoel gaan zitten en de ander heeft de tas niet bij die stoel, maar aan zijn eigen voeten gezet. Nu maar met z'n allen kijken wat Trudy gaat doen. Pret van kleine mensen is om van te genieten natuurlijk.

Net voor even later de tas echt open gaat, roept een van de kleuters heel hard: "Happy birthday to you!". Het is Engels, maar het slaat op wat al een week eerder is gebeurd. Het is altijd spannend als de tas open gaat. Ook al voert Trudy er geen geheimzinnige rituelen bij op en praat ze zonder mysteriescheppende stemverbuigingen.

Het gevolg van de tas is dat de kleuters naar Trudy uit gaan zien. Trudy-dagen zijn bijzondere dagen. Op een Trudy-dag ben je liefst niet ziek. Op een dag was een van de kleuters wel ziek, maar weigerde het te zijn. Deze kleuter wilde, na onderhandeling, alleen in bed blijven als zijn moeder naar school zou bellen om te informeren wat er deze keer in de tas zat. Wat z'n moeder dan maar deed. Zij wilde meteen weten wat er in vredesnaam gedaan was om haar kind zo gretig te maken om naar school te gaan; met haar andere kinderen had zij dat wel eens anders meegemaakt.

Tot zover het onderwijsverhaal. In het verhaal is iets van een onderwijsfilosofie en een educatief repertoire verborgen aanwezig; iets in elk geval dat maakt dat veel mensen het een mooi verhaal vinden en aan anderen doorvertellen. Bij het doorvertellen op een lerarenopleiding blijkt dat het verhaal voor een kleine epidemie van tasgebruikende studenten zorgt, waardoor het niet moeilijk wordt te bedenken dat je zonder nadere analyse alleen een bijdrage aan het arsenaal van triviale trucjes levert. Je hoeft bovendien alleen maar te wachten op de eerste cynische brief van een stagebegeleider die verzoekt 'of jullie eens op willen houden met dat tasgedoe'. De vragen voor analyse zijn: Waarom is dit onderwijsverhaal mooi? En: Welk onderdeel van educatief repertoire is door Trudy ingezet; is daar een geschikte naam voor te vinden?

Kernwoord is het onderwijsverhaal is 'uitkijken (naar...)'. De kinderen gaan door de tas uitkijken naar een gebeurtenis in de toekomst, een gebeurtenis waarvan ze een beeld hebben, ook zonder precies te weten wat de gebeurtenis behelst. De kinderen hebben zicht op gebeurtenissen in de toekomst en die toekomst biedt iets dat voor hen aantrekkelijk is, de moeite waard om naar uit te zien; gebeurtenissen, ook hele gewone, worden aantrekkelijk omdat er naar wordt uitgezien. Hierin schuilt de gekozen naam voor wat Trudy doet: perspectief bieden. Perspectief is dan 'aantrekkelijke toekomst' en verbindende schakel in het onderwijs – ook in lessen die op zich afgeronde eenheden kunnen zijn.

In praktisch opzicht is met deze benoeming van educatief repertoire winst te boeken. Wie het

voorbeeld wil navolgen, hoeft niet langer naar een tas op zoek te gaan. Studenten die zojuist misschien nog gretig op zoek wilden naar een mooie, eigen tas van Trudy zijn bijvoorbeeld tot de volgende ontwerpogave uit te nodigen; dit is meteen de eerste opgave in de workshop voor eerstejaars studenten waarover dit artikel gaat.

Elke keer als ik kom...

“Elke keer als ik kom”, zeg je tegen kinderen aan het begin van je volgende stageperiode, dan ...”. Waarna iets volgt dat zowel aantrekkelijk als leerzaam is voor kinderen. Wat vul je in op de puntjes? Er is geen bezwaar tegen een heel kort durende activiteit. De herhaalde activiteit kan los staan van alle andere lessen die je wilt gaan geven. Maar hou in elk geval de mogelijkheid open dat je een rage ontketent door wat je doet, opdat eenheid en diepgang van onderwijs kan ontstaan. Documenteer de gevolgen van dit ingezette onderdeel van educatief repertoire op je stageschool.

Wat ga je doen? Noteer het hier even.

Om zelf een voorbeeld te geven, probeerde ik tijdens de workshop een kleine rage te ontketenen op het gebied van taalbeschouwing. Op het bord stonden deze twee woorden:

boosaardig
stilleven

Je ziet misschien niet meteen wat er met deze woorden aan de hand is. Dat maakt niet uit, het komt vanzelf.

werklui
volledig

En na ampele overweging voegen we nog toe:

gisterenmorgen
stakingsactie

Daar laten we het bij. Na afloop van de workshop komt er een mail binnen van een van de aanwezige docenten, Martin Hunziker. Martin schrijft:

“Ik heb er één! Vanochtend, precies om 5.40 uur - waarom slaap ik dan niet gewoon zoals ieder weldenkend mens? - schoot me er één te binnen: naargeestig. En er was ook al geen reden om dat woord te denken: buiten lag er al sneeuw. Prachtig.”

Een van de studenten, Rik Binnendijk, antwoordt met een email die maar uit één woord bestaat:

vakantiewerk

Dat laat Martin niet op zich zitten en hij mailt terug:

dolgelukkig

Maar schrijft er wel bij dat hij die van Rik mooier vindt. Nu reageren ook andere studenten, en ook ik ben blijven nadenken. Als de e-mails stoppen hebben we aan onze verzameling nog toegevoegd:

rampzalig
kwaadaardig
levensmoe
binnenstebuiten
eigenaardig (met uitleg)
kindvrouw
zoetzuur
manwif

