

betekenis verlenend onderwijs

We kunnen mensen niet voorbereiden op later, door de mogelijkheden die het heden biedt aan de toekomst op te offeren. Alleen als we de volle betekenis van het leven zoals we het nu ervaren leren kennen, zijn we in staat datzelfde te doen in de toekomst.

vrij naar J. Dewey

LEER JIJ OF LEER IK?

Helma Brouwers, ex-kleuterleidster, docent pedagogiek aan de Rijks-PABO in Alkmaar, geeft haar visie op de relatie tussen leven en leren. 'Leren' op de kleuterschool staat nog dicht bij de kinderen. Het 'schoolse' leren, waarmee de meeste kinderen na hun zesde jaar te maken krijgen, maakt het kind tot object en het leren afstandelijk. De didactische driehoek: leerkracht—leerstof—kind is uit balans geraakt. Dit artikel is een pleidooi voor een basisschool, waarin leren geworteld is in de eigen ervaringen van kinderen.

Schools leren in de kleuterschool?

Bij een aantal bezorgde groeperingen roept het woord 'basisschool' slechts schrikbeelden op van een langzaam wegwijnend kleuteronderwijs waarin, overrompeld door de lagere school, het natuurlijk leren plaats gaat maken voor vervroegd, schools leren.

Het is terecht dat het kleuteronderwijs zich tegen schools leren verzet. Schools leren vereist een afstandelijke, zakelijke verhouding tot de werkelijkheid. Jonge kinderen zijn daartoe niet in staat. Kleuters leren door spelen en handelen in concrete situaties. Aan die concrete situaties wordt door hen vaak een heel eigen betekenis toegerekend. Fantasie en werkelijkheid zijn daarbij op een voor volwassenen onvoorspelbare manier verweven.

Die fantasievolle betrokkenheid geeft kleuters iets ongrijpbaars. In de ogen van sommige didac-

tici en onderwijskundigen die de 'grijpbaarheidsfactor' hoog in het onderwijskundig vaandel hebben (zie SLO-nota 1981, p. 23-36-39-65) kan dit frustrerend zijn. Vanuit het kleuteronderwijs twijfelt men eraan of een grotere didactische greep wel zo vanzelfsprekend tot kwaliteitsverbetering leidt. Hansma (1984) meent dat eerder het tegenovergestelde het geval is. Hij schetst hoe bij pogingen om in het kleuteronderwijs meer systematiek aan te brengen een schoolse denkwijze binnensluipt, die leidt tot 'potdichte programma's': Ontwikkeling wordt opgedeeld in hoofdebeden (ruimtelijke oriëntatie, taalontwikkeling, sociale ontwikkeling, etc.) die op hun beurt weer in kleinere deelgebieden worden opgesplitst. Nog kleinere facetten van die deelgebieden worden aan kinderen via opdrachten, oefeningen en lesjes aangeboden. Wat we overhouden zijn inhouden die ontdaan zijn van hun oorspronkelijke, betekenisvolle context. Lesjes, bijvoorbeeld, waarin de

begrippen in, naast, onder geoefend worden ... Zo'n aanpak kan alleen tot ècht leren leiden — dat wil zeggen tot bruikbare, toepasbare kennis en inzichten — als de lerende in staat is geheel op eigen denkkraft zo'n stukje geabstraheerde kennis terug te plaatsen in de levende werkelijkheid. Het is niet reëel te veronderstellen dat de zo concreet denkende jongste basisschoolleerlingen dit kunnen. Kennis op die manier bijgebracht, zal derhalve geïsoleerde, betekenisloze kennis blijven. Als we in de kleuterschool deze vorm van systematiek gaan nastreven wordt de kwaliteit van het onderwijs, en in het bijzonder de kwaliteit van leerprocessen, daaraan opgeofferd. Bovendien zullen grijpgrage didactici hun greep op kleuters eerder zien verslappen dan verstevigen.

