

De lerarenopleiding als ontwerpomgeving

Erik Vos



‘Wat mij opvalt, is dat kunst in onze samenleving iets geworden is wat met voorwerpen te maken heeft, en niet met mensen of met het leven. Kunst is een specialiteit van experts die men kunstenaars noemt. Maar waarom zou niet iedereen een kunstwerk van zijn leven maken? Waarom is die lamp, dit huis wel een kunstwerk en mijn leven niet?’

Michel Foucault

Inhoud

Samenvatting /7

Proloog /9

I. Ingrediënten van een ontwerpomgeving /11

De metafoor van het stappen zetten
Ontwerpruimte of ontwerpomgeving
Taak en ruimte
Enkelvoudige en gelaagde ontwerptaken
Enkele ingrediënten

II. Persoonlijke paradigma's en educatief repertoire /23

Kennisontwikkeling als het ontwikkelen van persoonlijke
paradigma's
Op zoek naar memen van mooi geschiedenisonderwijs
Fascinatie oproepen
De vragensteller en verhalenverteller
Drie elkaar aanvullende persoonlijke paradigma's
Persoonlijke paradigma's binnen en model voor geschiede-
nisonderwijs
Educatief repertoire in het geheel van de opleiding; eenheid
en verscheidenheid van de vakdidactieken

Epiloog /57

*Bijlage. Organizer: de lerarenopleiding als ontwerpomgeving; overzicht
van vragen en steekwoorden*

Samenvatting

Door zelf mooi en goed onderwijs te ontwerpen kunnen aanstaande leraren ontsnappen aan de structuur van macht en gewoonte waar onderwijs-zonder-ontwerpruimte aan onderhevig is. Het doorbreken van conditionering door vooropleiding is voorwaarde voor goed opleidingsonderwijs. Deze tekst is een speurtocht naar belangrijke ingrediënten van de ontwerpruimte. Te noemen zijn: gelaagde ontwerptaken die door leraren en a.s. leraren als rijke klussen worden ervaren; de ontwikkeling van persoonlijke paradigma's en het leren hanteren van een enigszins geordende gereedschapskist met educatief repertoire. Mooi en goed gaan, ook in het professionele praktijkdenken van leraren, steevast samen.

Om de lezer gelegenheid te geven het bedoelde belang van mooi en goed te ervaren, en daarmee het betoog te versterken, zijn de mooiste onderwijsverhalen van vier inspirerende opleidingsdocenten voor geschiedenis opgenomen. De onderwijsverhalen geven ook zicht op de instrumentele kant van het opleiden tot leraar, zoals deze in de tekst wordt verdedigd: het benoemen en beschikbaar stellen van educatief repertoire.

Beide ingrediënten, persoonlijke paradigma's en educatief repertoire, zijn op te vatten als culturele genen van mooi basisonderwijs die tijdens de opleiding betrokken horen te raken in een *survival of the fittest*, een strijd om het bestaan. Definitieve zingeving is kunstmatig en leidt tot verstarring – en daarmee tot nieuwe conditionering. Daarom wordt ook niet uitgegaan van één opleidingsdidactiek. Lerarenopleiders behoren de vrijheid te krijgen om met gekozen ingrediënten van een ontwerpomgeving zelf en samen opleidingsonderwijs in te richten en te beproeven.

Onderwijs is doorspekt met rationaliteit die in het mooie en goede wortelt. Het nadenken over effectiviteit en efficiëntie hoeft men daarbij niet te schuwen, noch het gebruiken van wetenschappelijke inzichten. Maar maak er iets moois van.

Proloog

Op een dag kwam de onderstaande e-mail binnen. Het is de tekst van iemand die ik ken als een enthousiaste, inspirerende en kundige opleidingsdocent. Op de snel geschreven e-mail die ik als antwoord stuurde, kwam geen respons. Het was ook wel een heel kort antwoord. Mijn tweede e-mail was daarom al wat langer. Maar het bleef stil. Het onderwerp bleef in de lucht hangen. Toen ben ik begonnen aan dit boekje. Later bleek dat mijn e-mail in de spambox van de hogeschool was beland. Maar toen had ik het boekje al half af. Dit boekje is bedoeld als antwoord op de onderstaande e-mail. Het was er nooit gekomen als er geen spamboxen hadden bestaan.

Dag Erik,

(...) Studenten ontwerpen bij mij 'fantastisch' onderwijs. Momenteel bezoek ik, in het kader van wat ik zelf maar 'metaforisch leren' heb genoemd, een groot aantal musea en kijken we hoe zij hun collectie voor kinderen ontsluiten. Het Stedelijk, het Scheepvaartmuseum, Nieuw Land, een rondleiding door de Domkerk, Van Speelklok tot Pierement... geweldig inspirerend, ook voor studenten. Dan loop ik echter 'vast'. Hoe kan ik deze input, naast hun eigen creatieve ideeën, vervolgens gebruiken om doelgericht, vrij, energiek, associatief, inspirerend met deze studenten te gaan ontwerpen. Hoe kan ik ze tools aanbieden en aanreiken, zonder te vervallen in: 'Ga maar aan het werk en denk vooral met elkaar mee'? Ik merk dat ik dan een beetje met lege handen sta.

Heb jij hier ideeën over?

Hartelijke groet,

Y te Z,

(opleidingsdocent en docent geschiedenis aan een PABO)

I. Ingrediënten van een ontwerpomgeving

De metafoor van het stappen zetten

Een van de meest gebruikte, en meest misleidende, metaforen voor het ontwerpen van onderwijs is 'het zetten van stappen'. Misleitend is de metafoor door het ontwerpen van onderwijs voor te stellen als een lineair verlopend proces, in plaats van – zoals in deze tekst wordt voorgesteld – een zoektocht door een ruimte. De metafoor van het gedisciplineerd 'stappen zetten' komt voort uit het modeldenken dat de universitaire onderwijskunde al sinds de jaren zestig domineert en dat in de praktijk tot stappenschema's leidt, zelfs als een ontwerpmodel daar niet voor is bedoeld.

In het op de onderwijsacademies⁽¹⁾ sinds jaar en dag, en in allerlei variaties, voor het ontwerpen van lessen gebruikte Model Didactische Analyse is de metafoor van het 'stappen zetten' in de dagelijkse praktijk goed zichtbaar. Aanstaande leraren ontwerpen lessen door eerst doelen te formuleren, dan de beginsituatie van de leerlingen te beschrijven, werkvormen te bepalen en de evaluatie op te zetten, en nooit andersom of in een andere volgorde – ook al staan zowel het schema als de oorspronkelijke bedoelingen van de inzet van het schema dit bepaald niet in de weg. 'Didactische analyse' is het gevolg van de ontwikkeling van zogenoemde basismodellen voor het onderwijzen, vanaf de jaren zestig, eerst in Amerika door onder anderen Glaser en De Cecco (De Cecco, 1968) en in navolging in Nederland door de werkgroep Van Gelder, in onder meer readers voor studenten aan de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs (Van Gelder, Peters, Oudkerk Pool, & Sixma, 1972).

Wie het ontwerpen van onderwijs niet louter opvat als het voorbereiden van een les (en op de lerarenopleidingen zijn geen docenten te vinden die het onderwijs ontwerpen zo eng opvatten), zou het model Didactische Analyse desgewenst ook achteraf kunnen laten gebruiken. Studenten kijken dan onder meer naar de doelen die feitelijk zijn bereikt, vergelijken die met doelen van een leerplan of met kerndoelen, en ontwerpen op basis van de analyse nieuw onderwijs. Onderwijs aan jonge kinderen, projectonderwijs en al het andere onderwijs waarin kinderen niet binnen een les van drie kwartier een van te voren bepaald leersucces moeten halen, zou daar bij gebaat zijn. Er ontstaat zo bovendien ruimte om van het ontwerpen van onderwijs een minder administratieve zaak te maken.²

In een stappenschema zijn de stappen niet alleen onderscheiden, maar ook gescheiden. Tussen de stappen staan als het ware muurtjes waar je tijdens het ontwerpen overheen moet springen. Ontwerpen als het ‘stapsgewijs over muurtjes springen’ lijkt zich ook voor te doen in de email-vraag van de opleidingsdocent. De studenten hebben inspirerende bezoeken aan musea gebracht en nu ontbreekt zicht op de volgende stap. “Ik merk dat ik met lege handen sta”, zegt de docent, “want ik zie de volgende stap niet.”

Het is van belang in te zien dat het gevoel van met lege handen staan hier uitsluitend het gevolg is van het gebruik van de stappenmetafoor voor het ontwerpen. Stap 1 is gezet, een muurtje ontnemt het zicht op de volgende stap, en het is – om het zo te zeggen - niet prettig blind over een muurtje te springen. Wie het ontwerpen niet als een opeenvolging van stappen ziet, kan nooit verlegen zitten om een volgende stap – die ‘volgende stap’ komt dan in het denken niet voor.

Ontwerpruimte of ontwerpomgeving

Voorgesteld wordt het voorbereiden van een ontwerpproces op te vatten als het inrichten van een ontwerpomgeving. De term 'ontwerpomgeving' is inwisselbaar met 'ontwerpruimte'. 'Ontwerpruimte' geeft rijkere talige associaties (in een ontwerpruimte krijg je ruimte in je hoofd, ruimte voor iets moois, etc.); 'ontwerpomgeving' heeft een meer neutrale uitstraling. In beide gevallen moet minstens een ruime en een enge betekenis worden onderscheiden. Het is zinvol onderwijs-academies op te vatten als macro-ontwerpomgevingen, en als zodanig te vergelijken met de ontwerpomgevingen van bijvoorbeeld kunstacademies, op 'design' gerichte academies, opleidingen voor architecten, e.d. Op mesoniveau is het belangwekkend de ontwerpomgeving van deze onderwijsacademie in studie te nemen, bijvoorbeeld in vergelijking met de ontwerpomgeving van een andere onderwijsacademie. In de email-vraag van opleidingsdocent gaat het om een ontwerpomgeving op microniveau, al is het zeker mogelijk op dit niveau verdere uitsplitsingen te maken en zal in het dagelijks gebruik de aanduiding 'micro' niet steeds nodig zijn.

Interessant en verleidelijk is het de onderwijsacademies als ontwerpomgevingen door te lichten en te vergelijken met andere opleidingen waarin het ontwerpen een rol speelt. Onderwijs-academies etaleren zich niet of nauwelijks als ontwerpomgevingen. Zo worden bijvoorbeeld de producties van eindexamenkandidaten op kunstacademies – en vergelijkbare opleidingen – tentoongesteld; soms kun je op de website van de opleiding hele jaargangen van afstudeerproducties zien. Op onderwijs-academies is er nauwelijks of niet sprake van zichtbaarheid van producties van studenten. Loop maar eens binnen in achtereenvolgens: het gebouw van de faculteit bouwkunde van de TU

Delft, de Koninklijke Academie voor Beeldende Kunsten in Den Haag en een willekeurige onderwijsacademie en let alleen op de zichtbaarheid van producties van studenten. Is het echt zo dat onderwijs minder goed zichtbaar te maken is?

Belangrijke variabele kenmerken van alle ontwerpomgevingen zijn de evidentie van het ontwerpen voor de personen die er aan deelnemen en hun gretigheid om te ontwerpen.

Een zojuist afgestudeerde architect zal terugkijkend op de opleiding nooit zeggen: “Ik vond het wel jammer dat we tijdens de opleiding zo vaak een gebouw moesten ontwerpen.” En ook op design gerichte opleidingen zullen er niet snel klachten komen over het feit dat je op zo’n opleiding nogal vaak iets moet ontwerpen. Op de lerarenopleiding is het niet zeker dat studenten het ontwerpen van onderwijs als core business zien. Er zijn opleiders die erover klagen dat studenten op een lerarenopleiding liever willen weten Hoe Het Moet In Het Onderwijs, dan het avontuur naar mogelijkheden ondernemen. Niettemin: als je al het basisonderwijs dat studenten verzorgen beschouwt als het resultaat van een ontwerpproces, hoe ook vormgegeven, dan is ook de lerarenopleiding zonder meer een ontwerpomgeving.

Evidentie van het ontwerpen en gretigheid om te ontwerpen zijn van belang omdat van beide een enorme invloed uitgaat op het ontwerpen. Als het ontwerpen evident is en de studenten gretig zijn, zal men zeker de ervaring kunnen hebben ‘vast te zitten’ in het ontwerpen – soms zelfs tot gekmakend toe; het wil maar niet lukken, er moet een uitweg zijn! -, maar geen gevoel van vrijblijvendheid of leegte. Er is immers een duidelijke taak: er moet een bepaald product worden ontworpen, en “we willen dat graag doen”; in een opleiding word je er zelfs op be-

oordeeld, dus linksom of rechtsom, het ontwerp komt er.

Er zijn talloze voorbeelden van ontwerpprocessen waarin een methodologie of systematiek van het ontwerpen geen duidelijke rol speelt en het ontwerpen als het ware vanzelf gaat, puur op evidentie en gretigheid.