De laatste drie woorden zijn, verzint een van de schrijvers, ‘intentionele opposities’. En dan komt Barbara de Kort, lid van het College van Bestuur van de Marnix Academie en ook aanwezig bij de afscheidswerkshop, na een korte speurtocht op internet, met de mededeling dat de stijlfiguur die wij ontwikkelen een naam heeft, namelijk oxymoron. Wikipedia en vele andere sites melden: “Oxymoron is een stijlfiguur waarbij twee woorden die elkaar in hun letterlijke betekenis tegenspreken toch worden gecombineerd tot één begrip”. En inderdaad, dat is precies waar we mee bezig waren. Nu je dit weet, is het vinden van nieuwe oxymorons

een koud kunstje, maar ook veel minder leuk, zelfs als we ons beperken tot oxymorons die uit één woord bestaan (oudere jongere, levend lijk, knap stom en dergelijke vallen dan af). Vredesstrijd. Leedvermaak. Volop. Achterstevoren. Bovenlaag. Meermin. Kruispunt. Enzovoorts! Het is allemaal al bedacht, Google zoekt voor ons en dus bedenken we zelf niets meer... Didactiek is soms de kunst om met lerende mensen ontdekkingen te doen die al gedaan zijn, zonder hen voor de gek te houden. Was het fout om niet van te voren te zeggen dat we oxymorons zochten? Wanneer noem je het woord 'oxymoron' dan? Of laat je dat voorlopig achterwege, zoals ik gedaan zou hebben, omdat je veel verwacht van het spelen met taal en niet bijzonder veel van het leren van stijlfiguren: na de stijlfiguur oxymoron zouden tal van andere taalbeschouwingontdekkingstochten ontstaan. Het is niet fout om te weten wat oxymorons zijn, lijkt mij, maar Martin zou niet om 5.40 uur met 'naargeestig' wakker zijn geworden als ik hem de les 'wat zijn oxymorons? + verwijzing naar relevante sites' had gegeven. Voor het 's nachts wakker worden was in elk geval voorwaarde dat Martin stevig van plan was zelf minstens een vondst te melden. Als je er moeite voor doet, is het van meer waarde.

Hoe dan ook, we moeten het over basisonderwijs hebben en het kan zijn dat de stijlfiguur oxymoron dan wat te moeilijk is. Je kunt bovendien met andere samenstellingen vergelijkbare effecten op de basisschool bereiken. Dat bleek toen studenten van een verkorte lerarenopleiding in het kader van 'perspectief bieden' een map met insteekvellen ontwikkelden: bij elk bezoek aan hun stageklas schoven ze een nieuwe taalbeschouwelijke opdracht in de map. De map werd door kinderen op verloren momenten en als 'tussendoor' gretig gebruikt. Ze schreven hun uitwerkingen op een papiertje dat ze bij de opdracht in het insteekvel deden. Andere kinderen konden dus lezen wat er al was bedacht. De kinderen mochten over hun bijdragen niet praten (een zogenaamde 'pretoegopdracht'; je hoopt dat ze het juist wel gaan doen) en de studenten namen zich voor nooit les over de map te geven. Hieronder twee van de opdrachtkaartjes waar kinderen een verzameling bij ontwikkelden.

Trouwen

Misschien weet je het al? Misschien ook niet! Maar het staat in de wet. Als een vrouw trouwt krijgt ze de achternaam van haar man. Mijn moeder het Lia de Groote. Zij trouwde mijn vader, Henk Klein. Nu heet ze: Lia Klein de Groote.

Laat mensen met elkaar trouwen. Mevrouw Poot en mijnheer Stoel -> Mevrouw Stoelpoot. Wie verzint de mooiste?

Na enige tijd is de formulering van de opdrachten soms slordig (vind je als docent), maar de kinderen hebben blijkbaar zoveel zicht op de zaak gekregen dat ze ook creatief worden bij iets als dit:

Loop + oor = loopoor

Verzin zoveel mogelijk samengestelde woorden. Je mag ze ook tekenen. Voeg twee woorden samen tot een nieuw woord.²

Als je zo'n map met een groepje studenten ontwikkelt, heb je hem zo vol met zinvolle taalbeschouwing. Het blijft: slechts een voorbeeld. Maakt het je creatief? Heb je een eigen vinding?

Tot zover het voorbeeld van een 'elke keer als ik kom, dan ...'-manier om perspectief te scheppen. Het is uiteraard maar een van de vele mogelijke uitwerkingen. De keuze voor taalbeschouwing is bovendien willekeurig. Dit kan met rekenen/wiskunde toch ook? En met...

Mooi onderwijs en mooi onderwijs ontwerpen in woorden vangen; enkele vormen van reconstructie

Erg ver zijn we intussen nog niet met de ontwikkeling van 'perspectief bieden' als educatief repertoire. Er is een aanleiding (losse lessen als blind over een muur springen), een onderwijsverhaal, een korte analyse van het onderwijsverhaal en een op de analyse gebaseerde eerste ontwerpopdracht voor aanstaande leraren. We hebben meer beschrijvingen van inspirerende praktijk nodig. De methode die daarbij wordt gevolgd noem ik 'didactische reconstructie' en is af te zetten tegen andere methoden om praktijkkennis te beschrijven, zoals: romantische reconstructie, biografische methode(n), de technisch-rationele reconstructie, fenomenologische beschrijving of journalistieke beschrijving. Een korte uitwerking:

Romantische reconstructie van een ontwerpproces ontstaat geregeld als je een ontwerper vraagt hoe zij of hij tot een creatief proces is gekomen. "Mijn beste ideeën krijg ik onder de douche", vertelt iemand je bijvoorbeeld. Of: "Het beste is het je hoofd leeg te maken door een lange wandeling te gaan maken." Van de schrijver Roald Dahl is bekend dat hij slechts kon schrijven door plaats te nemen in één bepaalde stoel, met een gat in de zitting, en daarbij vijf verschillende kleurpotloden klaar te leggen. Het vervelende van deze vorm van reconstructie is dat je er geen zinvol herhaalbaar proces van kunt maken. Stel je een PABO

² Kijk bijvoorbeeld even op de website 'Onze taal', <http://www.onzetaal.nl/advies/samenstelling.php>, voor informatie over verschillende typen samenstellingen. De opdracht is daarmee interessanter en uitdagender te maken. "Je mag ze ook tekenen", is m.i. slordig. Gaat het juist om samenstellingen die merkwaardige tekeningen opleveren, zoals loopoor? Dat zou interessant kunnen zijn: kinderen gaan zich woorden voorstellen. Hoe formuleer je nu de opdracht aan kinderen?

voor met lange rijen douches op de gangen, opdat studenten douchend tot creativiteit komen. Of een PABO waar je op stoelen met een gat in de zitting moet gaan ontwerpen. Ook de WandelPABO zal er wel niet komen. Helemaal onzin kan de romantische reconstructie overigens niet zijn, als je bijvoorbeeld de inrichters van hoofdkantoren van Google serieus neemt: de soms zelfs maffe kantooromgeving (glijbanen) moet de creativiteit en de werkzaamheid bevorderen. Of - heel ander voorbeeld - loop eens binnen bij bouwkunde bij de TU Delft..., en verzin dan hoe een PABO er eigenlijk uit zou moeten zien.