Niet-schools leren

Het kleuteronderwijs heeft zich tot nu toe redelijk geweerd tegen schoolse invloeden. Weliswaar niet altijd met de juiste argumenten. Serieuze aandacht voor het leren van kinderen, voor cognitieve ontwikkeling, wordt in het kleuteronderwijs vaak ten onrechte vereenzelvigd met verintellectualisering. Met andere woorden, 'leren' is volgens deze opvatting per definitie 'schools leren'. Onderwijshouden die voor kinderen zin en betekenis hebben (zoals lezen en schrijven), worden in het kleuteronderwijs ondergewaardeerd, alleen door de manier waarop ze traditiegetrouw in het lager onderwijs aan bod komen. De kloof die het schoolse onderwijs veroorzaakt tussen kind en leerstof kan echter niet gedicht worden door het grensgebied waarop deze twee elkaar ontmoeten tot verboden gebied te verklaren. Maar die kloof wordt ook niet gedicht door leer- en ontwikkelingsgebieden vanuit een volwassen, wetenschappelijk standpunt op te delen om ze kinderen mondjesmaat toe te dienen. Alleen als de school de relatie tussen leven en leren niet verstoort, zullen kinderen op een vanzelfsprekende manier met leerstof in aanraking komen.

Het afwijzen van de schoolse systematiek is geen pleidooi voor vrijblijvendheid, maar een pleidooi voor een andere benadering van systematiek. We zouden dit de *impliciete systematiek* kunnen noemen, waarbij richtlijn is, de toenemende behoefte van kinderen zélf om meer greep te krijgen op hun wereld. De totaliteit van beleven en ervaren wordt daarbij niet in stukken geslagen maar juist gehandhaafd om van daaruit mogelijkheden en middelen aan te dragen voor verbreding

en verdieping. Leren is vanuit deze optiek niet iets dat de leerkracht doet — door zijn programma af te werken — maar een activiteit van de kinderen zelf; een vanzelfsprekend onderdeel van hun totale ontwikkeling.

Hoe anders zijn kleuters?

Op de lagere school heeft het schoolse leren door middel van vakkensplitsing en bijbehorende methodes een ijzeren greep op de dagelijkse gang van zaken.

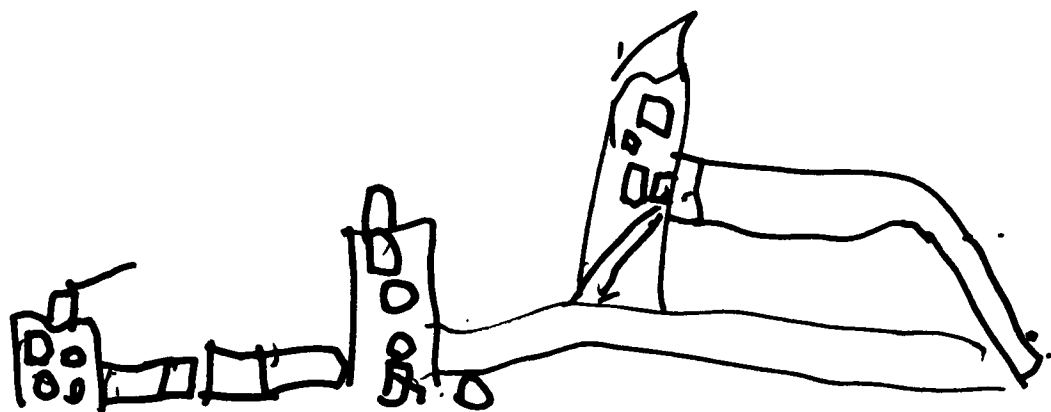
Volgens sommigen is dit terecht: Een lagere-schoolkind leert anders dan een kleuter. Van Gelder spreekt in dit verband over de overgang van een belevende houding naar een kennende houding. Ook Van Parreren ziet zo'n breuk in de ontwikkelingslijn (Van Parreren 1985): Een kleuter leert nog niet met vooropgezette bedoelingen maar spelend, ontdekkend en nabootsend. Van Parreren noemt dit *incidenteel leren*. Een lagere-schoolkind is in staat leertaken te aanvaarden, aldus Van Parreren, omdat het strategieën heeft ontwikkeld voor *intentioneel leren*.

Er kleeft een aantal bezwaren aan het benadrukken van die verschillen tussen jongere en oudere kinderen. Allereerst omdat er een rechtvaardiging in gevonden kan worden voor een schoolse aanpak van het leren op de lagere school, terwijl daar op zichzelf voldoende kanttekeningen bij te plaatsen zijn, zoals: Is het wel zo nastrevenswaardig om afstand te leren nemen van je eigen belevingen, om het persoonlijke buiten beschouwing te leren houden en jezelf te verliezen in leertaken die geen relatie hebben met je eigen ervaringen? Bovendien is het de vraag of kennend en belevend in de wereld staan, incidenteel en intentioneel leren, niet veel meer door en naast elkaar lopen dan hier gesuggereerd wordt.