Dit is het eerste antwoord op de vraag ‘wat te doen na stap 1 om vrijblijvendheid te voorkomen?’ (1) Vergeet de metafoer van het zetten van stappen. (2) Richt een ontwerpomgeving in waarin het ontwerpen evident is en de studenten gretig. (3) Zorg dat duidelijk is welk product moet worden ontworpen.

Taak en ruimte

Een voorbeeld van een uitwerking van een (micro) ontwerpomgeving is de wijze waarop de Experimentele Lerarenopleiding Explo van In-Holland is ontstaan (Vos, Westhoek, Buitelaar, & Egberts, 2002). De ontwerpomgeving wordt voorgesteld middels een cirkel. In de cirkel wordt, al hoeft dat niet de eerste daad te zijn, een ontwerptaak geplaatst, die in de wandeling een ‘rijke klus’ werd genoemd. De figuur is zo eenvoudig dat je hem bijna niet durft te tekenen, maakt van een tijdlijn (of stappenschema) een ruimte in tijd.



Het ontwerpteam voor de nieuwe opleiding experimenteerde met allerlei soorten taken, net zo lang tot de vraag kon worden gesteld: hoeveel tijd kan een student zinvol aan een dergelijke taak werken, zonder dat de spanning verloren gaat, terwijl het werk toch lang genoeg duurt om diepgang mogelijk te maken? Het antwoord van de betrokken docenten bleek te zijn: negen à tien weken. Dat betekent: vier per jaar, zestien in de vierjarige opleiding. Leerlijnen voor vakken lopen door de zestien cirkels heen. Anno nu zou je kunnen besluiten het werken aan een 'rijke klus' met een of meer weken te beperken, zodat meer ruimte ontstaat voor het opdoen van basiskennis of voor het toeëigenen van theorie.

Aan de 'rijke klus' werden eisen gesteld die ook relevant zijn voor het bedenken van een ontwerptaak voor bijvoorbeeld geschiedenisonderwijs. Studenten moeten de taak aantrekkelijk vinden. De taak moet een duidelijke, en door studenten ook zo ervaren, bijdrage leveren aan het leraar-worden. De taak moet daarnaast ook in andere opzichten relevant zijn voor de opleiding, zoals: er moet voldoende vakinhoudelijke kennis aan de taak kunnen worden verbonden, theorie aan kunnen worden gekoppeld en dergelijke.

Mooi zijn ook de 'dit of dat' taken, waarin studenten gedwongen worden een bepaald achterliggend conflict op te lossen en de oplossing in het handelen tot uiting te brengen. Het (al of niet werkelijk bestaande) conflict tussen realistisch en mechanistisch rekenen/wiskundeonderwijs, bijvoorbeeld ³.

Is de ontwerptaak bedacht dan volgt 'het vullen van de cirkel' (of verder vullen van de cirkel als men daar al aan begonnen was; er is geen volgordedwang). De ontwerpers van de omgeving slepen binnen de cirkel al wat zij nodig vinden om de studenten in staat te stellen de

taak met succes en de nodige diepgang tot een goed einde te brengen. Trainingen in vaardigheden, hoorcolleges over ingewikkelde theorie, tutorbijeenkomsten, kennistoetsen, ..., het is allemaal mogelijk. Er is maar één eis. De studenten moeten zich bij hun productieve werk gesteund voelen, zonder ook maar een moment het gevoel te krijgen dat de verantwoordelijkheid voor het eindresultaat van hun schouders wordt genomen.

Enkelvoudige en gelaagde ontwerptaken

Nieuw voor onderwijsacademies is het onderscheid tussen enkelvoudige en gelaagde ontwerptaken. Een ontwerptaak voor het basisonderwijs is enkelvoudig als er geen andere reden voor het ontwerp is dan leerlingen in staat stellen een onderwijsdoel in een bepaalde tijd te behalen. Het doel van het doel wordt niet in beschouwing genomen, noch worden aanvullende redenen, onderzoeksvragen of uitdagingen als aanleidingen voor het ontwerpen gekozen.

Er is een groot aantal mogelijkheden om gelaagde ontwerptaken te maken. Te noemen zijn: de legitimeringsvraag, de persoonlijke opgave, de beproeving van een theorie of didactisch principe, de bijdrage aan de ontwikkeling van repertoire, de bijdrage aan een meeromvattende innovatie of ontwikkeling op een school, de bijdrage aan een onderzoeks- en ontwerpprogramma. Gemeenschappelijk in al deze mogelijkheden is dat ze de ontwerper een extra reden voor het maken van een ontwerp geven. De stelling is: gelaagde ontwerptaken verbeteren de diepgang van de lerarenopleidingen.

Legitimeringsvragen zijn er in soorten, maar altijd zijn ze bijzonder moeilijk voor aanstaande leraren. Morgen moet ik een les geven over weidevogels. Daar kan ik doelen bij bedenken. Maar toen mijn docent vroeg: ‘Waarom weidevogels?’, wist ik het antwoord niet. Je zou een

top tien kunnen samenstellen van lesonderwerpen met als criterium ‘ik heb het gevoel dat kinderen hier echt iets aan hebben’ en je dan afvragen op welke plaats de weidevogels komen. Misschien komen de weidevogels in de top tien helemaal niet voor. Wat dan?

Soms helpt het een zogenoemde ‘heen en weer sprong’ naar algemene doelen of kerndoelen te maken. Je verzint onderwijs over indianen. Waarom? Er moet een doel komen. Je zegt: Het doel van deze les is de kinderen kennis te laten maken met andere culturen. Mooi doel. Dan slaan we de indianen over en vragen eerst: Als je kinderen kennis wilt laten maken met andere culturen, welke lesonderwerpen kun je dan bedenken? De kans is erg groot dat de indianen er dan niet meer aan te pas komen⁴.

Soms slaan ontwerptaken nergens op. Je mentor zegt: “Behandel jij morgen Duitsland even.” Wat ga je doen? Duitsland ‘behandelen’? Gewoon een leuke les over iets Duits verzinnen? Of zeg je: “Dat lijkt mij niet een goede ontwerptaak?” Waarom dan? Heb je een alternatief?

Bij geschiedenisonderwijs liggen de vragen naar de zin ook moeilijk. Weet je net het verschil tussen Karel de Grote en Karel de Vijfde, vraagt iemand je: Als je weinig tijd hebt, welke Karel behandel je dan? Toch allebei? Geen van beiden?

Misschien komen de legitimeringsproblemen voort uit didactische keuzen die je niet bevallen. Misschien zie je de zin niet van het ontwerpen van onderwijs over ‘kleding door de eeuwen heen’, als je niet van een thematische benadering van de geschiedenis houdt. Je stelt dan vakdidactische legitimeringsvragen – een ander type dus.

Er zijn zoveel mogelijkheden om de problematiek van het legitimeren aan te pakken! Je gaat als student naar je stageschool en bespreekt daar de kerndoelen waar men het minst aan toekomt, en biedt aan juist deze kerndoelen te adopteren. Zo ontstaat doellegitimering en expe-

rimenterruimte op de stageschool. En wat nu als we met een groepje samenwerkende lerarenopleiders een groep basisscholen benaderen met het aanbod bepaalde kerndoelen, waar men vast niet helemaal aan toekomt, te adopteren en te voorzien van mooi onderwijs? Zou dan ook niet een groep studenten zinvol aan het werk kunnen zijn in een opleidingsprogramma? Of in termen van zojuist: zou je rond de rijke klus van de geadopteerde kerndoelen niet een aardige ontwerpomgeving voor de opleiding kunnen vullen?

Voor het inrichten van een ontwerpomgeving is een goede vraag: Hoe zorg je ervoor dat studenten, ergens tijdens het ontwerpen, over legitimeringsvragen nadenken?

Het lijkt een aannemelijke eis dat geen student met een educatief ontwerp mag komen zonder 'het doel van het doel' van het ontwerp te kennen. In praktijk is legitimering daar waarschijnlijk te moeilijk voor. Het helpt enorm als studenten de achterliggende kerndoelen leren te zien als uitdagingen met verschillende mogelijkheden tot concretisering, in plaats van als saaie verwoordingen van algemeenheden.

Het gaat hier te ver om alle mogelijkheden voor het aanbrengen van extra lagen in ontwerptaken te behandelen. Ook de legitimeringsvragen zijn alleen aanduidend beschreven. Heel kort het volgende.

Aan het ontwerp een persoonlijke opgave toevoegen. Revanche nemen geeft een mooie drive aan het ontwerpen. Gisteren kon je me zowat de klas uitdragen zo moe was ik, vandaag wil ik bereiken dat de kinderen meer energie in het onderwijs steken dan ik. In het jargon van educatieve ontwerpers heet dit: het herstellen van de energiebalans tussen leerlingen en leraar.

Gisteren gaf ik biologie-onderwijs en Cynthia zat te gruwelen van de beestjes op de rabarber-planten, nu wil ik nog zo'n les geven, maar met de uitdrukkelijke bedoeling om Cynthia nieuwsgierig te krijgen. In het

jargon van educatieve ontwerpers heet dit: Cynthia-onderwijs. Ook wel: barometerkind-onderwijs. Dat is onderwijs gegeven vanuit de redenering ‘als dit kind op zonnig gaat, is het in de hele klas mooi weer’. Studenten zullen je waarschijnlijk verrassen, als je ze vraagt een ontwerptaak meer lagen te geven door toevoeging van persoonlijke motieven⁵. Misschien eens proberen?

De beproeving van een theorie of didactisch principe, de bijdrage aan de ontwikkeling van educatief repertoire, de bijdrage aan een meeromvattende innovatie of ontwikkeling op een school, de bijdrage aan een onderzoeks- en ontwerpprogramma zijn allemaal voorbeelden van extra gelaagdheid voor ontwerptaken die tot publieke kennisontwikkeling (kunnen) leiden, naast de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van een student. De onderwijsacademie zou als ontwerpomgeving (de ontwerpomgeving op mesoniveau) ontwerptaken kunnen aannemen die met de ontwikkeling of innovatie van het basisonderwijs van doen hebben⁶. Om een idee te krijgen van dergelijke ontwerptaken op mesoniveau twee fictieve voorbeelden uit tientallen mogelijkheden, geschreven als een deel van een introductie van een opleidingsprogramma over geschiedenisonderwijs.

“Onze opleiding heeft zich tot doel gesteld om veelvormig zichtbaar te maken hoe het basisonderwijs er in de nabije toekomst uit kan zien als nieuwe media worden gebruikt. Het ontwerpen in deze periode gaat over geschiedenisonderwijs, maar tegelijk willen wij bijdragen aan het ontwikkelen van streefbeelden voor het basisonderwijs. We proberen onderwijs te ontwerpen alsof de toekomst al begonnen is. We rapporteren onze bevindingen aan een andere onderzoeksgroep van studenten en docenten die aan de omvattende streefbeelden van basisonderwijs werkt.”

“Zoals iedereen weet, leert het ene kind in een maand waar een ander een jaar voor nodig heeft. Kinderen leren bovendien ook nog in verschillende stijlen, die niet alleen tussen kinderen verschillen, maar ook per kind niet steeds gelijk zijn. Het probleem hoe hier mee om te gaan, is al zo oud als het basisonderwijs. Is het in onze tijd nog steeds nodig het probleem te laten bestaan? Op onze opleiding is een drie jaar lopend ontwerp- en onderzoeksprogramma gestart waarin het probleem zo goed als mogelijk, en op veelvormige wijze (er is vrijwel zeker niet één oplossing), wordt opgelost. Je maakt kennis met de ontwerpen die bij enkele andere vakgebieden al zijn gemaakt. Wij gaan daar eigen voorbeelden aan toevoegen.“

Het verbinden van opleidingsprogramma's met door de onderwijspraktijk gewenste ontwikkelingen of innovaties lijkt bijzonder krachtige mogelijkheden te bieden. Het werk van studenten wordt er 'echt' van, ze werken voor opdrachtgevers die baat (willen) hebben bij de producties van studenten. Docenten kunnen ook aangesproken worden als mede-ontwerpers en onderzoekers, een rol die vele opleiders met verve zullen vervullen. Scholen zouden zich voor langere tijd aan een opleiding binden, wat meer mogelijkheden geeft om diepgang te bereiken. En de lerarenopleidingen kunnen laten zien dat zij in staat zijn hoge, eigenstandige kwaliteit te bieden (Vos, 2008). Lerarenopleidingen zouden zich niet moeten richten op universitaire verwetenschappelijking. Op een lerarenopleiding gaat het om integratie van wetenschap in praktijkgerichte kennisontwikkeling - en die praktijkgerichte kennisontwikkeling heeft een eigen kwaliteit. Een onderwijs-academie is immers geen 'verdunde universiteit'. De lerarenopleiding wordt een verdunde universiteit als studenten er als onderzoekers worden aangesproken en niet eerst en vooral als ontwerpers. Een verdunde

universiteit is een instelling waar men onderzoek doet en kennis ontwikkelt, maar dan zo dat de onderzoeksvragen meestal niet meetbaar, de steekproeven meestal niet representatief en de onderzoeksmethoden meestal niet nauwkeurig zijn. Op een onderwijsacademie is dat uit de aard der zaak al snel het geval. Leraren moeten onderwijs verzorgen. Maar het is geweldig als aanstaande leraren leren hun eigen klas en school vanuit een onderzoekende houding te benaderen.