Technisch-rationele reconstructie van een ontwerpproces leidt over het algemeen tot het benoemen van stappen in het ontwerpen, merendeels in termen van een universeel geldig model of stappenschema. Er bestaan tientallen van deze universele modellen, wat ze in elk geval vanuit een universeel standpunt verdacht maakt. Ik pak zonder bronverwijzing een voorbeeld van de stapel. Ontwerpen is een proces dat uit de volgende fasen bestaat: probleemanalyse – probleemdefinitie – cognitief modelleren – ontwerpvoorstel – prototype bouwen – evalueren. Ook van de technisch-rationele benadering zijn niet in het kort alle voor- en nadelen te bespreken. De systematiek en de mogelijkheid een ontwerpproces te organiseren zijn verleidelijk, de mogelijkheid tot planning is bij groepswork voor een omvangrijke klus wellicht zelfs voorwaarde, maar zeker is dat leraren in hun onderwijspraktijk tal van ontwerp-opgaven moeten oplossen waarvoor een dergelijk stappenschema idioot is.

Leraar 1: “Ik zoek naar een mooie manier om morgen les te geven over de stijlfiguur oxymoron.”

Leraar 2: “O, dan moet je nu eerst een probleemanalyse maken, daarna een probleemdefinitie. Als je die hebt kunnen we misschien samen gezellig wat gaan cognitief modelleren en een prototype bouwen.”

Het maken van een fenomenologische beschrijving kan hetzelfde nadeel opleveren dat ook aan de romantische reconstructie kleeft: je krijgt er de persoon van de ontwerper wellicht mee in beeld, maar zo dat er nauwelijks of niet overdracht mogelijk is. Een voorbeeld is het verhaal Sixma's pijp. Het gaat over de cursus 'onderwijskunde als wetenschap' waar dit artikel mee begon. Ik was onder de indruk van de ernst waarmee tijdens bijeenkomsten gesprek werd gevoerd, met de docent en, als gevolg daarvan, door studenten onderling, en probeerde daar de woorden voor te vinden.

Sixma's pijp

De docent sprong op een bijzondere manier met zijn pijp om. De pijp brandde nooit. De pijp wàs er. Soms lag de pijp voor de docent op tafel, dan weer was hij in de mond van Sixma. Onder het praten werd de pijp ook wel in de hand genomen. Het was heel

boeiend de pijp te volgen. Het leek wel of de pijp signalen uitzond. 'Lig ik op tafel', zei de pijp bijvoorbeeld, 'dan wil mijn eigenaar het woord hebben.' 'En ben ik in de mond, dan praten jullie.' De pijp was heel vaak in de mond. Wij deden dan ons best iets zinnigs te zeggen. Bij korte opmerkingen of vragen van de docent, in reactie op overwegingen van een student, bleef de pijp in de hand. Soms langere tijd. Dat waren prettige, directe uitwisselingen van gedachten. Het was spannend als je er in verzeild raakte. Werd het tijd voor een langere uiteenzetting dan legde de docent, ook midden in een discussie, de pijp alvast voor zich op tafel. In bijzondere gevallen werd de pijp resoluut terzijde gelegd. Dan waren namelijk beide handen nodig, voor onderstreping van het betoog. Er heerste ernst als de pijp terzijde lag.

Een tijd heb ik gedacht dat precies deze beschrijvingen (of je ze nu fenomenologisch, narratief of journalistiek noemt doet op dit moment niet ter zake) een noodzakelijke aanvulling vormen binnen een onderwijskunde die ik te modelmatig en te bloedeloos vond. De beschrijvingen zouden, hoe onherhaalbaar ze ook mochten zijn, de persoon van de leraar in beeld brengen en aanstaande leraren 'indirecte inspiratie' bieden. Tegenwoordig zou ik het zo niet meer doen. Ik zou me hebben gerealiseerd dat de ernstige gesprekken die wij voerden het gevolg waren van de inzet van een van de mooiste en belangrijkste onderdelen van educatief repertoire, namelijk het gebruiken van de socratische methode van vraagstelling en gezamenlijk onderzoek. Er is een schreeuwende behoefte aan onderwijsverhalen die inzichtelijk maken hoe de leraar dan te werk gaat, want er zijn veel leraren die dit beogen, en weinig die het kunnen. Ik zou me daarom anno nu gericht hebben op de vorm, het type en de volgorde van vraag- en antwoord – en een onderwijsverhaal hebben geschreven dat analyse van het vraag- en antwoordspel mogelijk maakt. Er zou dan sprake zijn geweest van 'didactische reconstructie'. Dat wil zeggen: ik zou een uitleg hebben gegeven van de onderwijssituatie met de bedoeling de inzet van educatief repertoire te illustreren. Het gaat dan niet langer om het begrijpen van een persoon, maar om het ontwerp dat deze persoon, al of niet bewust, inzet. Het zou *in beginsel* niet hebben uitgemaakt of Sixma de socratische methode bewust inzette of niet. Als Sixma het bewust deed, had hij een deel van de uitleg kunnen verzorgen.

Didactische reconstructie is bedacht als oplossing voor het probleem dat leraren niet altijd de woorden hebben om te vertellen wat zij doen. Veel in het ontwerpen en verzorgen van onderwijs berust op routine, ervaring, intuïtie en traditie. Aly Liefhebber bijvoorbeeld, een kleuterleidster die in haar klas met kleuters adembenemend mooi onderwijs verzorgde, zei het in de nu volgende dialoog als volgt.