Kennen en beleven

Het kennend in de wereld staan is een aan de mens inherent, antropologisch gegeven. Zou dat kleuters vreemd zijn? Misschien, als we het verengen tot het kunnen en willen vergaren van feiten en weetjes, tot het vergaren van intellectuele kennis. Maar als we een ruimere opvatting van cognitie hanteren, namelijk het verlenen van betekenis aan de omringende wereld (zie Imelman 1982), dan ben ik er stellig van overtuigd dat jonge kinderen niet anders doen. Zo herinner ik mij een gesprek met kleuters naar aanleiding van de

ANJO



Anjo, 5 jaar: 'Ik zit op deze school en ik vind het daar heel leuk. Later als ik groter ben wil ik op 'n mensenschool en het leukste dat ik vind is schrijven en soms nog wel spelen.'

zwangerschap van een van de moeders. Eerst vroegen de kinderen zich af wat je zou moeten eten om zo'n kindje in je buik te krijgen. Daarna nam het gesprek een andere wending. De kinderen realiseerden zich opeens dat een mensenleven een begin heeft, maar dat er ook onvermijdelijk ooit een eind aan komt. De stemming werd wat bedrukt. 'Maar waarom ben ik er dan?' vroeg een vierjarig meisje ... Bij zo'n fundamentele vraag zijn zelfs de meeste volwassenen met stomheid geslagen.

Het gebeurt vaak dat jonge kinderen zichzelf vragen stellen waar volwassenen tot hun schaamte nauwelijks meer bij stilstaan.

Het kennend en belevend in de wereld staan valt bij een ruimere opvatting van cognitie blijkbaar samen. Alleen als cognitie beperkt blijft tot intellectueel denkvermogen waarbij persoonlijke bete-

kenisverlening wordt uitgeschakeld, is het onderscheid tussen kennen en beleven zinvol.

Incidenteel en intentioneel leren

Ook het onderscheid tussen incidenteel en intentioneel leren is alleen maar zinvol als het criterium is, het kunnen aanvaarden van schoolse leertaken waarbij een beroep wordt gedaan op afstandelijke, intellectuele interesse.

We kunnen aannemen dat kleuters daarvoor — in de meeste gevallen — niet te paaen zijn en lagere-schoolkinderen — misschien — wel. (We moeten niet vergeten hoe ook milieufactoren daarbij van invloed zijn!)

Los gezien van schoolse leertaken kunnen kleuters namelijk evengoed intentioneel leren, bijvoorbeeld als het taken betreft zoals willen leren fietsen, maar ook willen leren tellen of lezen komt voor. Het leren is intentioneel als een kind zelf graag iets wil leren. Van incidenteel leren is sprake als leerprocessen per ongeluk, onbedoeld plaatsvinden. Zo vinden bij het spelen veel voor kinderen zélf onbedoelde leereffecten plaats. Kinderen leren zich al spelend in anderen ver-

plaatsen (een sociaal-cognitief leereffect), ze leren over oorzaak en gevolg (een cognitief leereffect), etc. Incidenteel leren vindt echter plaats op alle leeftijden, op alle niveaus. Sociale leerprocessen bijvoorbeeld, zoals het aanleren van rolgedrag, leren wat je moet doen of laten om bij bepaalde groepen te horen, blijven meestal onbewust en toevallig, dus incidenteel.