De vraag over het (leren) ontwerpen van geschiedenisonderwijs krijgt nu deze vorm.

1. Is het mogelijk van de ontwerptaak een 'rijke klus' te maken, waarin 'rijk' betekenisvol voor studenten (en leraren op stagescholen?) inhoudt èn relevant voor kennisverwerving, vaardigheidstraining en/of andere zaken die voor de opleiding relevant zijn?
2. Bepaal hoeveel tijd de studenten zinvol aan deze taak kunnen werken; dat wil zeggen, niet zo kort dat een gefragmenteerde klusjes-academie ontstaat en niet zo lang dat de taak niet meer spannend is.
3. Ga na welke gelaagdheid aan de ontwerptaak is toe te voegen.
4. Vul de ontwerpruimte die dankzij de vraag onder 2 nu ook in tijd is afgebakend.
5. Maak de hele inhoud van de ontwerpruimte aan studenten bekend.
6. Maak alleen een volgorde-planning als je dat noodzakelijk vindt of als het onvermijdelijk is. Als de ontwerpruimte groot is kan het bijvoorbeeld nuttig zijn naar tussenproducten of halffabricaten toe te werken of tussentijdse toetsing in te lassen; uiteraard kunnen er ook allerlei randvoorwaarden zijn die inhoud en volgorde meebepalen, verplichte invulling van een collegerooster bijvoorbeeld.

II. Persoonlijke paradigma's en educatief repertoire

Het betoog is tot nu toe algemeen. De email-vraag naar 'de volgende stap na stap 1' wordt gesteld door een opleidingsdocent die zich met geschiedenis bezig houdt. Zou zo iemand tevreden kunnen zijn met algemeenheden? Gesteld wordt dat een ontwerpruimte die op een bepaald vak- en vormingsgebied gericht is in elk geval deze twee ingrediënten moet bevatten:

- Krachtige beelden van onderwijs in het vak- of vormingsgebied, bedoeld voor de ontwikkeling van persoonlijke paradigma's van zowel studenten als docenten.
- Inzicht in kenmerkend handelen van een leraar in een klas bij het realiseren van de krachtige voorbeelden, benoemd als educatief repertoire dat studenten zich eigen kunnen maken.

Beelden van basisonderwijs, al dan niet bij een bepaald vak- of vormingsgebied, bepalen, veel meer dan theorie of visie, het handelen van leraren. Wie aan het eind van de opleiding wil weten waar een student voor staat, hoeft alleen maar de vraag te stellen naar de mooiste onderwijsverhalen van de student. Bij serieuze beantwoording geeft de student dan de beelden prijs van waaruit zij of hij onderwijs geeft. Beelden en onderwijsverhalen liggen in elkaars verlengde. Beelden kunnen diffuus zijn, verhalen zijn er de betekenisvolle weergave van. Het krachtigste zijn de beelden die als persoonlijke paradigma's zijn op te vatten. Dit zijn de beelden, en bijbehorende verhalen, die duidelijk maken hoe iemand onderwijs wil verzorgen.

Kennisontwikkeling op een lerarenopleiding deels opvatten als het ontwikkelen van persoonlijke paradigma's lijkt nieuw, of anders wellicht ongewoon. Toch zou je niets nieuws of ongewoons zeggen als het bijvoorbeeld om een opleiding tot architect gaat. Elke architect ontwikkelt beelden van gebouwen die zij of hij mooi vindt, en lelijk, waarbij mooi en lelijk gedurende de opleiding steeds meer inhoud en betekenis krijgen. Loop met een derdejaars student bouwkunde door een willekeurige stad en hij kan vrijwel de gehele bebouwde omgeving voor je duiden. "Dit is echt jaren zeventig, vinden we nu lelijk." Enzovoorts. En vraag je hem naar verre voorbeelden van mooi en lelijk, dan krijg je verhalen over gebouwen van Peking tot Praag. Steeds met de emotie van mooi en vaak voorzien van een meer rationele duiding. Deze 'beelden van gebouwen', ver weg en dicht bij, historisch en futuristisch, zelf te bouwen of alleen om naar te kijken, zou je graag in de vorm van 'beelden van mooi onderwijs' naar de lerarenopleiding transporteren. Ik denk dat dit uiteindelijk de enige middelen blijken te zijn waarmee de conditionering door vooropleiding - het gegeven dat iedereen 'weet' wat onderwijs is, na het jarenlang te hebben meegemaakt - is te doorbreken⁷.

De e-mailvraag van de docent geschiedenis naar 'de volgende stap' ging over de wijze waarop musea hun collectie ontsluiten, als aanleiding voor het ontwerpen. In dat geval ligt het voor de hand te zoeken naar de mooiste verhalen die museumdidactiek zichtbaar maken.

Toegespitste aandacht

Uit eigen aantekeningen diepte ik het volgende op. "Met collega Peter Dekkers wilden we iets aan museumdidactiek gaan doen. We zijn eerst maar eens gaan kijken hoe groepen kinderen

met hun leraar door het Catharijne Convent in Utrecht gingen. We zagen leraren die de kinderen overal naar lieten kijken, omdat alles eigenlijk even belangrijk is, en we hadden de indruk dat zo'n 'je mag alles zien, kijk maar' benadering niet veel oplevert. Interessant vonden we de leraar die kennelijk vooraf in elke zaal een object had uitgekozen en daar met zijn groep linea recta op afstevende. In een zaal koos hij voor de hoorn van een eenhoorn. Je gelooft het misschien niet, maar er hangt in het Catharijne Convent echt een hoorn van een eenhoorn. De leraar vertelde over hoe mensen in eenhoorns gingen geloven en hij liet de kinderen er ook bijna in geloven. Pas helemaal aan het eind vertelde hij dat de hoorn van een vis is en ooit ergens op een strand gevonden. De kinderen waren er stil van. Daarna liet hij alle andere, prachtige zaken in deze zaal voor wat ze waren en vertrok met de groep naar de volgende zaal. Stiekem bleven een paar kinderen nog bij iets anders staan. Maar de leraar riep ze meteen: "Kom op, we gaan verder!" Volgens mij wilden die kinderen later graag een keer terugkomen om te gaan zien wat ze vast niet hadden gezien als ze meteen alle tijd hadden gekregen."

Boeven of Napoleon

Anne Tabak, een van de geïnterviewde docenten die straks meer uitgebreid aan het woord komt, vertelt: "Ik was met kinderen in het Gemeentearchief in Den Haag. De kinderen mochten in het archief kijken en kregen een document te zien dat was ondertekend door Napoleon. Nou, dat vonden ze leuk. Maar toen kwamen er stukken uit het historische politiearchief. De kinderen kregen historische signalementen van boeven te zien, kopieën van de originele fiches. Dat vonden ze tien keer leuker dan de handtekening van Napoleon. De signalementen toverden – om het zo te zeggen – een historische wereld op tafel.

Zomaar twee verhalen. Een pril begin van wat een zoektocht naar mooie voorbeelden van geslaagde museumdidactiek kan worden. Je kunt studenten vragen welk verhaal ze het mooist vinden – maar ook of ze zelf betere of andere verhalen kunnen zoeken om de bestaande te vervangen. Uiteraard kun je de verhalen analyseren. Goede onderwijsverhalen verbergen altijd onderwijsfilosofie, die je zou kunnen proberen te verwoorden. Goede onderwijsverhalen zijn ook te bevragen op verborgen educatief repertoire. Het is dan zaak het kenmerkende handelen van de leraar in een onderwijsverhaal te benoemen – om vervolgens bij de benoeming nieuwe onderwijsverhalen te zoeken, zodat een rijk uitgewerkt stuk ‘didactisch gereedschap’ zichtbaar en herbruikbaar wordt.

De leraar in het eerste onderwijsverhaal kan goed een verhaal vertellen, in elk geval over een eenhoorn. Misschien zou je in een volgend onderwijsverhaal over het vertellen van verhalen nog meer willen inzoomen: wat vertelt de leraar precies, is er een opbouw, e.d. Kunnen we iets meer van de geheimen van het verhalen vertellen ontrafelen?

In het tweede onderwijsverhaal brengt men echte mensen tot leven, in dit geval historische. Dagelijks komen er in de schoolmethodes voor het basisonderwijs talloze mensen voorbij, meestal zo plat als het papier waarop ze gedrukt zijn. Kunnen we die ook tot leven brengen? Wie lenen zich daarvoor? Hoe pakken we het aan?

Er is niet gezegd dat ‘een verhaal vertellen’ en ‘(hoofd)personen tot leven brengen’ noodzakelijke onderdelen van educatief repertoire van aanstaande leraren zijn. Maar wie heeft de argumenten om dit waardeeloos repertoire te vinden? Dat kan eigenlijk alleen als je de werkwijze van de leraar met de eenhoorn en het tot leven wekken van historische schurken geen mooi onderwijs vindt. Probeer maar eens om deze twee onderwijsverhalen niet ‘mooi!’ te vinden. Het is heel moeilijk....De onderwijsverhalen leveren met hun merkwaardige mengeling van het

goede en het mooie uiteindelijk persoonlijke streefbeelden van onderwijs op.

Vier interviews; op zoek naar memen van geschiedenisonderwijs

Onderwijsverhalen en educatief repertoire zijn inspirerende en equiperende bestanddelen van een ontwerpomgeving voor aanstaande leraren – naast de eerder al genoemde ingrediënten. Om deze stelling beter beoordeelbaar te maken, in een wat breder verband dan museumdidactiek, zijn vier inspirerende docenten geschiedenis geïnterviewd. De interviewvraag is de vraag naar de persoonlijke paradigma's van deze docenten. De vraag luidt eenvoudig: Wil je drie mooiste onderwijsverhalen over geschiedenisonderwijs vertellen?⁽⁸⁾

Onderwijsverhalen zijn memen. 'Meme' is de naam die Richard Dawkins bedacht voor de culturele variant van een gene. Een meme is volgens Dawkins net als een gene een verschijnsel dat nauwkeurig gehoorzaamt aan de wetten van natuurlijke selectie. Sommige memen – opera's van Mozart, een schilderij van Rembrandt – overleven, andere verdwijnen (Dennet, 1995, 2007). Zo zouden ook in een verzameling onderwijsverhalen, opgevat als een memenpool, mooi en lelijk, goed en slecht, met wat hulp, om voorrang kunnen strijden. De lerarenopvoeding is dan een plek waar de natuurlijke selectie van onderwijsmemen versneld wordt tot een 'georchestreerde selectie'.

Het zoeken is hoe dan ook niet naar DE verzameling onderwijsverhalen om geschiedenisonderwijs te representeren. Het gaat om het ontwikkelen van een dynamische verzameling waarin voorbeeld en tegenvoorbeeld naast elkaar kunnen bestaan, voortdurend kunnen evolueren of worden vervangen door betere, andere beelden. Hetzelfde geldt voor het educatief repertoire dat in de verhalen naar voren

komt. Leraren zullen steeds opnieuw didactische vondsten doen. Een verzameling educatief repertoire is op te vatten als een didactische gereedschapskist waarin een groeiende, voortdurend veranderende verzameling repertoire enigszins geordend beschikbaar is.

Omdat DE verzameling onderwijsverhalen over geschiedenisonderwijs niet bestaat, valt er ook niets te overhoren. Studenten kunnen, dankzij het dynamische karakter van de verzameling, worden uitgedaagd mee te doen met het ontwikkelen van nieuwe beelden – om daarmee hun persoonlijke paradigma's tot bloei te brengen.

'Mooi onderwijs' is niet een esthetisch of kunstzinnig alternatief voor op theorie en onderzoek gebaseerd onderwijs. 'Mooi' is een te weinig verkende en nauwelijks inspirerend in kaart gebrachte dimensie van professioneel denken en doen van leraren. Leraren zijn niet zinvol op te vatten als gebrekkige toepassers van wetenschappelijke kennis, maar als 'reflective practitioners' (Schön 1982). Daar komt nogal wat nauwelijks verwoorde 'reflection-in-action' bij kijken. 'Reflection-in-action' kan inspirerend in kaart worden gebracht door - dat is hier het grote voorstel - deze op te vatten en te onderzoeken als een voortdurend heen en weer springen tussen onderwijsverhalen, educatief repertoire en onderwijsfilosofie.