- “Aly, jouw onderwijs is prachtig, we willen het graag leerbaar proberen te maken voor de lerarenopleiding. Wat is je geheim?”
- “Wat een makkelijke vraag! Ik doe niets en de kinderen doen alles. Dat is het.”
- “Ja, maar wij kennen leraren – het zijn er gelukkig niet veel – die niets doen, maar de kinderen ook niet. Bovendien wordt het zo wel een heel korte module voor de PABO. Kun je er niet iets meer over vertellen?”
- “Kom nou maar gewoon vaker kijken. Als je het dan niet snapt, kun je het ook niet leren.”

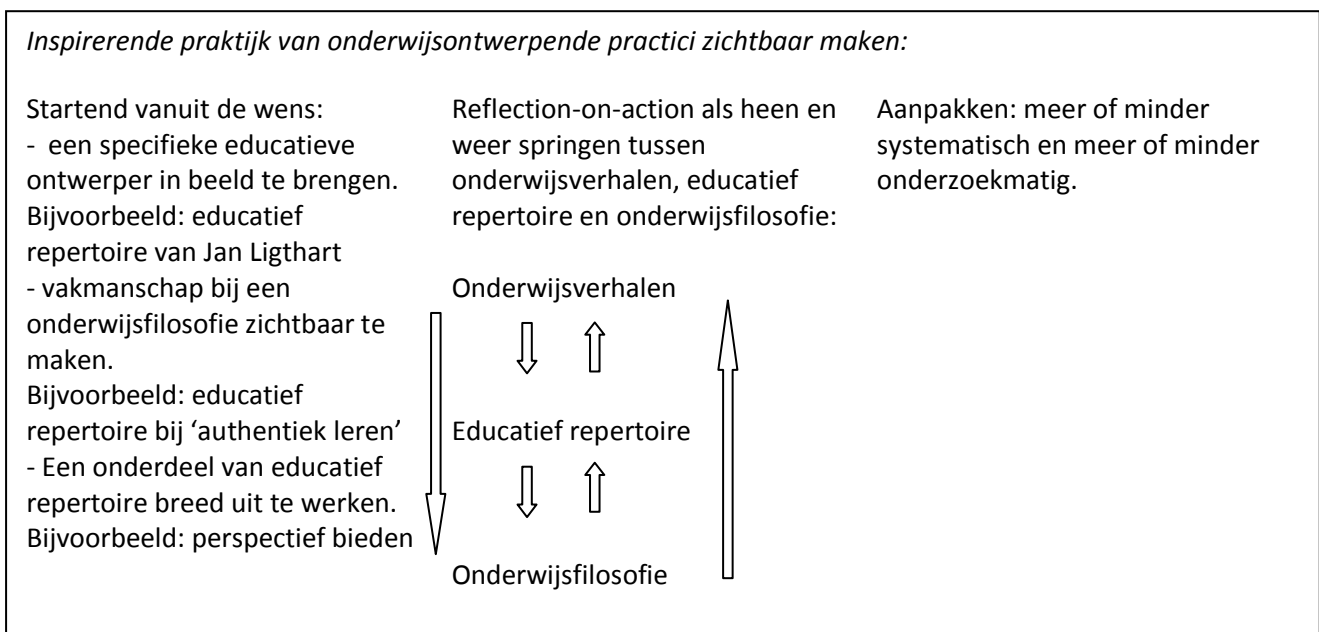
Donald Schön heeft in zijn beroemde boek ‘The reflective practitioner’³ beschreven wat hier aan de hand is. Hij noemt het ‘reflection-in-action’: de reflectie is als het ware verborgen in het handelen. Bij sport en beweging is dat goed zichtbaar te maken. Denk bijvoorbeeld aan een hele goede voetballer. Hij voert een adembenemende actie uit. Uiteraard bedenkt de speler tijdens de actie niet op een voor iedereen begrijpelijke manier wat hij gaat doen. Dat is onmogelijk. De actie zou dan helemaal niet gemaakt kunnen worden. Zelfs achteraf zijn maar weinig voetballers in staat om op begrijpelijke manier te vertellen hoe en waarom ze een actie precies zo uitvoerden als ze deden. Je hebt een goede uitlegger nodig en deze uitlegger gebruikt bij de uitleg woorden die de voetballer wellicht zelf nooit gekozen zou hebben, laat staan bedacht tijdens het spel. Er is dan sprake van didactische reconstructie. Merk op dat er wetenschappelijk gezien een merkwaardig validiteitprobleem ontstaat. Je kunt niet meer bepalen of de uitleg ‘waar’ is. Hooguit kun je vaststellen of het een goede uitleg is. Donald Schön zet de leraar, qua noodzaak tot reflectie, een trapje hoger dan de voetballer. De voetballer mag intuïtief voetballen, binnen het door de trainer opgezette plan. De leraar is in Schön’s ogen een professionele ‘reflective practitioner’ die niet alleen handelt volgens ‘reflection-in-action’, maar ook door ‘reflection-on-action’. Dat niet als wenselijke situatie, maar als feit: groei in vakmanschap ontstaat primair door reflection-on-action die een professional in een professionele omgeving als vanzelf onderneemt en zowel theorie als praktijk kan betreffen. Wie op zoek is naar de bronnen van al het reflecteren dat aanstaande leraren anno nu verplicht ondernemen, heeft er hier een gevonden.

Didactische reconstructie is op te vatten als een voortdurend heen-en-weer springen tussen onderwijsverhalen, educatief repertoire en onderwijsfilosofie. Dat kan bij een persoon: de mooiste onderwijsverhalen die over deze inspirerende leraar of een andere onderwijsontwerper zijn te vertellen, het educatief repertoire dat daarbij kennelijk wordt ingezet en iets van de overwegingen over goed onderwijs die daarbij naar voren zijn te

³ Donald A. Schon, *The reflective practitioner – how professionals think in action*, Basic Books Inc, New York 1983.

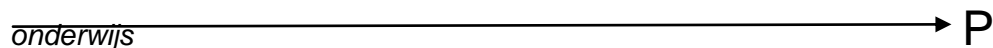
brengen. Het heen-en-weer springen tussen onderwijsverhalen, educatief repertoire en onderwijsfilosofie kan ook starten bij een onderwijsfilosofie. Je hebt bijvoorbeeld een onderwijsfilosofie over het belang van authentiek leren. Wie met educatief ontwerpen bezig is, gaat vervolgens op zoek naar typerende, bijpassende onderwijsverhalen en naar de mogelijkheden hieruit educatief repertoire te destilleren.