Doelgerichtheid

Als we het onderscheid tussen incidenteel en intentioneel leren nader beschouwen, dan gaat het hier om het respectievelijk afwezig of aanwezig zijn van doelgerichtheid bij degene die leert. Van Parreren noemt inderdaad het ontwikkelen van weetgierigheid, zelfsturing en zelfcontrole belangrijke voorwaarden voor het deelnemen aan schoolwerk (Van Parreren 1985, p. 181). Intentioneel handelen, als zelf-regulerend principe, heeft dan ook een grotere reikwijdte dan alleen als verklaring voor verschillen tussen kleuters en lagere-schoolkinderen. Het ontwikkelen van intentioneel handelen en leren is een onderwijsdoel op zichzelf voor hen die onderwijs meer waarde willen toekennen dan alleen doel hebbend in zichzelf. Een schoolse aanpak kan het ontwikkelen van intentioneel handelen en leren belemmeren. Als kinderen geen zicht hebben op zin en betekenis van leertaken omdat de doelgerichtheid daarvan alleen bestaat in het brein van de leerkracht, dan plaatsen we kinderen in een leerkrachtafhankelijke positie. De kinderen voelen geen verantwoordelijkheid voor hun eigen leer- en ontwikkelingsproces, dus zal de leerkracht als volledig plaatsvervangend verantwoordelijke moeten optreden.

Intentioneel leren wordt, met andere woorden, niet vanzelfsprekend bereikt als kinderen taken kunnen uitvoeren die hen worden opgelegd. De incidentele leerprocessen die daarbij optreden zouden kinderen wel eens voorgoed het leren zuur kunnen maken.

Momenten van incidenteel leren zou de leerkracht die met jonge kinderen werkt, juist moeten gebruiken om het leeraspect onder de aandacht te brengen. Dat geldt als een kind toevallig in een boek een letter van de eigen naam herkent. Een leerkracht die het leren van kinderen serieus neemt, zal het betreffende woord hardop zeggen en erop wijzen dat er inderdaad ook een klankovereenkomst is. En dat geldt als een kind op school komt en vertelt dat haar nieuwe schoenen

maat dertig zijn. In zo'n geval is het zeer wel mogelijk om samen te gaan kijken welke kinderen dezelfde maat hebben en welke kinderen kleinere of grotere schoenen hebben. Ze kunnen de schoenen meten en op een vel papier omtrekken. De kinderen kunnen van thuis schoenen meenemen waar ze uitgegroeid zijn en de schoenen van klein naar groot ordenen ...

De basisschool

Geïnspireerd door schoolse tradities wordt over kleuters meestal gesproken als nog-niet-wezens. Bij de richting waarin we ze willen sturen moet zoveel mogelijk 'kleuterigs' verdwijnen. Op de 'echte' school is geen plaats meer voor een persoonlijke wijze van beleven en ervaren, van fantasie en verbeelding, voor een innige verwevenheid van emotie en cognitie. In een verschoolde maatschappij zijn dit slechts handicaps die zo snel mogelijk overwonnen moeten worden.

Als de basisschool een school wil worden waarin ook kleuters een volwaardige plaats hebben, dan moet het een school worden waarin het schoolse leren plaats gaat maken voor leren dat geworteld is in eigen ervaringen van kinderen, voor leren dat in het leven van kinderen zelf zin en betekenis krijgt.

Bezwaren tegen schools leren

In het voorafgaande is een aantal malen de term 'schools leren' gevallen. De term vertegenwoordigt hier een opvatting over leren en onderwijzen waarbij niet het lerende kind het centrale gegeven is, maar de leerstof. Waarbij de verantwoording voor inhoud en wijze van aanbieding van leerstof niet wordt afgelegd op het niveau van betekenis die leergebieden voor kinderen kunnen hebben, maar op vaktechnisch en op vakdidactisch niveau. Dit leidt tot een ordening van leerstof op logische gronden die de aansluiting mist met de logica van het persoonlijk beleven en ervaren. Het leidt tot het scheiden van de dingen die te onderscheiden zijn, maar die in het gewone leven bij elkaar horen. Het leidt ook tot het onderwijzen van dingen die mensen natuurlijkerwijs ook leren. In de didactische driehoeksverhouding (leerkracht, kind, leerstof) levert het schoolse leren een aardig contact op tussen leerstof en leerkracht — het lijkt zo'n ordelijke en efficiënte werkwijze — maar dit gaat ten koste van het contact tussen kind en leerstof en dus op den duur

ook ten koste van orde en efficiëntie. Omdat de leerkracht voor kinderen de leerstof vertegenwoordigt, raakt ook de relatie tussen kind en leerkracht verstoord.

Er is de laatste tijd een tendens waar te nemen om over onderwijsvernieuwing te spreken in termen van het herstellen van een goede affectieve relatie tussen leerkracht en kind. We zien dit bijvoorbeeld aan de populariteit van de Gordon-cursussen. Leerkrachten leren actief te luisteren, ik-boodschappen te geven, kortom 'effectief' om te gaan met kinderen.