Vier interviews leveren enkele beelden op, niet meer dan het begin van een verzameling. Hoe pril ook, de verzameling is al zo groot dat je zou willen zoeken naar andere manieren om ze door te geven dan in een artikel. Misschien is het een goed idee de lezer te verzoeken de verhalen onderzoekend te lezen, met de vraag welke verhalen de eigen persoonlijke paradigma's het meest benaderen – of beter nog: om eigen, veel betere verhalen in herinnering te brengen. Welke verhalen sneuvelen al direct in de strijd om het bestaan en door welke verhalen worden ze

vervangen? De stelling is dat ‘mooi en goed’ essentiële, feitelijke, onvermijdelijke en krachtig sturende categorieën zijn in het praktijkdenken over onderwijs, ongeacht het niveau van professionalisering. Een ervaren leerkracht of onderwijsonderzoeker zal ongetwijfeld andere zaken mooi vinden dan een eerstejaars student aan een onderwijsacademie. Onderwijsmemen evolueren binnen personen tot persoonlijke paradigma’s. Ongetwijfeld zullen de persoonlijke paradigma’s met het toenemen van kennis en ervaring steeds beter rationeel te duiden zijn. Daar is uiteraard alles voor te zeggen. Maar de toenemende mogelijkheid tot verwoorden van achterliggende theorie of beginsel veroorzaakt niet dat ‘mooi’ daar minder belangrijk van wordt, het krijgt er hooguit een diepere betekenis van. Ook zonder verwoording kun je de onderstaande verhalen mooi vinden. Het beste is misschien aan de lezer te vragen: “Klopt het dat je in de onderstaande verzameling onderwijsverhalen sommige verhalen echt mooi vindt, en dat je er geen enkel bezwaar tegen zou hebben als dit onderwijs vaker zou voorkomen, zelfs als je niet precies kunt zeggen waarom dat het geval is?” De kracht van ‘mooi’ in het praktijkdenken over onderwijs is gedemonstreerd als het antwoord op die vraag een volmondig ‘ja’ is.

Aan de interviews namen vier docenten deel. Geïnterviewd werden: Jaap Tuit, (Hogeschool Stenden, PABO Meppel), Eric Westhoek (In-Holland), Arie Vonk (Marnix Academie) en Anne Tabak (International School The Hague). We hebben besloten de interviews niet op naam te publiceren. We willen de lezer gelegenheid geven om de afzonderlijke verhalen te beoordelen en niet de persoon die de verhalen vertelt.

Fascinatie oproepen; eerste interview

De eerste geïnterviewde docent is een beeldende en enthousiasmerende verteller. Hij ziet zichzelf en zijn leerlingen, onder het vertellen, weer bezig met mooi geschiedenisonderwijs en laat, in toon en kracht van stem, zijn passie voor dit onderwijs zien. Op papier gezet gaat daar beslist veel van verloren.

Blokzijl

Ik liep als student stage op een basisschool in Blokzijl. Het is een heel bijzondere plek, een stad, met stadsrechten. Het begon ermee dat ik zelf geraakt was door dat plekje. Ze hebben er een bierkaai. Je ziet er herenhuizen die je ook in Amsterdam langs de grachten ziet. Zo liep ik door dat stadje, met een historische bril op. Dat probeer ik mijn studenten ook altijd duidelijk te maken. Zet een historische bril op. Wat zie je dan? Ik zag daar die bierkaai, dat mooie kolkje, ik zag dat het een juweel was, een parel uit de 17e eeuw. Ik had natuurlijk geschiedenis gestudeerd, dus ik keek al met getrainde ogen. Maar ik kon mij niet voorstellen dat iemand die daar woonde dat niet kon weten, dat niet kon zien. Dat was een beetje mijn openingsact, in de richting van de kinderen. “Wat wonen jullie toch in een mooi plaatsje. Ik kom hier zelf helemaal niet vandaan, maar ik ben het gaan uitzoeken.” En toen kwamen er vragen. Van kinderen. En ook van mij. Ik probeerde mijn eigen nieuwsgierigheid te laten zien en dan gaan kinderen als vanzelf meedoen.

Ik heb zelf weinig laten zien, dat hoefde ook niet, want je kon gewoon uit het raam wijzen: Weet je waarom hier die gracht is? Waarom heeft die kerk zo'n toren? Waarom hebben jullie trapgevels? Dan gingen de kinderen met die vragen naar huis. Of ze gingen het opzoeken. In die tijd had je een documentatiecen-

trum waar ze informatie konden zoeken. Ik was zelf trouwens ook een rijke bron voor de informatie. De kinderen werkten in groepjes aan bepaalde vragen, ze gingen gericht onderzoek doen en daarna aan elkaar presenteren wat ze gevonden hadden.

Ik heb het nu over 1972 en in die tijd waren hoorspelen nog populair. Toen de kinderen naar mijn gevoel – ik heb het niet getest hoor – voldoende informatie hadden, heb ik ze gevraagd een hoorspel te maken. Er moest eerst een verhaal komen. Dat heb ik wel een beetje richting gegeven. Ik heb een gebeurtenis laten naspelen uit de 80-jarige oorlog. Toen werd het plaatsje aangevallen door de Spanjaarden. Het verhaal ging over een leeftijdgenoot waarmee ze zich konden identificeren. Het stadje lag toen nog aan de Zuiderzee. En de hoofdpersoon zag de vijandelijke schepen aankomen en toen waarschuwde hij de mensen in de stad. Ik had nog enkele personen bedacht die een rol in het verhaal zouden kunnen spelen. En toen heb ik ze zelf het verhaal grotendeels laten invullen. Ik heb de kinderen het verhaal laten schrijven. Dat heeft wel tijd gekost, voor er een verhaallijn lag. Maar daardoor was het wel hun eigen verhaal. Achteraf gezien was het hoorspel misschien niet van het allerhoogste niveau. En toch was het geweldig. Je komt in een soort flow en de kinderen ook. Tijd lijkt geen rol meer te spelen.

Een paar jaar geleden las ik een artikel in een tijdschrift waarin de directeur van een groot instituut voor cultuur en geschiedenis memoreerde dat hij in Blokzijl was opgegroeid en dat hij op de basisschool voor het eerst had leren kijken naar zijn eigen omgeving als iets waar geschiedenis had plaatsgevonden. Ik had hem bijna opgebeld om zeggen: “Dat was ik!”

Steenwijkerwold

In de jaren tachtig werkte ik op een katholieke huishoudschool in Steenwijkerwold. In Steenwijkerwold stond een klooster, een nonnenklooster, waar kinderen werden opgevangen. Toen ik daar kwam, met mijn protestants-christelijke achtergrond in dat katholieke bolwerk, was ik erg benieuwd wat er allemaal in de omgeving te spotten zou zijn. Ik bezocht de katholieke kerk met een kerkhof. Op het kerkhof raakte ik erg onder de indruk van al die kinderen die er begraven waren. Ook kinderen die in het zogenaamde voorgeborchte waren weggestopt, de kinderen die waren overleden voor ze gedoopt konden worden.

Ik gaf les aan een vierdejaars groep die opging voor het landelijk examen op C en D niveau, gelijk aan het MAVO C en D niveau. Daar moesten ze veel voor leren. Mijn benadering was dat ik het eerste deel van het jaar leuke dingen met die meiden ging doen. Ik dacht: Als ze geschiedenis leuk vinden, willen ze daarna ook wel zes weken keihard stampen voor het examen. De andere leraren deden dat niet, die begonnen al in het derde jaar te oefenen met examenboekjes, wat tot gevolg had dat de leerlingen geschiedenis al na een half jaar helemaal zat waren. Mijn filosofie was dat ik eerst de liefde voor het vak wilde aanwakkeren, en dat ik daarna kon zeggen: Ik heb mijn best gedaan, ik heb jullie zoveel mogelijk interessante verhalen verteld, zoveel mogelijk laten ervaren, nu moeten jullie het zelf doen.

Het bezoek van mijn klas aan het kerkhof herinner ik me nog goed. Het kerkhof lag op een steenworp afstand van de school, maar mijn leerlingen waren er nooit geweest. Ik vroeg: "Zullen we er eens naar toe gaan en kijken wat we er aantreffen?". Het was voor een aantal kinderen heel aangrijpend op dat kerkhof. Het viel natuurlijk op dat er veel kinderen begraven waren, wat

vragen opriep. Wat is hier aan de hand? Sommige graven leidden tot biografische vragen, dan wilden ze weten wie het was. Dat kan komen door een fotootje op het graf. Of door een bijzondere steen. Of het is iemand die zelfde naam heeft als jij. En daar kwamen dan vragen naar de kindersterfte bij. Het werden hele krachtige vragen.

Ik heb boeken van de leeszaal meegenomen en kopieën gemaakt van overlijdensregisters. Maar ik heb ze ook gevraagd thuis navraag te doen, of bij de pastoor of de dominee. Dat leverde ook veel informatie op.

De leerlingen hebben een artikel geschreven. Dat is later bij Nederlands nog nagekeken op taalgebruik. Maar meer dan twee lessen heeft dit niet geduurd. Je kunt ook in korte tijd veel fascinatie oproepen. Dat blijkt wel.

Er is ook een mooie afsluiter van dit verhaal. Ik vertelde mijn werkwijze aan een collega die het onderwijs op de oude manier aanpakte, dus met examentraining vanaf de derde klas. Wat bleek? Mijn leerlingen haalden op het examen hogere cijfers dan zijn leerlingen, en dat terwijl hij een MAVO groep had en ik een groep van de huishoudschool...

Steenwijk

Dit verhaal speelt in mijn eerste jaar als onderwijzer, op een school in Steenwijk. De aanleiding voor het onderwijs ontstond toen wij een vriend bezochten in Cadzand. Tijdens de wandeling daar vonden we gefossiliseerde haaiantanden. Prachtig vond ik dat! Die haaiantanden zouden 80.000 jaar oud kunnen zijn. Probeer je dat eens voor te stellen. Ook vertelde mijn vriend dat je op pas geploegde akkers pijpenkopjes kon vinden. Dus gingen we meteen zoeken. We vonden er tien!

Nu goed, ik werd onderwijzer in Steenwijk. We gingen altijd op de fiets naar het zwemmen en op een dag fietsten we langs een pas geploegde akker. Ik vertelde de kinderen wat ik in Cadzand had meegemaakt. Dus wilden ze natuurlijk allemaal graag gaan zoeken op onze pas geploegde akker. We vonden allerlei scherven. Het was heel interessant. Op school hebben we de boel goed schoongemaakt en er daarna een tentoonstelling mee ingericht. Ik vroeg de kinderen om de scherven zo te tekenen, dat je kon zien waar de scherf een onderdeel van was geweest. Daar moesten ze hun fantasie voor gebruiken. De tekeningen hebben we ook in de tentoonstelling gehangen. Toen hebben we de stadsarcheoloog uitgenodigd. Wat een fantastisch gesprek werd dat! De kinderen kwamen erachter dat vroeger het vuil van de straat met kleiafzetting en al op de akkers werd gegooid. Een soort stadsmest. Vandaar dat je zoveel vindt op een pas geploegde akker. Het was een echte ontdekking voor de kinderen, een antwoord op een vraag die ze allemaal hadden.

De vragensteller en verhalenverteller; tweede interview

Ook de als tweede geïnterviewde docent vertelt over zijn vroegere leven als leraar basisonderwijs, rond 1980. Mooi is dat hij zijn eigen verleden tot leven brengt op een manier die hij ook met kinderen praktiseerde: hij heeft – naar eigen zeggen – ‘oude rommel’ gezocht en meegenomen. De oude rommel wordt tijdens het interview regelmatig liefdevol opgepakt en bekeken. Het dagboek van zijn moeder. De persoonsbewijzen uit de oorlog...

De steen

Zelf spullen meenemen. Dat is wel vaak de aanleiding voor heel mooi onderwijs. De spullen zijn vaak sporen. Sporen van vroe-

ger. Beeldvormers. Waar ik hele mooie herinneringen aan heb is de steen. De steen is alleen maar een kloostermop van kasteel Brederode, die ik op een keer op een onbewaakt moment in mijn fietstas heb laten glijden. Je hoeft die steen alleen maar mee te nemen, bijvoorbeeld in groep vijf. Je laat de steen zien. De kinderen mochten hem ook vasthouden. Het wordt dan een heel bijzondere steen. Je stelt vragen. Dat is eigenlijk alles. Waar zou de rest van die stenen zijn? Dan kon je de plaat van de ruïne van Brederode laten zien. Of: Hoe oud zou deze steen zijn? Er zat van alles op de steen. Mos. Plantjes. Daar stelde je dan ook vragen over. En dan komt het op gang. Zie je die stenen nog wel? Ja, zeiden kinderen dan. Dan kun je de steen naast metselwerk houden en vergelijken. Nieuwe vragen. Hoe oud zou hij zijn? Wie zou hem gelegd hebben? Wat zou er nog van over zijn? Dan krijg je het gesprek op gang. Dan kon je ook een schoolplaat erbij houden. Of wat dan ook. Een voorwerp deed het altijd geweldig.