Het heen-en-weerspringen kan ten slotte ook starten bij een onderdeel van educatief repertoire: de onderwijsverhalen die bij vele leraren en andere onderwijsontwerpers zijn te halen als illustratie van het repertoire, en de overwegingen over het belang van dit repertoire die daarbij ontstaan. Met dit laatste moeten we nu verder gaan.



Op zoek naar nieuwe onderwijsverhalen

We zoeken naar onderwijs met een P aan het eind,



waarbij de P voor een perspectief staat dat een aanzuigende werking heeft op het leren of op de lerende.

Arie's rijbewijs

Voortgezet speciaal onderwijs. Arie, zestien of zeventien jaar oud, kan niet lezen. Of althans, hij heeft het in zijn hoofd gezet dat hij niet kan leren lezen. Het is vaak genoeg geprobeerd. Om het vanuit de Russische leerpsychologie te zeggen, heeft Arie heeft een *oriënteringsbasis* op lezen van hier tot aan de evenaar. Alles wat maar aan methodes beschikbaar was, is in de loop van jaren op hem uitgeprobeerd. Maar hij kan het nog steeds niet of nauwelijks. De boekjes waar Arie nu mee moet leren lezen zijn voor jonge kinderen gemaakt. Dus daar gaat voor Arie geen enkele motivatie van uit. De zaak lijkt vast te zitten.

Arie loopt stage op een boerderij. Af en toe mag hij op de tractor zitten en hooguit een rondje over het erf rijden. Dus vraagt Arie's lerares: "Arie, zou jij niet je tractorrijbewijs willen halen?" En dat wil hij zeker, heel graag zelfs! Gelukkig is er een boekje over hoe je je tractorrijbewijs moet halen en later komt er een boek met theorie. Lange tijd is Arie niet bezig met leren lezen, maar met het halen van zijn tractorrijbewijs; hij heeft behoorlijk wat hulp nodig bij al het lezen dat daarvoor nodig is, maar het is hulp waar hij zelf om vraagt. En weet je wat? Hij heeft het gehaald. De dag waarop Arie zijn tractorrijbewijs haalde was een feestdag.

Intussen – want het verhalen zoeken mag kriskras verlopen – schiet te binnen dat tentamens ook een aanzuigende en leerstofverbindende werking hebben: voorafgaand aan het tentamen zal de inspanningscurve van de studenten behoorlijk omhoog gaan. Ook een tentamen biedt perspectief. Waarschijnlijk zijn er soorten perspectief te onderscheiden. Laten we het tentamen alvast 'schools perspectief' noemen.

Het is merkwaardig hoe de onderwijsverhalen je als vanzelf toevallen als je ernaar op zoek gaat. We hebben dat wel eens het 'principe van de gewekte aandacht' genoemd. Je hebt een bepaalde bloem nog nooit gezien, tot iemand je er op wijst en ineens zie je ze overal. Je gaat op zoek naar perspectief in het onderwijs en de wereld blijkt er vol van te zijn. Ik ben m'n onderwijsverhalen over perspectief bij elkaar aan het sprokkelen en Frits Sibers belt. We werken allebei voor Worldschool, Frits als docent en gedetacheerd educatief ontwerper. In het project dat we bespreken werken leerlingen, in het laatste jaar van het vwo, voor een echte opdrachtgever uit een ontwikkelingsland. Frits vertelt:

The village clinic

"Ik begeleid twee meiden die een dorpskliniek helpen ontwerpen, voor het dorp Mooni in Uganda. Ze zijn er zo serieus mee bezig! Ze raadplegen deskundigen, studeren, ontwerpen, onderhouden contact met de opdrachtgever en wat niet al. Ik kon het niet laten een paar boeken voor ze te bestellen, dikke pillen als 'Where there is no doctor'

en 'Where women have no doctor'⁴, waarin met tekeningen en in eenvoudige taal zo'n beetje de hele basisgeneeskunde wordt behandeld. De twee leerlingen komen me zojuist met rode oren vertellen dat ze er de hele kerstvakantie in hebben gestudeerd en dat ze nu helemaal niet meer kunnen wachten om met hun studie geneeskunde te beginnen. "We willen nu zò graag van school, we kunnen bijna niet meer wachten om naar de universiteit te gaan!"

De naamgeving is in het bovenstaande verhaal voor de hand liggend. Hier werkt de school met, en aan, het beroepsperspectief van de leerlingen. Het verhaal lijkt op dat waarmee dit artikel begon en waarin professor Sixma met opmerkingen als 'hier zijn we nog niet uit' en 'dit moet nog worden onderzocht' het beroepsperspectief van een a.s. wetenschapper aanwakkert. In werkelijkheid paste Sixma óók een mooie truc toe, die het waard is in de verzameling te worden opgenomen.

Help me, ik moet een artikel schrijven

De studiegids bij Sixma's cursus 'onderwijskunde als wetenschap' meldt droog dat de studenten een reactie moeten schrijven op een artikel van een andere hoogleraar, over onderwijskunde als wetenschap, verschenen in een gerenommeerd tijdschrift voor pedagogische en onderwijskundige studie. Tijdens de cursus blijkt dat Sixma het tegen-artikel zelf ook aan het schrijven is, of wil gaan schrijven, en dat onze eindopdracht dus feitelijk een verzoek om hulp is. Als wij klaar zijn, zullen alle argumenten voor en tegen bepaalde stellingen in kaart zijn gebracht en tot afgewogen beslissingen hebben geleid. Sterker nog, nogal wat studenten (waaronder ik) zien hier onbesproken een kans om via het artikel van Sixma de verdere ontwikkeling van onderwijskunde als wetenschap te beïnvloeden en schrijven zich het blauw aan de vingers. Zelf heb ik er zeker één nacht op doorgewerkt. Het effect is overigens ook dat alle losse onderwerpen van de cursus in een verband komen te staan. Je bedenkt voortdurend hoe je dit onderwerp gaat inpassen in het eindwerkstuk en of het betoog daar sterker van wordt. Voor de kwaliteit van het leerproces is deze gerichtheid op plaatsbepaling en onderlinge verbanden van 'op zich' losse onderdelen van een cursus waarschijnlijk van groot belang. Geruime tijd later verschijnt Sixma's tegenartikel. Geen enkele van mijn mooie en door Sixma van een uitroepteken voorziene zinnen heeft het artikel gehaald. Een bittere tegenvaller ☺!