Omgangsvormen staan bij deze benadering op zichzelf. Ze worden beschouwd, los van de rol die de leerkracht zou moeten vervullen als intermediair tussen kind en leerstof. Een onlangs verschenen boek *Effectief onderwijzen* (Gerards e.a. 1980) vermeldt, ondanks de titel, slechts zijdelings dat een mens als leerkracht ook nog te maken krijgt met zoiets als leerstof.

Begeleiden van leerprocessen

Hoe belangrijk die aandacht voor het puur pedagogische ook is om kinderen zich beter thuis te laten voelen op school, het zal allemaal weinig 'effectief' blijken als we niet in staat zijn de consequenties van die pedagogische houding door te trekken naar het begeleiden van leerprocessen. Kinderen zullen de goedgemeende pogingen van leerkrachten om hen als mens meer tot hun recht te laten komen waarschijnlijk ongeloofwaardig en gekunsteld vinden, zolang die leerkrachten bij de persoonlijke omgang en bij de omgang met leerkrachten met twee maten meten.

Het schoolse leren frustreert de relatie tussen kind en leerkracht. De leerkracht raakt gefrustreerd omdat het leren van kinderen niet volgens tevoren vastgestelde lijnen blijkt te verlopen, de kinderen omdat de betekenis van hun schoolse bezigheden voor hen onduidelijk blijft. Bovendien blijkt voor beide partijen dat verschillen tussen mensen, die op het niveau van persoonlijke omgang zo boeiend zijn, als het op leren aankomt alleen maar complicaties veroorzaken.

Nu zijn driehoeksverhoudingen in de regel gecompliceerd en zelden zonder wrijvingen, maar de blokvorming waaraan het schoolse denken zich tegenover kinderen schuldig maakt — door Zonneveld (1978) ooit gekarakteriseerd als 'de zwijgende meerderheid van de combinatie leerkracht—leerboek' — is in wezen erg onpedagogisch en maakt kinderen passief en monddood.

Om het contact met kinderen te herstellen zal de leerkracht zich tevens moeten opwerpen als hersteller van het contact tussen kind en leerstof.

Samengevat kunnen we stellen dat het schoolse denken barrières opwerpt tussen kind en leerstof. De barrières zijn hoger naarmate de leerkracht meer steun zoekt bij methodes en leerboeken die 'leren' opvatten als het opdienen van kleingesneden, verdroogde hapjes leerstof. Alleen levensrecht onderwijs dat leerstof binnen het bereik brengt van ervaringen van kinderen is in staat de verhoudingen binnen de didactische driehoek gezond te maken.

Leren en betekenisverlening

De praktijk van het schoolse onderwijs is gebaseerd op een visie op leren die de moeite van een nadere beschouwing waard is.

Als we leerkrachten horen zeggen: 'Dat hebben ze al gehad', dan bedoelen ze daar meestal mee dat een bepaald onderdeel van het programma is afgewerkt. Het betekent dan: 'Daar hoeft je geen aandacht meer aan te besteden.'

'Leren' is, met andere woorden, hetzelfde als een programma doorlopen. Verondersteld wordt een directe relatie tussen onderwijzen — als activiteit van de leerkracht — en leren — als activiteit van de leerling.

Behaviorisme

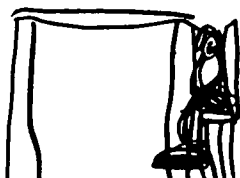
Deze opvatting over leren en onderwijzen is verfijnd en vervolmaakt in behavioristische leertheorieën. Het 'input—output'-model, dat in deze theorieën wordt gehanteerd, kent geen aandacht voor de processen die zich in het hoofd van kinderen afspelen, alleen voor de producten, de resultaten. Handelingen van leerkrachten functioneren in zo'n model als input. Kinderen krijgen de rol toebedeeld van de computers, ook wel black-box genaamd, die de input in de vorm van leerstof in zich opnemen en de output in de vorm van leerresultaten afleveren. Doen ze dit niet naar behoren, dan zijn er twee verklaringen mogelijk: — De machine deugt niet: We noemen het kind dom, ongeïnteresseerd en ongemotiveerd. Deze verklaringsmogelijkheid heeft zijn populariteit enigszins verloren. Vandaar dat we steeds vaker naar de tweede verklaringsmogelijkheid grijpen: — De manier waarop de machine gevoed wordt deugt niet. Het moet allemaal een beetje langza-

Wetent groep 2.



kalender

kindje aan tafel.



wetentafel

mer, simpeler. We moeten de leerstapjes nog kleiner maken.