Er is zoveel te vertellen over het meenemen van spullen. Dan vond ik een oud stratenplan van ons dorp, Katwijk. Je maakt er een paar kopietjes van en gaat met kinderen door het dorp lopen. En je kijkt: Wat is er nog? Wat niet? Geweldig mooi, natuurlijk!

Het kerkhof

Het overlijden van iemand kon ook een aanleiding zijn. Dan vertelde een kind tijdens de kring bijvoorbeeld dat zijn oom was overleden. Ik ben wel eens met kinderen naar het kerkhof geweest. Ik hou erg van de combinatie van verhalen vertellen en vragen stellen. Ik kon er bijvoorbeeld ontzettend van genieten om bij een zerk te gaan staan en te vertellen over een kapitein.

Het graf kon wel leeg zijn, omdat hij nooit was gevonden. Een zeemansgraf. En je dwaalt met je klas over het kerkhof. Je gaat bijvoorbeeld kijken naar namen. Welke namen kom je veel tegen? Hoe oud werden die mensen? Kijk eens naar de jaren. Hé, wat gek, er zijn jaren waarin er veel mensen worden begraven. Hoe zou dat komen? Kun je uit de stenen opmaken wat voor beroepen de mensen hadden? Zijn het rijke mensen? Arme mensen? Dat zijn vertrekpunten voor onderzoek. Onderzoek waarbij je niet van te voren definieert wat de onderzoeksmethoden zijn. Namen bijvoorbeeld, daar gebruiken ze het telefoonboek voor. De kinderen gaan na hoeveel mensen er nu nog leven met een naam als Plas of Schaap. Of het onderzoek naar ziekten, een cholera epidemie bijvoorbeeld. We moesten dan echt op zoek naar bronnen. Tegenwoordig zou het misschien makkelijker zijn. Je kunt op internet veel vinden. Of dat hetzelfde werkt, weet ik niet – daar zou ik wel nieuwsgierig naar zijn.

Ik denk dat de kinderen die op het kerkhof zijn geweest dat nu nog weten. Of eigenlijk weet ik het wel zeker. Dan is er een reunie en maken ze een website waarop ze schrijven over het kerkhof, de kloostermop en dergelijke. Er zijn ook kinderen uit mijn klas later geschiedenis gaan studeren. Er ontstaat een vonk, iets waardoor kinderen verbonden raken met geschiedenis. Als ze eenmaal in geschiedenis geïnteresseerd raken, gaan ze anders naar de wereld kijken. Je probeert ze ook kritisch en onderzoekend te laten zijn, al formuleerde ik dat toen niet zo. Je hebt een vraag gesteld en je bent nieuwsgierig. Je gaat kijken of je het antwoord kunt vinden. Voor mij is dat onderzoek.

De Tweede Wereldoorlog

Ik heb hier spullen, gewoon uit mijn eigen verzameling, meegenomen voor dit interview. Het zijn spullen uit de periode van de Tweede Wereldoorlog. Heel persoonlijk. Het dagboek dat mijn moeder bijhield. Persoonsbewijzen. Ik heb er jaren niet naar gekeken, maar nu ik dit weer beetpak en bekijk komt het meteen tot leven. Volgens mij hebben veel mensen dit soort spullen thuis. Ik deed nooit projecten, soms waren we langer met een onderwerp bezig, soms korter. Ik plande niet hoe lang iets moest duren, maar keek of iets groeide. De Tweede Wereldoorlog werd wel altijd iets waar we lang mee bezig waren, in groep acht. Je neemt een paar van je eigen spullen mee naar school en zegt: "Kijk wat ik heb gevonden." Dan bekeken we die spullen en zei ik: "Kijk eens thuis, of bij je opa en oma, of je daar ook zo iets kunt vinden." Als je dat 's morgens had gevraagd, dan druppelden 's middags de eerste spullen al binnen. En ook nog weken later, dan waren er bijvoorbeeld kinderen naar hun opa en oma in Drenthe geweest en waren daar nieuwe zaken op het spoor gekomen. Je legt alles op een tafel. Op een gegeven moment heb je wel genoeg materiaal en wil je proberen diepgang te bereiken. Soms liet ik iets zien, bijvoorbeeld. Ik herinner me de eerste video's die beschikbaar waren, waarmee ik de betekenis van iets op de tafel kon duidelijk maken. Maar er waren ook verhalen van kinderen. Dan had een kind bijvoorbeeld een prachtig verhaal over een opa die in het verzet was geweest. Hij had clandestien een varken had geslacht, waarvoor hij in de bak had gezeten. Of over het werken aan de Atlantikwall, wat in Katwijk natuurlijk speelde. Het leukste is het als kinderen zelf met verhalen komen. Dan gaat er echt een wereld open. Je hebt een dagboek. Je hebt ook het dagboek van Anne Frank.

Misschien lezen we er iets uit. Zou je een dag uit zo'n dagboek kunnen schrijven? Presenteren wat je hebt gevonden, is ook belangrijk. Als je tegen een kind zegt dat het een spreekbeurt moet gaan houden, dan komt de hele familie in het geweer om te helpen en zit iedereen dagenlang in de stress. Maar heeft een kind een krant meegenomen, zoals deze Kroniek van de Week, over de bevrijding, dan hoef je alleen maar te vragen: "Wil je er iets over vertellen?" Dan krijg je geen spreekbeurt, maar een spontane, prettige manier van vertellen.

Ik heb een zware voorliefde voor geschiedenis, maar je kunt jezelf niet opknippen. Er zijn zoveel verbintenissen met andere vakken. Dan lasen we 'Reis door de nacht' van Anne de Vries, hoe de reis verliep van Assen naar Den Haag is dan interessant en uit te zoeken. Hoe kwamen ze daar? Over de Afsluitdijk? De brug over de IJssel? De verbindingen waren toen anders dan nu. Voortdurend vragen stellen en kijken waar je uitkomt. Dat is het voor mij. En verhalen vertellen.

De staatssecretaris

Het schiet me ineens te binnen dat we een dag lang bezig zijn geweest met uitzoeken hoe je staatssecretaris kunt worden en wat je dan allemaal moet doen. Charles Schwietert was toen heel kort staatssecretaris geweest, ik geloof maar een dag of zo, en daar hadden we het over. Ik vroeg: "Hoe zou je eigenlijk staatssecretaris worden?" Ik had toen groep acht, dus de twee telefoons van de school stonden bij mij in de klas. "Wie kunnen we bellen?" De kinderen kregen ambtenaren aan de telefoon die er eens echt voor gingen zitten om het allemaal haarfijn uit te leggen. Mooi was dat.

Het bederfwerend zout

Ik heb ooit een boekje geschreven over een schoolvereniging met de titel 'het bederfwerend zout'. Dan ben je als leraar zelf onderzoeker. Ik had het archief in vier dozen in de klas staan. Prachtig materiaal, ook voor kinderen. Schilder Schoneveld stuurt in 1933 een offerte voor het schilderen van de school. Een goede schilderbeurt kostte 180 gulden, voor zomaar een smeertje rekende hij 75 gulden. Het bedrijf bestaat nog. Nou, dat leverde natuurlijk talloze issues op. Vragen genoeg! Of de pokkenbriefjes. Hele dozen met pokkenbriefjes. Vanaf de 19e eeuw, 1889. Nou daar zaten ook de over-over oma's van kinderen bij. Dus....vragen!

Verhalen vertellen

Ik vond het heerlijk om verhalen te vertellen, al kostte het me meer moeite naarmate ik meer van geschiedenis wist. Aanvankelijk kon ik wat soepeler omgaan met de feiten. Je zet een schoolplaat voor het bord en begint te vertellen. Of zonder schoolplaat. Op een gegeven moment had ik zelfs een doorlopend verhaal met twee hoofdpersonen. Het was genieten, voor mij en voor de kinderen.

Volgens mij doen ze het op de PABO niet, of niet meer, leren vertellen. Maar voor mij is het wezenlijk. Een leraar die kan vertellen wordt niet gauw vergeten. Ook de verhalen zelf vergeet je niet snel. Ze openen werelden.

Mooi is veelvormig; derde interview

De twee docenten die nu aan het woord komen brengen in hun verhalen geschiedenis niet tot een essentie terug, zoals de eerste twee

docenten deden. Zij presenteren meer uitdrukkelijk een veelvormig beeld van geschiedenisonderwijs.

Goudriaan

In het vierde jaar van de PABO liep stage op een basisschool in het dorpje Goudriaan waar ik zelf ook op heb gezeten. Ik liep stage bij meester Timmer, die ook mijn meester was geweest. Meester Timmer gaf altijd frontaal les, je had als kind te doen wat hij vertelde. Alle kinderen werkten precies gelijk op, als je eerder klaar was moest je een boekje pakken of gaan tekenen. Hij was een goede, degelijke, ouderwetse meester. Toch waren er ook in die tijd al themaweken, soms zelfs schoolbreed. Meester Timmer zette een thema op over de Tweede Wereldoorlog. In groepjes moesten we iets gaan uitwerken. Dus ging er een groepje aan het werk over de slag bij Arnhem, een ander groepje deed het bombardement op Rotterdam en zo verder. We kregen van die junior informatieboekjes. En na drie dagen had je een werkstuk af en dat presenteerde je.

Toen ik op de PABO zat heb ik mij afgevraagd of dit mooi onderwijs was. Slecht was het zeker niet, want ik herinnerde me nog veel over de slag bij Arnhem, het Februari-oproer, het bombardement van Rotterdam. Toch vond ik: Dit onderwijs heeft me niet echt geraakt.

Nu was het mooie dat meester Timmer mij als stagiaire, tot mijn verbazing, enorm veel vrijheid gaf. Hij wilde dat ik risico zou nemen, lessen zou geven waarbij je bij wijze van spreken makkelijk nat op gaat. “Zoek je grens op, ga er overheen”, zei hij. Goed hè? Ik heb het dankbaar opgepakt.

Het thema werd opnieuw de Tweede Wereldoorlog. Maar ik wilde de Tweede Wereldoorlog dichterbij brengen. Ik wilde

dat de kinderen geraakt zouden worden. Het moest dus eerst en vooral over Goudriaan gaan. Volgens mij begon het gewoon met een gesprek. “Wat weten jullie van de Tweede Wereldoorlog?” “En wat weten jullie van de Tweede Wereldoorlog in Goudriaan? Hebben jullie daar wel eens verhalen over gehoord?” Het bleek dat de kinderen wel iets in het algemeen over de Tweede Wereldoorlog wisten, maar niets over het dorp in die tijd. Dus ik vroeg: “Ons dorp in de Tweede Wereldoorlog, hoe gaan we dat aanpakken om daar van alles over te weten te komen? Hoe gaan we het onderzoeken?” Grappig genoeg vonden de kinderen het ’t handigste om in een groepje een thema uit te werken, precies dus zoals wij het indertijd bij meester Timmer deden.

Al snel kwamen we er achter dat er in het dorp enorm veel was gebeurd. Er waren onderduikers. Er was een Brits vliegtuig neergestort, waarbij de piloten waren omgekomen. Er zijn een keer door een vliegtuig blikken brandstof uitgeworpen, waarvan er enkele een boerderij in vlammen hebben gezet. Er waren NS-Bers in het dorp. Daar moest ik wel voorzichtig mee omspringen, ik denk dat ik de namen een beetje verdoezeld heb. En er waren Duitsers natuurlijk. Wat deden die?

De kinderen moesten zelf contacten leggen, mensen bellen, van de historische kring bijvoorbeeld. Mijnheer De Jong echt bellen. Tegenwoordig zou je waarschijnlijk een mailtje sturen, maar bellen is spannender. De kinderen vroegen ook thuis naar verhalen. De kinderen namen veel mee van thuis. We legden dat in de klas. Als ik het nu moest doen, zou er een echte tentoonstelling van zijn gemaakt, met een muurkrant erbij, bijvoorbeeld. Maar toen dacht ik daar niet aan.

Op een gegeven moment zijn we naar de begraafplaats gegaan, om de graven van de omgekomen piloten te bezoeken. En ik

heb een opa uitgenodigd in de klas. Zoiets doe je niet meteen, je wacht tot kinderen zelf veel informatie en vragen hebben, zodat het geen monoloog hoeft te worden. Het bezoek duurde veel langer dan gepland. De kinderen hadden zoveel vragen!

Het eindigde precies zoals bij meester Timmer, met presentaties van werkstukken. Het was geweldig. Normaal krijg je vaak van die stijve, statische spreekbeurtverhalen. Maar nu niet. Het waren echte verhalen. En kinderen stelden ook veel vragen. “Hoe zit dat precies?” “Kun je er nog iets meer over vertellen?” “Zijn er toen ook mensen doodgeschoten?” Het kreeg allemaal gezicht. De Tweede Wereldoorlog kreeg smoel voor de kinderen. Het was een ervaring die enorm veel invloed op me heeft gehad. Ook op de kinderen trouwens. In de klas zat een jonger broertje van me. Hij kan nu nog vertellen over Goudriaan in de Tweede Wereldoorlog alsof hij er bij is geweest.