⁴ Burns, A, R. Lovich, J. Maxwell, Katherine Shapiro, *where women have no doctor – a health guide for women*, Macmillan publishers, Oxford 1997. Werner, D., C. Thuman, J. Maxwell, A. Pearson, *Where there is no doctor, a village health care handbook for Africa*, Mcmillan publishers, Oxford 2004 (updated version)

Langzaam maar zeker wordt het nuttig beter na te gaan denken over overeenkomsten en verschillen tussen de verhalen. In de laatste twee voorbeelden is sprake van het aanwakkeren van beroepsperspectief (student in de geneeskunde worden; wetenschapper worden) en in beide gevallen gebeurt dit door het geven van een opdracht die echtheid als overheersend kenmerk heeft. Het zijn beide echte opdrachten, met een persoon als opdrachtgever. Het perspectief is in beide gevallen dat je voor iemand werkt die jou hard nodig heeft, of (Sixma deed er heel zakelijk over) in elk geval de ruimte laat dat te geloven. De categorie 'perspectief bieden door echte opdrachten te geven' is nu als onderwerp van een ontwerpessie te nemen. Kun je kinderen op een basisschool een echte opdracht geven. Natuurlijk kan dat! Ik schat dat je minimaal 60% van de wereldoriëntatie op die manier aan de orde kunt laten komen (wat niet wil zeggen dat je dat ook moet doen). De kleuters kregen twee vuilnismannen op bezoek, heel indrukwekkend, de juf had ze naar binnen gehaald, en ze vertelden over hun kleren en dat ze binnenkort nieuwe pakken kregen. "Zullen wij die kleren gaan verzinnen en maken?", stelde de lerares voor en dat vond iedereen een heel goed idee en een week later kwamen de vuilnismannen passen. Martin Hunziker, docent Nederlands aan de Marnix Academie, vroeg ik naar zijn mooiste onderwijsverhaal en hij schreef:

Het schoolkamp

Groep 8 van basisschool 't Vlindertje in Utrecht. Het is september. Op deze school is het traditie dat groep 8 in mei een week op kamp gaat. Al jaren is dat naar kampeerboerderij *'t Heerke* in Ruinen. Die boerderij heeft binnen de school bijna mythische kracht: vanaf halverwege groep 6 leven de leerlingen bij wijze van spreke al toe naar het kamp naar het *'t Heerke*. Al jaren worden de kinderen door ouders heen en weer gereden. Kortom: het draaiboek voor het kamp is er en ligt al jaren vast. Juf Marja heeft ruime ervaring in groep 8 en het kamp kent ze ook al lang. In september komen de leerlingen, vrij onverwacht, met vragen over het kamp. Ze hebben er zin in. Dan besluit Marja het dit keer anders te doen. Ze zegt tegen de leerlingen dat het altijd een geweldig kamp is, maar dat het wel nog even georganiseerd moet worden. Daar zijn ze even stil van...

Dan gaan ze aan de slag. Eerst inventariseren ze in de klas wat er zoal moet gebeuren. Daarna verdelen de kinderen de taken.

Van september tot mei zijn de leerlingen, uiteraard in vlagen van enthousiasme (dus niet elke week verplicht een uurtje, maar slimmer georganiseerd) bezig met het organiseren van het kamp. Ze merken niet dat ze allerlei dingen leren. Marja zorgt er voor dat ze schrapt uit de methode wat niet meer nodig is en juist benadrukt wat ze kunnen gebruiken.

Alle domeinen van taal komen aan bod:

- Spreken & luisteren: gesprekken voeren, discussiëren, tot besluiten komen, naar elkaar luisteren dus, gedachten onder woorden brengen, telefoongesprekken voeren, etc.
- Lezen & schrijven: informatie verzamelen, analyseren en doorgeven, brieven schrijven, draaiboeken maken, misschien wel verhalen voor het programma of diverse spellen schrijven, instructieve teksten (route, recepten) maken, etc.
- Taalbeschouwing: regelmatig staat Marja met de klas stil bij hoe ze zaken kunnen aanpakken, welke toon voor een brief aan ouders passend is, hoe je een formeel schriftelijk verzoek formuleert, wat belangrijke aspecten zijn om, puntsgewijs, in een draaiboek te zetten. Allemaal aspecten van taalbeschouwing.

Over dit onderwijsverhaal: De echte opdracht is er opnieuw, maar dit keer zonder beroepsperspectief. Dat werkt dus ook.

Het alfabet van Peter Dekkers

Peter Dekkers was als docent Nederlands op een pedagogische academie enige tijd onder studenten beroemd om de eerste kwartieren van zijn colleges. Elk eerste kwartier werd stil gestaan bij taalkundig onderwerp beginnend met de volgende letter van het alfabet. Bij de F bijvoorbeeld ging het over familienamen.

“Meneer Smit is tegenwoordig een computertehnicus; en mevrouw De Graaff heeft dan wel een sjieke dubbele f, maar ze werkt als interieurverzorgster bij juffrouw De Boer die zevenhoog samenwoont met Mieke de Man. Achternamen zeggen nu niets meer over de mensen die ze dragen. “ Waarna een verhandeling over familienamen volgt.

Peter genoot van het prachtige bijeffect dat studenten bij zijn lessen nooit te laat kwamen! Het verhaal gaat dat zelfs studenten met heel andere bezigheden toch probeerden Peter's eerste kwartieren bij te wonen.

De studenten zullen wel uit hebben gekeken naar de letter Q. Wat zou hij met deze moeilijke letter doen? Typierend voor Peter Dekkers als educatief ontwerper is dat hij glimogend niet een, maar twee bijeenkomsten aan de Q wijdde. Het begon zo: 'Quasi Quatholiek'. “Gek eigenlijk, dat we Katholiek niet met Qu schrijven, terwijl quitte en quatre-mains aan het begin toch net zo klinken. En nog gekker: sommige woorden met qu- klinken als k- (bijvoorbeeld quotiënt), terwijl andere uitgesproken worden als kw-: quintet, quota, quiz en quasi. Dit raadsel is oplosbaar als je weet waar die woorden vandaan komen: Het grootste quantum aan woorden wordt als kw- uitgesproken, omdat ze uit het Latijn zijn ontleend. Een veel kortere queue wordt

gevormd door Franse ontleningen. De Romeinen hadden dus al querulanten; en die konden kennelijk ook al de quick-step dansen.”