Deze laatste verklaring wint nog steeds aan populariteit. Het heet dan zorgverbreding. Wat het oplevert is een ortho-didactisering van het onderwijs, waarbij betekenisverlening voor kinderen steeds onmogelijker wordt. Bettelheim (1982) vertelt hoe deze denkwijze voor wat betreft het aanvankelijk leesonderwijs in Amerika in de laatste decennia tot steeds eenvoudiger, onnozeler leesteksten heeft geleid, terwijl de leesproblemen alsmáar groter werden ...

'Weten' versus 'leren'

Leren kan niet straffeloos gedepersonaliseerd worden. Dat gaat ten koste van leermotivatie en ten koste van de kwaliteit van het bereikte leerresultaat. Kinderen die in het onderwijsleerproces de rol krijgen toegewezen van passieve consumenten

van stof die al verwerkt en vernalen is, wordt de mogelijkheid ontnomen tot zelf nadenken en tot persoonlijke betrokkenheid. Juist actieve betrokkenheid en de verbondenheid van leren en denken, kan 'leren' boven het oppervlakkige niveau van het 'weten' uittillen. 'Weten' kan binnen de schoolmuren misschien voldoende zijn, maar het zou zinniger en meer op de behoefte van kinderen gericht zijn, als de school haar doelen niet binnen haar eigen muren zou zoeken.

'Leren' zal in dienst moeten staan van de toenemende mogelijkheid van kinderen om betekenis te verlenen aan de hen omringende wereld. Leerstof zal gezocht moeten worden in de wereld, zoals die zich aan kinderen voordoet. Als leerstof een geïsoleerde plaats inneemt in het leven van kinderen, is onderwijs voor kinderen zinloos en demotiverend en voor leerkrachten tijdverspillend, inefficiënt en ineffectief, bijvoorbeeld om-

dat, zoals Dewey (1938) het stelt, datgene wat geleerd is in isolatie alleen onder diezelfde condities kan functioneren.

Betekenisverlening is iets 'ongrijpbaars' binnen een schools onderwijsleermodel. Het is niet onderwijsbaar en strikt persoonlijk. Daardoor krijgt het niet de aandacht die het verdient. De behoefte aan direct aantoonbare, toetsbare resultaten leidt tot het negeren van doelperspectieven op langere termijn.

Processen zijn echter een onvermijdelijk bijproduct van de manier waarop we produktdoelen willen bereiken. Processen zoals groei en ontwikkeling, maar ook demotivatatie en desintegratie, kunnen niet buiten de orde gehouden worden. Ik zou zelfs durven stellen dat de processen die we op gang brengen of juist afremmen, bepalender zijn voor de kwaliteit van het onderwijs dan de eenvoudiger vast te stellen produkt-resultaten.

Motivatatie

De aandacht voor resultaten leidt bijvoorbeeld tot de misvatting dat motivatie een middel is tot het bereiken van leerresultaten, terwijl de motivatie-opdracht in feite de voornaamste opdracht is die het onderwijs heeft.

Als we motivatie niet zoeken in betekenisverlening, zal ze kunstmatig opgewekt moeten worden, bijvoorbeeld door middel van een cijfersysteem dat goede prestaties beloont (maar slechte afstraft), of door middel van een leerkrachtgerichte motivatie die kinderen doet zoeken naar goedkeuring van hun prestaties.