En meester Timmer? Hij heeft me nooit verteld wat hij ervan vond. Hij was geen meester die grote complimenten gaf. Maar volgens mij vond hij het prachtig.

Vakkenintegratie

Mijn tweede verhaal is veel minder spectaculair. Het is een verhaal over wat je onder bepaalde omstandigheden maximaal voor elkaar krijgt in het basisonderwijs. In dit verhaal werk ik als leerkracht op een basisschool in Utrecht. Het was een heftige school, qua opvoedingsproblemen en gedrag van kinderen. Het eerste jaar was ik vooral bezig met overleven. Maar ook daarna kwam het er om de een of andere reden niet van om het geschiedenisonderwijs te geven dat ik op de PABO had ontwikkeld.

Een goede herinnering heb ik aan het thema Middeleeuwen. Het is geen spectaculair onderwijsverhaal, het gaat over het in-

tegrepen van vakken.

Vertellen deed ik graag. De methode gaf aan dat het over de middeleeuwse stad moest gaan. En daar vertelde ik dan over. Ik vertelde meestal vrij zakelijk, maar wel enthousiast. Kinderen luisteren ook niet alleen, maar maakten aantekeningen. Ik wilde ze zakelijk leren schrijven. Het was een beetje alsof ik college gaf. En dan bespraken we: Wat is belangrijk in dit verhaal? Hoe schrijf je het op? Als we, zoals in dit geval, de methode links lieten liggen dan waren de aantekeningen ook nodig voor het maken de eindtoets. Ik heb twee verhalen verteld, een over het bestuur van de stad en een over wat je nu nog allemaal van de middeleeuwen in de stad kunt terugvinden. Het ging wel over Utrecht, dat had ik meegenomen van mijn onderwijs in Goudriaan, niet over de stad in het algemeen vertellen, maar het verbinden met de plaats die kinderen kennen.

Je moet op een basisschool enorm veel vakken behandelen en bij al die vakken is er wel iets aardigs bedacht om kinderen te motiveren. Maar dat blijft natuurlijk vlak. Dan gaat het bij begripend lezen ineens over een jongen waar je verder niets van weet, en bij drama over een verhaaltje dat zomaar uit de lucht komt vallen. Daarom wilde ik die vakken met elkaar verbinden. Dan kan je kinderen meenemen in één verhaal en ontstaat veel meer diepgang. Bij beeldende vorming maakten we delen van de middeleeuwse stad, de stadspoort bijvoorbeeld. En bij drama ontwikkelden we een verhaal. De kinderen schreven korte scripts en speelden die uit. Daar gaf ik wel criteria bij, anders zou je zomaar vijf minuten naar twee zwaardvechtende leerlingen kunnen kijken. Stelopdrachten waren er ook. Vaak gaf ik de eerste zin. Of de kinderen schreven een verhaal over 'een dag uit het leven van ...'

Zoals gezegd, dit is geen spectaculair onderwijs. Maar wel het onderwijs dat onder bepaalde omstandigheden het mooiste is dat je kunt doen. Integreer andere vakken bij het geschiedsonderwijs. Dan krijgt je meer inhoud, meer beelden, meer leven, meer diepgang.

Een bord vol pijltjes

In dit verhaal ben ik leerling in het voortgezet onderwijs, VWO 5, en krijg ik les van mijn favoriete docent. Een kleine man met een enorm gezag. Als we de klas binnenkomen zie je hem niet, hij zit De Volkskrant te lezen. Dan gaat hij lesgeven. We zullen vijftig minuten lang schrijven tot we een lamme pols hebben, en toch is de les snel voorbij.

De leraar begint te vertellen. Bijvoorbeeld over de Koude Oorlog. Hij heeft het over de manier waarop verschillende Amerikaanse presidenten hebben geprobeerd het communisme tegen te houden. Tijdens het vertellen kalkt hij het bord vol. Begrippen als bijvoorbeeld containment, domino theorie, roll back. Opsommingen, rijtjes. En pijlen, vooral heel veel pijlen. Dan staat er op het bord: 'Johnson: ... ' met daarachter in steekwoorden wat zijn beleid was. Dan een pijl. Reactie. Volgende president. Weer een pijl. Oorzaak en gevolg. Daar ging het om. Tijdens het vertellen gaf hij geschiedenis structuur, geschiedenis werd voor ons een doorlopend verhaal met rode draden en losse eindjes.

En alles uit het hoofd. Je zou hem nooit horen zeggen: "Sorry, ik kijk nog even in mijn aantekeningen en wat ik net zei over Johnson hoort eigenlijk bij Kennedy." Hij had zelfs geen aantekeningen. Hele opsommingen werden moeiteloos verteld. Het was heel indrukwekkend.

Interactie was er nauwelijks. Hij gooide wel eens een krijtje naar iemand, en stelde die persoon dan een vraag. “Hoe zou dit in zijn werk zijn gegaan?” Maar dat was het wel. Toch was het prachtig. Ik denk dat iedereen in deze klas, ook nu nog, hetzelfde over hem zegt: “Streng. Veel schrijven. Veel leren. Maar prettig.”

Misschien vormen deze drie verhalen samen wel mijn beeld geschiedenisonderwijs. Het onderwijs dat passie veroorzaakt, het integreren in het basisonderwijs om meer betrokkenheid en diepgang te krijgen en het bieden van structuur.

Persoonlijke paradigma's binnen een model voor geschiedenisonderwijs; vierde interview

De als laatste geïnterviewde docent benadert het interview anders dan de anderen. Deze docent heeft vier ingrediënten, of aspecten, van goed geschiedenisonderwijs bedacht en daarbij materiaal gezocht ter illustratie. Geschiedenisonderwijs komt zo veelvormig in beeld, maar steeds binnen het verband van een vooraf gedefinieerde structuur.

Historische sensatie en exotische kracht

Je wilt kinderen een historische sensatie bezorgen. Kinderen willen weten! Nieuwsgierig zijn is natuurlijk de belangrijkste voorwaarde voor leren. En daarbij uiteraard iemand die deze getigtheid kan sturen en steeds opnieuw kan en wil aanwakkeren. Voor geschiedenis kan het voldoende zijn om de ogen te openen. Je loopt over een oude, versleten trap en denkt: hier hebben al heel veel mensen gelopen, wie zouden dat zijn geweest? Het is een duizelingwekkend gevoel. Je kijkt naar beneden en ziet een heleboel tijdslagen. Zoveel dat je er bijna hoogtevrees van krijgt.

Studenten zien de tijdslagen niet altijd. Dan moet een student geschiedenis geven op een school in een nieuwbouwwijk en meldt: Er is hier niks ouds, alles is hier nieuw, er is geen geschiedenis. Maar die student fietste, op weg naar school, elke dag onder een gereconstrueerde Romeinse poort door. Toen ze dat merkte, ontstond iets van een historische sensatie.

Of je bent met kinderen in het ziekenhuis in Beaune (Bourgon-dië). Je loopt rond met kinderen en vertelt dat de zieken vroeger de hele dag naar het altaar moesten kijken. Dan zouden ze geheiligd sterven. Ineens tuimelen kinderen dan even naar een andere tijdlaag.

Voor de colleges gebruik ik wel eens een prentenboek dat hiervoor heel effectief is: ‘Zomaar een straat door de eeuwen heen’ (Millard & Noon 2013). Steeds dezelfde straat, maar in een andere tijd. Je ziet bijvoorbeeld de Romeinse tijd en daarna een terugval. Fascinerend is dat, voor kinderen en voor studenten. Kun je een plek in je eigen omgeving van tijdslagen voorzien?

Bij de historische sensatie hoort ook – wat ik noem – de exotische kracht van geschiedenisonderwijs. Dat gaat het over het tot leven brengen van historische personen op een manier die hen dichtbij brengt. Je kijkt dan door tijdslagen heen naar de ander. Bij aardrijkskunde doe je dat ook. De ander is dan iemand uit een andere cultuur, bijvoorbeeld. Het gaat dan, net als in het geschiedenisonderwijs, om het vertrouwde en het vreemde.

“In Wateringen is een dame gevonden”, vertel ik mijn studenten. “Haar botten dan toch. Zij is nu heel beroemd, want op basis van haar botten is er een wassen beeld van haar gemaakt.” Ik vertel dat het mijn buurvrouw is. Ze woonde op dezelfde plek.

Alleen in een andere tijdlaag.

Of je laat een foto van een mevrouw zien. Het is een gewone vrouw. Je zou haar bij de supermarkt tegen kunnen komen en haar dan niet of nauwelijks opmerken. Maar ze is ook zangeres geweest. Ze was zangeres op cruiseschepen en heeft de hele wereld over gevaren. Kunnen we haar verhaal vertellen?

De exotische kracht heeft heel vaak een drager in de vorm van een persoon, een voorwerp, of een plek of woorden. Soms zijn het ook mooie woorden als ‘windrecht’, ‘galeislaaf’ of ‘Boudewijn met de IJzeren arm’. Kinderen in de basisschoolleeftijd smullen van dit soort dingen. Ze willen het liefst alle details weten. Ook leraren kunnen hierdoor betoverd raken – of tenminste deze kracht gebruiken om de leergierigheid aan te zetten. Historische sensatie gaat over de diepte ervaren, dus echt op het randje staan en naar beneden kijken. De exotische kracht is dan: Je kijkt over de rand en dan zie je daar iemand naar je zwaaien. “Hallo, ik ben er ook, ik ben een leeftijdgenoot van jou. Maar..., ik leef in heel andere omstandigheden.”

Inlevingsvermogen

Inlevingsvermogen bevorderen is een ander belangrijk bestanddeel van geschiedenisonderwijs. Het ligt in het verlengde van de historische sensatie en de exotische kracht.

We deden bijvoorbeeld een door collega Jan de Bas ontwikkeld project, waarin studenten een canon van de eigen omgeving maakten en daar onderwijs bij verzorgden. Je raakt dan zonder meer het inlevingsvermogen van zowel studenten als kinderen. Studenten gingen bijvoorbeeld aan de slag met het Statenkwartier in Den Haag. Ze maakten een historische verkenning van de omgeving en lieten kinderen daarna hetzelfde doen. Ze

maakten vensters naar het verleden. Een van de vensters die studenten heel interessant vonden was de raambelasting. Dat zie je dan later terug als ze met kinderen aan het werk gaan. Ook die zien dan ineens overal ramen die zijn dichtgemetseld om aan de raambelasting te ontkomen.

Maar het allermooiste voorbeeld vond ik in Pokeringen, in België, op een Freinetschool. Een leerkracht van de school vertelde hoe zij onderwijs geeft zonder leerboek, maar uitgaat van de leervragen van kinderen. Een kind wil bijvoorbeeld weten waarom tijgerbrood zo heet. Eerst wordt er gekeken of het een goede vraag is. Als dat het geval is gaan ze de bakker bezoeken en ontstaan er nieuwe onderzoeksvragen. Kinderen gaan dan bijvoorbeeld informatie verzamelen over ‘van oogst naar het bakken van brood’. Andere kinderen beschouwen de bakkerij historisch. Het was al de vierde bakkerij op die plek, hoe zag het er eerder uit? Ze stempelen ook woorden die met het onderwerp te maken hebben. Ik was er erg van onder de indruk. De vragen ontstaan als het ware aan de ontbijt tafel. Er ontstaat een gretigheid bij kinderen die sturend is. Heel mooi!

Repertoire-kennis

Studenten op een lerarenopleiding moeten tegenwoordig weer veel historische feiten kennen. Het vervelende daarvan is dat het botweg leren van historische feiten, hoe mooi beschreven en geïllustreerd ook – er zijn echt prachtige leerboeken voor - , nogal vaak tot gevolg heeft dat studenten een hekel aan het vak krijgen.

Voor mij is geschiedenis eerder een schatkist met verhalen, personen, exotische begrippen, buurtgenoten, plekken met interessante tijdlagen ... En hoe meer je met geschiedenisonderwijs

bezig bent, hoe makkelijker je uit die schatkist verhalen opdiept om die met kinderen te delen. Het mooiste wat er dan gebeurt is dat er vragen worden opgeroepen en er een kleine leergemeenschap ontstaat om de vragen te beantwoorden. Ik noem dit: repertoire-kennis. Met repertoire-kennis vul je je eigen schatkist van de geschiedenis en kun je die op school bij wijze van spreken op tafel zetten.

Op zeker moment gaf ik les aan een HAVO 5 klas. Een paar leerlingen wilden hun profielwerkstuk over geschiedenis doen en het leek handig als ze daarbij aansluiting zochten bij het examenthema van dat jaar 'ten oorlog'. Tot mijn grote verbazing kozen ze voor de Krimoorlog. Ik had eerder iets verteld over panorama's, zoals het panorama Mesdag, als een soort voor-bioscoop waar mensen naar toe gingen om zich in te leven in een situatie. De leerlingen wilden een panorama over de Krimoorlog gaan maken. Het idee leidde tot fascinatie. Hoe pak je zo iets aan? Een leerling wilde het over Florence Nightingale hebben, en brak zich het hoofd hoe je dit in een panorama zichtbaar maakt. Een ander raakte gefascineerd door de optische telegraaf. Een volgende door een oorlogsfotograaf. Natuurlijk help je, stuur je. Je reikt bijvoorbeeld bronnen aan.