Mooi! Toch? En opnieuw een voorbeeld waarvan we het type al hadden. Het is een voorbeeld van het ‘elke keer als ik hier ben, dan’-perspectief.

Het menu surprise

Een tweeweekse cursus educatief ontwerpen op een lerarenopleiding: twee weken lang van 9 tot 5 uur educatief ontwerpen, binnen een strak programma. Hoewel..., strak? Het programma meldt voor dag zeven en acht alleen ‘menu surprise’. Daar worden uiteraard vragen over gesteld, door de studenten. Maar de docent houdt vol dat hij er helaas niets over kan zeggen, want anders is de verrassing er af. Op een merkwaardige manier wordt het menu surprise steeds spannender voor studenten. Er ontstaan allerlei geruchten, vooral nadat de studenten is gemeld dat de surprisedagen op een andere locatie worden verzorgd. Er gaat bijvoorbeeld het gerucht dat er een autobus met leerlingen uit het voortgezet onderwijs op de locatie zal aankomen, aan wie de studenten zonder voorbereiding wiskundeonderwijs moeten geven. Bij het tellen van de koppen, aan het begin van de menu surprisedagen, blijken drie studenten afwezig. Zij konden, vertellen de medestudenten, die grijnzend de gruwelverhalen opbiechten die zij rond hebben gestrooid, de spanning niet aan. Een kwartiertje later kunnen zij worden gebeld: je kunt gerust komen. De menusurprisedagen beginnen met een brief van de directeur van de ‘kleurrijke school’ die naast het sportveld ligt waarvan wij de kantine bezetten. Hij vraagt de studenten de volgende dag een alternatieve schooldag voor zijn leerlingen te organiseren. De brief somt enkele criteria op waaraan de sportdag moet voldoen en de mededeling dat het niet zo’n sportdag moet worden waar kinderen verspringen en hardlopen voor een cijfer. De studenten werken de hele dag enorm hard aan het ontwerp, en een kleine groep werkt zelfs ’s nachts door, om het sportveld om te toveren in een circus dat nieuwe acrobaten en clowns nodig heeft... Leraren op basisscholen blinken vaak uit in snel organiseren en dit is een mooie ervaring van de enorme hoeveelheid werk die je als groep in korte tijd kunt verzetten als je het handig aanpakt. Zou men ook zo hard hebben gewerkt als het programma gewoon had gemeld wat de bedoeling was? Misschien wel! Maar dit was in elk geval een doorslaand succes. Uiteraard probeerde men op deze lerarenopleiding het geweldige succes te herhalen, maar het is nooit meer zo spannend geworden als die eerste keer...

Het boek over taal en denken

Op een toenmalige HEAO vraagt een docent ontwerphulp bij haar module 'taal en denken' die studenten niet interessant vinden en ook te moeilijk. Uiteraard is de eerste vraag of de module voor HEAO studenten zin heeft. Als je een steenpuist hebt, vraag je je ook niet af hoe je hem kunt verbeteren, je haalt hem zo snel mogelijk weg. Maar die discussie leidt tot niets, de cursus moet worden gegeven. Ik stel voor de studenten voor te stellen dat zij een boek over taal en denken gaan schrijven. Eerlijk gezegd heb ik er geen hoge verwachting van. Maar, om welke reden dan ook, het werkt geweldig. De studenten vormen geen werkgroepen meer, maar zijn een redactieteam. Er worden redactievergaderingen gehouden en, na het onderscheiden van hoofdstukken, taken verdeeld. De docente meldt enthousiast dat de studenten haar hebben gevraagd enkele extra colleges te geven. En ... het boek komt er. Wel moet worden gemeld dat minstens vier studenten voornamelijk bezig geweest zijn met vormgeving, sponsoring en drukwerk; die hebben van taal noch denken iets meegekregen. Op de school lijkt men het verlies blijmoedig te accepteren.

Na het succes van 'het boek als perspectief' is deze vorm vaker toegepast. Studenten maakten een website over natuuronderwijs toen het maken van websites nog een mysterieus proces was en later – toen de website wel nuttig maar niet meer zo bijzonder werd gevonden – toch weer een boek.

Zo langzamerhand ontstaat behoefte aan ordening en betere naamgeving. Hoeveel soorten perspectief hebben we nu verzameld? Kunnen we daar goede namen voor verzinnen? En: als we nieuwe verhalen verzamelen, leveren die dan nog nieuwe gezichtspunten op? Het is mooi onderzoek als je het verhalen verzamelen niet alleen doet, maar probeert zoveel mogelijk mensen in te schakelen om er zo veel mogelijk te verzamelen. Dat levert een geweldig leuk boek voor onderwijsontwerpende leraren op, en meer zekerheid over de vraag of het onderwerp dekkend is behandeld. Voor dit moment hebben we, lijkt mij, de volgende soorten perspectief naar voren gehaald:

onderwijs

→ LP VP SP BP NP

De afkortingen staan voor:

LP = los perspectief

VP = verbonden perspectief

SP = schools perspectief

BP = beroepsperspectief

NP = nuttigheidsperspectief

Los perspectief. De 'elke keer als ik kom, dan...'-verhalen leveren voorbeelden van krachtig perspectief, maar er is geen verbinding met de eigenlijke leerstof. Als het eerste kwartier van Peter Dekkers om is, moet hij gewoon opnieuw beginnen met het eigenlijke onderwerp van het college. Voor de tas van Trudy geldt dat ook: het openen van de tas vormt het begin van een kringgesprek, maar levert daar niet de onderwerpen van. Het onderwijs over de stijffiguur oxymoron is ook een voorbeeld van los perspectief; het illustreert hooguit wat met los perspectief wordt bedoeld. Mooi is de ontdekking dat je ook met los perspectief lijn in je onderwijs kunt krijgen. Als je, zoals bij het voorbeeld van de insteekmap voor taalbeschouwing, elke keer een mooie taalbeschouwingklus meeneemt en de kinderen gaan er naar uitkijken en ermee aan het werk, dan ontstaat wel degelijk eenheid en kans op diepgang in losse activiteiten. 'Los perspectief' is dan geen goede naam. Wie verzint een betere?