Leggen we het accent op betekenisverlening dan zoeken we motivatie in de aansluiting bij de leerbehoeftes van kinderen. Zouden die leerbehoeftes niet bestaan — zoals het geval kan zijn bij behoefte aan kennis en weten 'an-sich' — dan zou het accent op extrinsieke vormen van motivatie terecht zijn. Maar leerbehoeftes in de betekenis van jezelf competent willen voelen, greep willen krijgen op de dingen die zich in de wereld om je heen afspelen, bestaan wel degelijk en daar waar ze niet bestaan zou het onderwijs zich tot doel moeten stellen die leerbehoeftes te ontwikkelen. Nu gebeurt vaak het tegenovergestelde. Rudimentaire behoeftes, zoals willen leren lezen omdat dat hoort bij 'groot groeien', worden door de manier waarop kinderen in dit leergebied worden ingeleid vaak al snel de kop ingedrukt. Menig kleuterleidster zal ervaren hebben hoe demotivatatie bij haar zo enthousiast begonnen ex-kleuters al na

enkele maanden is opgetreden als hun leerproces toevallig niet overeenkomstig de eisen van de school blijkt te verlopen.

'Inleiden in betekenissen' (Imelman 1982) als doel van onderwijs en opvoeding vraagt om een kindgerichte visie op leren. Daartoe is naast pedagogisch inlevingsvermogen ook cognitief, conceptueel inlevingsvermogen vereist van de kant van de leerkrachten én van de kant van leermiddelenmakers.

Betekenisverlenend onderwijs

Betekenisverlenend onderwijs bewandelt in vergelijking met schools onderwijs de omgekeerde weg. Ontwikkeling en groei van kinderen is uitgangspunt. Daarbinnen moet leerstof een plaats krijgen. Echt leren zal alleen plaatsvinden als kinderen in staat zijn tot betekenisverlening en betekenisverlening kan alleen plaatsvinden in het leven zelf. Leren, zo opgevat, staat in dienst van de groei van cognitieve vermogens. Het verschafft kinderen inzicht in verbanden en samenhang. Het maakt dat ze de puzzelstukjes van het leven steeds verder in elkaar kunnen passen.

Voor de praktijk van het onderwijs zijn de consequenties van deze omgekeerde benadering niet gering, al was het alleen maar omdat leren een te ruim begrip blijkt om in vakjes te stoppen. We zullen hieronder een aantal van die consequenties bekijken.

Leren lezen

Voor het leren lezen — volgens sommigen een van de belangrijkste taken van de basisschool — is de 'Language Experience Approach' zo'n benadering waarbij leren en betekenisverlening niet zijn losgekoppeld (zie o.a. Stauffer 1970). De filosofie die aan de 'Language Experience Approach' ten grondslag ligt, komt kort gezegd op het volgende neer.

Lezen krijgt voor kinderen pas betekenis als het besef groeit van het bestaan van een secundair taalsysteem — de taal in geschreven vorm — als afgeleide van het primaire taalsysteem — de taal in gesproken vorm. Lezen en schrijven zijn de twee verschijningsvormen van die geschreven taal, zoals praten en luisteren de verschijningsvormen zijn van de gesproken taal. In beide gevallen ligt de betekenis die deze twee taalvormen hebben in de communicatieve functie van taal. Er is dus een duidelijke relatie tussen lezen en schrijven en pra-

ten en luisteren. Kinderen hebben, voor ze gaan lezen, ervaringen met de gesproken taal. Die ervaringen vormen de basis voor het leren lezen en schrijven.

In de 'Language Experience Approach' is lezen dan ook geen vak apart. De wisselwerking tussen gesproken en geschreven taal is verweven in het proces van leren lezen. Het materiaal voor lezen en schrijven komt voort uit de gesproken taal van de kinderen zelf. De leerkracht voert gesprekken over gezamenlijke of individuele ervaringen, met de hele groep of met een kind apart, en noteert de verhalen die kinderen vertellen. Ze laat zien wat ze heeft opgeschreven en leest samen met de kinderen de tekst. Zijn er woorden bij die kinderen al zelf blijken te kunnen lezen, dan schrijft dat kind het woord op en stopt het in zijn eigen woordbakje. Zo groeit een persoonlijk leesvocabulaire dat de kinderen gebruiken om zelf verhalen te schrijven, en dat de leerkracht gebruikt om kinderen te helpen met het ontwikkelen van strategieën om ook onbekende woorden te kunnen decoderen. Instructie is dus gekoppeld aan woorden die voor kinderen betekenis hebben. Initieel lees/schrijfmateriaal bestaat bij deze benadering niet per definitie uit simpele woordjes en zinnetjes. Een strakke, technische opbouw van leesvaardigheden zou geen recht doen aan het gegeven dat lezen in feite communicatie *is*, want evenals bij gesproken taal kan alleen dat wat voor kinderen betekenis heeft, dienst doen als communicatie. Leren lezen is bij de 'Language Experience Approach', net als bij Freinet en Doris Nash, een ontwikkelingsproces dat 'natuurlijk' kan verlopen mits het gevoed blijft met betekenisverlening.