De leerlingen hebben alles gedaan wat je voor een profielwerkstuk nodig hebt. Ze hebben zich een beeld gevormd, Ze hebben onderzoeksvragen geformuleerd. Ze hebben een werkstuk opgeleverd. Maar het mooiste vond ik dat de leerlingen, op hun beurt, ook de schatkist van de geschiedenis op tafel zetten, in een lokaal, met ouders erbij. Het panorama was niet erg groot geworden, er kon maar één ouder tegelijk naar binnen. Een leerling stond voor de poort en hield een monoloog als Florence

Nightingale, een oorlogsveteraan of een oorlogsfotograaf. En dan mocht er een ouder naar binnen. Het was zo mooi!

Soms is het moeilijk om de schatkist voor leerlingen open te krijgen. Ik had een keer HAVO 3 klassen die maar moeilijk voor leren te motiveren waren. Ik ben niet zo goed in orde houden. Mijn wapen is dat ik ze aan het werk krijg omdat ze het zelf willen. De leerlingen knipten (in de les en als huiswerk) een paar dagen krantenartikelen uit, over een groot aantal onderwerpen. Ik vroeg de kinderen om hun naam boven het knipsel te zetten dat ze het meest intrigerend vonden. Dan zouden we met het meest gekozen onderwerp aan het werk gaan. Het werd, tot mijn schrik, het Israelisch-Palestijnse conflict. De grootste schreeuwers in de klas wisten meteen de oplossing. Gewoon een bom er op gooien, dan zijn we er van af. Onthutsend vond ik dat. Maar toen bleek dat er een Joodse jongen in de klas zat en een jongen van wie de vader bij HAMAS betrokken was en die had moeten vluchten. Die twee jongens reageerden natuurlijk heel krachtig op de bom-schreeuwers.

Eerst zijn we gaan kijken: Wat willen jullie weten? Er ontstond een lange lijst met vragen. Ik heb de vragen gebundeld en gezegd: "OK, hier ga ik informatie over zoeken." Ik verzamelde brokstukken informatie, krantenartikelen, iets van een website. Het werd een reader met ruw materiaal, niet met pasklare antwoorden. Dat was veel werk, maar de huiswerkvraag was nu makkelijk: Je hebt een vraag, hier is de informatie, kijk of je je vraag kunt beantwoorden. Er ontstonden heel verschillende antwoorden, wat gesprekstof in de klas opleverde. Daarna werkten ze verder, maakten ieder een geschiedenisboek, in schriften die – het was HAVO 3 – heel kleurig werden versierd. Het werden best wel dikke werkstukken.

Ik weet niet of het eind zo goed was. Ze hadden allemaal andere interpretaties van het conflict en wilden weten wie er gelijk had. Het was een deceptie voor ze dat er geen pasklare antwoorden te vinden zijn. Er zijn al zoveel pogingen gedaan om het conflict te beëindigen, maar vooralsnog loopt alles stuk. Het was haast een soort volwassen worden voor ze.

Er waren kinderen die me een jaar later nog, als ik ze bijvoorbeeld op de gang tegenkwam, op de hoogte hielden van vorderingen in het conflict, wat een teken van grote betrokkenheid is.

Abstract denken en redeneren, vooral chronologiseren

Tegenwoordig wordt door docenten geschiedenis veel gedacht over 'historisch redeneren' als wenselijke vaardigheid van kinderen. Chronologiseren maakt daar in elk geval deel van uit. Voor studenten is het een structuurbegrip waar ze makkelijk mee aan het werk kunnen. Bedenken waarom iets eerder of later is gebeurd, het kunnen plaatsen op een tijdlijn, vraagt abstract denken en redeneren.

Ik werkte op een particuliere middelbare school in de binnenstad van Den Haag. Mijn lokaal was een soort pijpelaatje, een piepklein lokaal. Ik had aan de muur een prikbord laten bevestigen met daarop de tijdvakken. Het prikbord werd een wandfries dat collectief leren zichtbaar maakte. Elke les konden leerlingen een plaatje meenemen van wat zij interessant vonden aan een bepaald tijdvak. Natuurlijk werd niet alles opgehangen. Leerlingen moesten wel goed kunnen uitleggen waarom zij voor een bepaald plaatje kozen. De meest gelukkige keuze werd op het prikbord bevestigd. We deden dit een jaar lang, aan het begin van bijna elke les. Natuurlijk had ik ook andere klassen. Sommige hadden het jaar daarvoor aan het wandfries gewerkt. Die leerlingen volgden natuurlijk met belangstelling de vorderin-

gen. “O ja, dat plaatje had ik ook.” Ze keken elke les opnieuw, naar wat er veranderd was.

In het gunstigste geval komen de verschillende aspecten bij elkaar. Ik moest een keer college geven aan studenten van de digi-Pabo. Deze studenten komen nauwelijks naar de hogeschool, het is voornamelijk afstandsonderwijs. Wat doe je als je deze mensen één college mag geven? Je probeert iets van een essentie van geschiedenisonderwijs over te dragen. In dit geval ging dat als volgt.

Ik had kaartjes met daarop beknopte informatie over een historische gebeurtenissen in Noordwijk. De tijdlagen van Noordwijk. Bijvoorbeeld over de kerstening van Noordwijk. Dan gaat het over St. Jeroen. Toen de noormannen kwamen, hebben ze St. Jeroen's hoofd afgeslagen. Het hoofd is later teruggevonden en spontaan werden er mensen genezen van allerlei ziektes. Er is nog steeds een St. Jeroen ommegang in Noordwijk.

Ik liet de studenten eerst de kaartjes op chronologische volgorde leggen. Dat gaf al een mooie discussie. Toen vroeg ik: “Je hebt nu basismateriaal, feiten, kun je er een verhaal bij maken?” Het bleek een goede vraag, want er ontstonden prachtige verhalen, die chronologisch verteld konden worden. Het is een vertaalslag: Hoe kun je grote gebeurtenissen vertalen naar persoonlijke belevenissen? De studenten raakten enthousiast. Sommige zullen hun verhalen aan kinderen hebben verteld. Al was dat niet de bedoeling. Ik hoopte dat ze begrepen hebben dat ze dit zo ook met kinderen kunnen doen. Dan worden kinderen verhalenvertellers.

Educatief repertoire in het geheel van de opleiding; eenheid en verscheidenheid van vakdidactieken

Is het educatief repertoire dat in de onderwijsverhalen naar voren komt specifiek voor geschiedenisonderwijs? Het is een aloud en nog niet opgelost probleem hoe je de eenheid en verscheidenheid van de vakdidactieken kunt bepalen. Zonder dit inzicht zal elke vakdidacticus een eigen jargon over de studenten uitgooien, wat een chaotisch beeld oplevert als je bedenkt dat al die vakken straks merendeels door een en dezelfde leraar in het basisonderwijs moeten worden gegeven. De stelling is dat het zoeken naar educatief repertoire precies het inzicht in eenheid en verscheidenheid kan opleveren dat wenselijk is.

Welk educatief repertoire is uit de onderwijsverhalen te destilleren? Het is nu zaak het kenmerkend handelen van de leraren in de verhalen te benoemen. Bijvoorbeeld als volgt:

1. Sleutelvragen stellen. Sleutelvragen zijn vragen die je stelt opdat kinderen zelf antwoorden willen en gaan zoeken. Ze zijn het begin van opzoeken, nazoeken, onderzoeken, nadenken, schetsen, etc. Het zijn dus niet de ‘stomme vragen’, die je stelt met de bedoeling (al of niet leurend en sleurend) van kinderen het antwoord te horen dat jij als enige in je hoofd hebt.⁽⁹⁾

2. Verhalen vertellen. Verhalen roepen betrokkenheid op, ze plaatsen feiten in een zinvol verband en ze creëren een wereld. Verhalen kun je kinderen op elk gewenst moment vertellen, met of zonder aanleiding. Wie dit onderdeel van de didactische gereedschapskist beheerst, zal niet snel vergeten worden.

3. *Aanleidingen voor onderwijs scheppen*; daarvan het onderdeel 'voorwerpen meenemen'. Voorwerpen kunnen op kinderen een exotische kracht uitoefenen. Wat neem jij mee?

4. *Onbekende personen samen met kinderen tot leven brengen*. Als je dit onderdeel uit de gereedschapskist gebruikt, weet je hoe je samen met kinderen personen op een verhalende manier tot leven kunt wekken. Er ontstaan *living biographies*. Voor welke personen wil je op deze wijze ontmoetingen met kinderen arrangeren?

5. *Excursies gebruiken om kinderen aan onderzoeksvragen te helpen*. Vaak bereiden kinderen een excursie voor door vragen te verzinnen waarop ze antwoord willen krijgen. Bij gebruik van dit gereedschap doen kinderen dat niet. De excursie dient om vragen op te roepen, waarop pas later antwoorden worden gezocht.

6. *Repertoire-kennis inzetten*. Dit is repertoire dat ontstaat nadat je zelf diepgaand bezig bent geweest met een onderwerp en ook hebt bedacht hoe het op een basisschool tot leven is te wekken. Het onderwerp kan ogenschijnlijk klein zijn, maar je hebt er tijd in gestoken, je bent erbij betrokken geraakt. Laten we zeggen: De Krimoorlog. Of de schilderijen van Botticelli. Of het gebruiken van aardwarmte als alternatieve energiebron. Hoe meer onderwerpen je hebt, en met kinderen tot leven hebt gewekt, hoe groter je repertoire-kennis. Met welke verzameling verlaat je de opleiding?

7. *Uitleggen; daarvan het onderdeel: kinderen meenemen in oorzaak-gevolg redeneringen*. Uitleggen hoort echt bij het beroep van leraar. Wat is je mooiste uitleg? Wanneer zagen kinderen dankzij jouw uitleg ineens het kwartje vallen? Oorzaak en gevolg uitleggen

is niet makkelijk, zeker niet als het bijvoorbeeld gaat om oorzaak en gevolg in de geschiedenis. Maar kan helpen bij het voorkomen van gefragmenteerde kennis.

8. Chronologiseren van geschiedenis en het bijhorend historisch redeneren mogelijk maken. Al het vorige repertoire kan behulpzaam zijn bij het ontwerpen en verzorgen van geschiedenisonderwijs, maar dit onderdeel lijkt daar specifiek voor te zijn gemaakt. Hoe geef je kinderen overzicht van geschiedenis, maar dan zo dat ze zelf gebeurtenissen op een tijdlijn kunnen plaatsen - en kunnen beredeneren waarom?

Aan deze korte analyse van educatief repertoire in (slechts!) vier interviews is met opzet een algemene, niet aan geschiedenis gebonden beschrijving meegegeven. Dat met uitzondering van het als achtste genoemde onderdeel. Is daardoor denkbaar wat hier wordt beoogd? Dat is: aannemelijk maken dat het benoemen van educatief repertoire tot zinvol gesprek leidt over de eenheid en verscheidenheid de didactiek van de vak- en vormingsgebieden. Uiteraard is er dan nog veel werk te doen. We beschikken nu slechts over een paar persoonlijke paradigma's van enkele docenten geschiedenis en een over nauwelijks gevuld gereedschapskistje. Je zou minstens evenveel verhalen vanuit de andere schoolvakken moeten kennen, en dan alleen nog een goed begin hebben gemaakt. Bovendien zou je studenten bij het ontwikkelen van de onderwijsverhalen willen betrekken - als deel van het werk dat nodig is om hen persoonlijke paradigma's te laten ontwikkelen. Maar toch: het lijkt de moeite waard 'didactische gereedschapskisten' te ontwikkelen en die enigszins geordend aan studenten beschikbaar te stellen.

III. Epiloog

Deze tekst beschrijft enkele ingrediënten van een ontwerpomgeving voor de lerarenopleidingen, maar laat niet zien hoe en wanneer deze ingrediënten kunnen worden ingezet. Het geschetste model (niet meer dan ruimte binnen een cirkel) is heel open en komt alleen verder tot leven door er pareltjes van opleidingsonderwijs als krachtige voorbeelden aan toe te voegen. Ontwerpomgevingen gedijen beter als ze niet uniform zijn ingericht. Het zou geweldig zijn als we de tijd van de uniformerende opleidingsdidactiek (probleemgestuurd onderwijs en vele andere!) achter de rug hadden. Vinden docenten dat studenten eerst veel moeten leren voordat zij aan een eigen productieve taak kunnen beginnen (de eerst theorie - dan toepassing aanpak), dan staat het model dat zonder meer toe. Andersom mag ook: eerst een 'rijke klus' presenteren en die bijvoorbeeld voorzien van allerlei cognitieve conflicten – en pas veel later kennis toevoegen (de 'kennis in het teken van de taak' aanpak). Uiteraard zijn tientallen andere aanpakken denkbaar. Vrijheid om te onderzoeken wat werkt, hoort ook opleidingsdocenten gegund te worden.