Verbonden perspectief. Deze naam lijkt me toepasselijk voor al het perspectief dat direct verbonden is met de leerstof die je wilt behandelen. Arie leert lezen door zijn tractorrijbewijs te halen. De kinderen van basisschool 't Vlindertje verrichten tal van taalactiviteiten, maar zijn bezig het schoolkamp te organiseren. Samen een boek maken, of een website of het meer subtiele 'help mij dit artikel te schrijven': het levert allemaal verbonden perspectief. *Schools perspectief.* Tentamen. Proefwerk. Een verslag schrijven. De 'aanzuigende en verbindende uitwerking op het leren' is evident. Omdat er bij het schools perspectief een duidelijke relatie met de leerstof is, kun je het schools perspectief ook als categorie van het verbonden perspectief te zien.

Beroepsperspectief. Als vuilnismannen de kleuters bezoeken, gaat het wat ver om dit 'het aanbrengen van beroepsperspectief' te noemen. Maar misschien heb je met die aanduiding minder moeite als een architect je klas bezoekt, om van de kinderen in je klas te horen hoe zij zijn of haar problemen hebben opgelost? (Hoe bouw je in een polder? De kinderen verzinnen drijvende huizen. De architect was er erg van onder de indruk.) Maar misschien is dit 'indirect beroepsperspectief'. Direct beroepsgerichte voorbeelden waren er ook. De twee leerlingen die in het voortgezet onderwijs met rode konen dikke geneeskundige boeken lezen, werken vanuit een krachtig beroepsperspectief. En Sixma's cursus 'onderwijskunde als wetenschap' levert ook een voorbeeld: niet alleen zeggen wat onderzoek is, maar dat ook laten ervaren.

Nuttigheidsperspectief. Nuttig of – misschien beter: - zinnig. Het is prettig op school iets te doen dat je als zinnig ervaart of als nuttig. Dat kan zijn: iets voor een ander doen; zoals in het voorbeeld 'the village clinic'. De leerlingen die aan deze opdracht werken, hadden ook mogen kiezen voor onderwerpen van het type 'Willem van Oranje' of 'De farao's van Egypte', die je met copy & paste desgewenst snel van tekst kunt voorzien. 'Zoek naar zinvolle taken' is dan het adagium.

Tweede workshopopdracht

We werken toe naar...

Ontwerp een 'verbonden perspectief' voor je lessen, of voor de lessenserie waar je op de stageschool een bijdrage aan levert. Om dat te kunnen moet je bedenken wat kinderen aantrekkelijk vinden om naar toe te werken. Dat kan zijn: een product (boek, site, brief, ...), een gebeurtenis (werkweek, presentatie aan anderen, iemand komt de klas bezoeken, ...) of het doen van iets zinvol voor iemand die daar om heeft gevraagd. Onderneem eerst een uitvoerige brainstorming, wellicht met andere studenten, zodat je een voorraad van deze perspectieven hebt. Een stuk of zestig, zeventig lijkt me het minimum. Bedenk ook hoe je het perspectief introduceert, als argeloos voorstel, als mededeling via anderen (er komt een brief binnen, er is een krantenbericht, ...) of op een andere manier. Documenteer zorgvuldig de gevolgen van je daad, en let daarbij vooral op de motivatie van de kinderen en op de gevolgen voor eenheid en diepgang van het leren.

Wat ga je doen? Noteer het hier even.

Besluit

Tot zover de tekst bij de afscheidswerkshop. Er is nog veel te vertellen. Misschien is het wel het belangrijkste dat kinderen op school tot hun recht kunnen komen en als het 'perspectief bieden', zoals we het nu hebben behandeld, eigenlijk daarover gaat, dan is zelfs het belangrijkste nog niet gezegd. Ook zijn er nog geen expliciete verbindingen gelegd met de algemene taken van het (basis)onderwijs, zoals die met betrekking tot de opvoedende waarde van school en het verbinden van school en samenleving. We hebben vooral heen-en-weer gesprongen tussen onderwijsverhalen en repertoire, en de bijhorende sprongen naar onderwijsfilosofie en theorie niet of nauwelijks gemaakt.

Een beperking is ook dat alleen iets geschreven is over één onderdeel van educatief repertoire. Er is natuurlijk veel meer. Wat is het basis educatief repertoire dat aanstaande leraren beschikbaar moeten hebben. De vraag is te stellen, maar het antwoord is nog niet te geven.

Repertoire wordt, zoals aan het begin van deze tekst gesteld, altijd vrijblijvend en zonder garantie op succes aangeboden. Zelfs als er wetenschappelijk bewijs zou zijn dat een bepaalde vorm van perspectief bieden vaak succes heeft, zou geen garantie worden afgegeven. Te vaak heb ik gezien dat wat bij de ene leraar een groot succes is, bij de ander als trucje een mager bestaan leidt. Ook herhaling ('dit werkte vorig jaar goed, dus dat doen we voortaan altijd zo') is soms de dood in de pot. Zelfs iets relatief simpels als 'de tas van Trudy', waarin je elke week iets bijzonders voor kleuters meeneemt en in de kring onthult, heeft bij de ene leraar heel andere gevolgen dan bij de andere. De ene leraar zoekt zelfs naar een heel bijzondere tas ('deze tas is van mijn vader geweest, hij is twintig jaar op en neer naar Den Haag gegaan, met alleen brood en de krant'), hoewel dat helemaal niet hoeft. De andere leraar denkt van het geweldige succes van de tas te kunnen profiteren door elke week vrij onverschillig zomaar iets in een tasje van de HEMA mee te nemen. Repertoire moet je je eigen maken, soms kost dat veel energie en moeite, soms is het met betrokkenheid alleen het werk al bijna gedaan. Zonder betrokkenheid blijft het inzetten van educatief repertoire hoe dan ook een koude boel.

Veel succes!