Dezelfde vrijheid geldt voor het gebruik van de verschillende ingrediënten van een ontwerpomgeving. Een tekst met een verzameling onderwijsverhalen voorleggen, zoals in dit boekje noodgedwongen gebeurt, is zeker niet de meest inspirerende manier om met persoonlijke paradigma's aan de slag te gaan. Hoe ze te presenteren? Hoe, en in welke mate, studenten bij het ontwikkelen in te schakelen? Hoe te voorkomen dat onderwijsverhalen aan inflatie gaan leiden, wat zeker het geval zal zijn als studenten te vaak, te veel onderwijsverhalen moeten gaan schrijven? Wat zijn goede manieren om studenten aan persoonlijke paradigma ontwikkeling te

helpen? Hoe is educatief repertoire zo aan te bieden dat studenten er gebruik van kunnen gaan maken? Enzovoorts!

Tenslotte: het werk aan deze tekst begon met een vraag van een docent geschiedenis, een vraag naar de volgende stap na een inspirerend begin van het opleidingsonderwijs in verschillende musea. Uiteraard kon de docent niet wachten tot dit boekje klaar was. Dus: hoe is het ‘in het echt’ verder gegaan? Hier een gedeelte van een email hierover.

(...) Weet je nog dat we het hadden over echte opdrachten voor studenten, gegeven door opdrachtgevers van buiten de hogeschool? Daar ben ik mee verder gegaan. Ik heb de musea gevraagd of ze de studenten de opdracht wilden geven om hun educatieve aanpak te verrijken. Vijf musea deden dat! Het had een adembenemend effect op de motivatie van de studenten. Ze wilden er natuurlijk het beste van maken! De presentaties aan het eind, aan de musea, waren van een ongekende kwaliteit. De studenten zijn echt los gegaan.” (...)

De ‘echte opdracht’ van de musea lijkt een prachtig voorbeeld van wat eerder in deze tekst een rijke klus werd genoemd, dat is: een ontwerp-taak die het werk in een ontwerpruimte stuurt. Je zou onmiddellijk op zoek willen gaan naar nog veel meer voorbeelden van ontwerptaken die studenten gretig maken. Want is dat niet wat alle vier de geïnterviewde docenten zeggen: Geef studenten en kinderen bij geschiedenisonderwijs piekmomenten, zorg voor hoogtepunten van betrokkenheid, en je bereikt wat geen toets ooit meet: een levenslange verbintenis met

geschiedenis, die veel meer is dan een herinnering aan een leuk schoolvak. Het is geweldig als we leraren basisonderwijs afleveren die dit snappen en kunnen. Niet alleen bij geschiedenisonderwijs. Officieel is het misschien te weinig. Maar het is veel.

Noten

1. Onderwijsacademie (voor het primair onderwijs) is geen gebruikelijke aanduiding voor de PABO. Misschien is het tijd een andere merknaam te kiezen, dacht ik, toen ik voor de zoveelste keer jonge mensen, zo maar in de trein dit keer, denigrerend over de PABO hoorde praten. Het slechte imago is onprettig, niet terecht en gaat me aan het hart.

2. Planning is niet gelijk aan het gebruik van de metafoor van het stapenschema. Er hoeft in een ontwerpproces niets mis te zijn met planning. Verder: er wordt hier afgezien van een bespreking van de vele bestaande, min of meer universeel bedoelde stappenschema's voor het ontwerpen. Alleen enkele opmerkingen:

(a.) In het algemeen lijken descriptie en analyse van feitelijke processen te makkelijk om te slaan in normatieve aanwijzingen. In de analyse achteraf is zelfs het grootste avontuur tot stappen te herleiden

(b.) Veel modellen veroorzaken in de communicatie met onderwijsontwerpde practici een enorme kloof tussen 'theorie' en praktijk. Ik wil Cynthia nieuwsgierig maken binnen het biologieonderwijs. Ze is best goed met taal. Maar ze griezelt van 'kleine, vieze beestjes' die we laatst op rabarberplanten tegenkwamen. Ik raadpleeg een paar collega's, die het ook leuk blijken te vinden hier werk van te maken, en we besluiten om het eens met het laten schrijven van natuurgedichten te proberen. We verzamelen natuurgedichten en halen uit de literatuur een werkwijze om met kinderen gedichten te maken. Dat is praktijk en het is een ontwerppraktijk die zonder bezwaar tot mooi en goed onderwijs kan leiden. Technisch gezien heb ik een ontwikkelgroep gevormd die een (deel)leergang maakt. Maar ik denk niet dat ik als prac-

ticus er ooit van overtuigd kan worden dat ik – om een oud voorbeeld te noemen – de ‘Curvo-strategie voor ontwikkelgroepen die een leer-gang maken’ had moeten volgen, die mij dwingt om het ontwerpen in vier hoofdfasen aan te pakken, met daarbinnen 22 (sic!) substappen (De Kok-Damave, 1980).

Maar het was interessant nog eens in de literatuur rond de historische start van het modeldenken in de onderwijskunde te bladeren. In de worstelingen van de eerste vijftien jaren (Utrechtse) onderwijskunde (Nijhof & Sixma, 1980; Sixma, 1973) om zowel een praktijkgerichte wetenschap als een wetenschap te worden, en de vergelijkbare, niet doorgezette poging om didactiek een wetenschappelijk karakter te geven in de didaxologie (De Corte, 1976), speelt het modeldenken een grote rol.

Sindsdien heeft het modeldenken overigens tot een stortvloed van modellen geleid (allemaal universeel) en vormt het nog steeds de harde kern van het onderwijskundig ontwerpen. Een actueel overzicht van onder meer productiemodellen, kookboekmodellen, standaardmodellen en systeemmodellen is te vinden in het overzichtswerk ‘Onderwijskunde als ontwerpwetenschap’ van Martin Valcke (Valcke, 2010).

3. Bij het ontwerpen van de Explo opleiding van de Ichthus Hogeschool (later InHolland), en deels ook bij het ontwerpen van de academische lerarenopleiding van de Marnix Academie, werd gebruik gemaakt van een door Kieran Egan ontwikkelde techniek van *plotfinding* (Egan, 1985, 1989). Bij elke ontwerptaak werd een plot met bijhorende conflicterende waarden geformuleerd. Een ontwerptaak wordt daarmee op spanning gezet: de taak is niet alleen aanleiding voor het ontwerpen van onderwijs maar ook voor het oplossen van het achterliggende conflict. De techniek van Egan is ook uitstekend te gebruiken

(en bedoeld voor) het ontwerpen van basisonderwijs. Een uitwerking van de techniek in vergelijking met het ontwerpen van lessen volgens het model Didactische Analyse is te vinden in een oud nummer van het vroegere tijdschrift ID (Vos, Dekkers en Goffree, 1986) of anders in de scan van het artikel op de website van het Bureau voor educatief ontwerpen, www.educatief-ontwerpen.nl > onderzoeksprogramma.

4. Deze heen en weer sprong werd bedacht en met studenten gedaan door Peter Dekkers. Bij mijn weten niet gepubliceerd.

5. Dat was althans mijn (eenmalige) ervaring.

6. Het opzetten van ontwerp- en onderzoeksprogramma's op een onderwijsacademie in een R&D centrum en in een academische lerarenopleiding is uitgewerkt voor de Marnix Academie in Utrecht. In het algemeen is een onderzoeksprogramma op te vatten als een netwerk van personen rond een bepaald thema, vraagstuk of theorie. In het netwerk kunnen behalve studenten ook opleidingsdocenten, leraren basisonderwijs en deskundigen van buiten de opleiding als belanghebbenden meedoen en betreft het werk (onderdelen van) onderwijsontwikkeling en onderwijsinnovatie.

7. Jelle Sixma verwoordde het doorbreken van conditionering door vooropleiding als opgave voor lerarenopleidingen (Sixma, 1973)

8. Het zoeken naar een verzameling persoonlijke paradigma's bij een vak- of vormingsgebied is niet de enig mogelijke werkwijze. In een ander onderzoek wordt uitgegaan van 'het ontwikkelen van een onderzoekende houding van kinderen' als thema. De vraag is dan: wat zijn kenmerkende handelwijzen van inspirerende leraren die er in slagen

kinderen een onderzoekende houding (verder) te laten ontwikkelen? Persoonlijke paradigma's en educatief repertoire worden direct vanuit verschillende vak- en vormingsgebieden gezocht. Zie: www.educatief-repertoire.nl.

9. De term 'sleutelvraag' is geïmporteerd uit Schotland. Eerst in een conferentiepaper (Vos, 1992) later in een uitwerking en bewerking van Verhalend Ontwerpen, een Schotse benadering van onderwijs waarin sleutelvragen een prominente rol spelen (Vos, Dekkers & Reehorst, 2007).

Literatuur

- Ankersmit, F. R. (1990). *De navel van de geschiedenis*. Groningen: Historische uitgeverij Groningen.
- Boxtel, C. v. (2009). *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (oratie). Amsterdam: Erfgoed Nederland.
- De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: educational psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- De Corte, E., (red). (1976). *Beknopte didaxologie*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Dennet, D. C. (1995). *Darwins gevaarlijke idee*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Dennet, D. C. (2007). *Het bewustzijn verklaard*. Amsterdam/Antwerpen: Olympus.
- De Kok-Damave, M., (red). (1980). *De Curvo-strategie: handboek voor de leergangontwikkeling*. Den Haag: Stichting voor onderzoek van het onderwijs.
- Egan, K. (1985). Teaching as story-telling: A non-mechanistic approach to planning teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 397-406.
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The university of Chicago press.
- Millard, A en Noon, S. (2013). *Zomaar een straat door de eeuwen heen*. Gottmer Uitgevers Groep.
- Nijhof, W., & Sixma, J. (1980). *Schaalvergroting als opgave - van schoolpedagogiek naar onderwijskunde*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.

- Schön, D. A. (1982). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Sixma, J. (1973). *Leesvoorwaarden*. Groningen: H.D. Tjeenk Wilink.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Van Gelder, L., Peters, J., Oudkerk Pool, T., & Sixma, J. (1972). *Didactische analyse, reader 1*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vos, E., Dekkers, P., & Goffree, F. (1986). Educatief ontwerpen(2): 'Story telling' bij onderwijsvoorbereiding en methodiek-analyse naar analogie van Kieran Egan. *ID, tijdschrift voor lerarenopleiders*, nr. 2
- (1992). Can you help Stephany? On the posing of keyquestions. *Paper*. Enschede: SLO / EED.
 - , Westhoek, E., Buitelaar, G., & Egberts, J. (2002). *PABO nieuwe stijl. Ontwerp, uitvoering en invoering van de experimentele lerarenopleiding basisonderwijs*. Rotterdam/Den Haag/Oegsteest/Dordrecht: Ichthus Hogeschool.
 - , Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend Ontwerpen, een draaiboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff; 1e dr. 1994; 3e druk 2007.
 - (2008). *School maken, kennis maken. Over innige samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen*. Utrecht: Marnix Academie en vijf andere samenwerkende hogescholen.

Websites

www.educatief-ontwerpen.nl > onderzoeksprogramma
www.educatief-repertoire.nl

(c) 2015, Bureau voor Educatief Ontwerpen in Gouda

De auteur

Erik Vos, Bureau voor Educatief Ontwerpen.

E-mail: e.vos@educatief-ontwerpen.nl

Erik Vos is educatief ontwerper en directeur bij het Bureau voor Educatief Ontwerpen (vanaf 1991),

Worldschool (vanaf 2008) en de Stichting Nestor (vanaf 2015). Eerder werkte hij als projectleider PABO bij de SLO (1984 - 1991) en als onderwijskundig en pedagogisch onderzoeker bij de Universiteit Utrecht (1979 - 1985). Ook was hij enige tijd lector educatief ontwerpen bij de Marnix Academie in Utrecht (2009).



Met dank aan...

... Anne Tabak (International School The Hague), Jaap Tuit, (Hogeschool Stenden, PABO Meppel), Arie Vonk (Marnix Academie) en Eric Westhoek (InHolland) voor hun inspirerende onderwijsverhalen. Ook met dank aan Rutger Vos voor zijn gedegen kritiek op een eerdere versie van deze tekst. En aan Jasper Vos voor het ontwerpen van de omslag.

In voorbereiding (april 2015):

- *Educatief repertoire voor cultuuronderwijs; een gereedschapskist voor het bevorderen van een onderzoekende houding van kinderen op school;* i.s.m. Kunstbalie in Tilburg

- *De rationaliteit van mooi;* kennistheorie van praktijkdenken en methoden van onderzoek naar praktijkkennis van inspirerende praktici

- *De klittenbandtheorie;* educatief repertoire van Frits Sibers, docent biologie.