Concentrische aanpak

Een didactiek, gericht op betekenisverlening, honoreert het principe dat leren iets is dat kinderen zelf doen. De leerkracht zoekt naar ervaringen en toepassingssituaties waarin betekenisverlening kan groeien. In dit onderwijsmodel, waarin leren, groei en ontwikkeling met elkaar in harmonie zijn, is het ondenkbaar om leerstof waarmee kinderen eenmaal geconfronteerd zijn, als 'behandeld' te beschouwen. De leerkracht die zegt: 'Klokkijken heb ik al gedaan', is geïnfecteerd met schools denken. De leerkracht die zegt: 'We zijn bezig geweest met klokken. We hebben klokken, wekkers, horloges en zandlopers de klas in gesleept. We hebben klokken gemaakt. We hebben

gekeken hoe een klok de tijd aangeeft en hoe je op andere manieren tijd kunt meten. We hebben een dagindeling gemaakt en daar de tijden bij aangegeven, etc. Sommige kinderen pakken er veel van op, andere minder. Een aantal kinderen kan nu aardig klokkelezen, andere begrijpen nog niet precies hoe de wijzers lopen. De meeste kinderen letten nu veel beter op de klok die in onze klas hangt ...' – zo'n leerkracht zal geen enkele reden zien om in het vervolg niet ook andere momenten uit te buiten die het gebruik van klokken betekenis geven. Ook hier voedt betekenisverlening het 'natuurlijke' leren.

Situaties waarin bepaalde leermomenten zin en betekenis krijgen, keren steeds terug in het leven van kinderen. Daarom zullen ook in het onderwijs dezelfde leermomenten, telkens meer verdiept, terug moeten keren. Deze *concentrische* aanpak doet recht aan het feit dat betekenisverlening een *groeiproces* is, en dat de wil tot leren daarin een vanzelfsprekende plaats heeft. Als kinderen daarentegen alsmaar vaardigheden moeten oefenen die zonder betekenis blijven, zal eindeloos herhalen geboden zijn, want het geheugen werkt slecht zonder inzicht, en vaardigheden gedijen niet als ze niet gebruikt worden.

Vertrouwen

Om de onderwijs/leervisie waarop het schoolse leren gebaseerd is los te durven laten, zal eerst het vertrouwen moeten groeien in de leermogelijkheden die kinderen bezitten. Dat vertrouwen zal toenemen als we onszelf de kans geven te ervaren dat betekenisverlenend onderwijs leerbehoeftes eerder doet toenemen dan afnemen. Bijvoorbeeld zoals dat vertrouwen een beetje groeide bij die leerkracht die eerst meende 'geen tijd' te hebben om met haar eerste klas het project Post uit te voeren, maar die na afloop moest constateren dat de kinderen zo gemotiveerd waren geweest, dat ze in korte tijd meer geleerd hadden dan wat met een schools programma zou zijn bereikt.

Onderwijsvernieuwing in discrediet?

Dit artikel probeert een bijdrage te leveren aan vernieuwing van het basisonderwijs. Het probeert het faillissement aan te tonen van het schoolse denken dat leren tot iets onpersoonlijks maakt en daarmee het échte, betekenisverlenende leren belemmert.

Is dat niet al te gewaagd in een tijd waarin onder-

wijsvernieuwing als achterhaald beschouwd wordt? Moeten we niet terug-naar-af (ook wel 'back-to-basics' genoemd)? Het schoolse onderwijs is toch nog niet zo slecht, waarom zouden we dan zoveel overhoop halen?

Het schoolse onderwijs is inderdaad niet slecht voor die groepen kinderen die van huis uit gewend zijn aan een afstandelijke, zakelijke wijze van dingen benaderen en die bovendien van huis uit ook voldoende betekenisverlening meekrijgen om de zin van schoolse taken te kunnen inzien. Maar een school die alleen bij de behoefte van die kleine groep kinderen aansluiting zoekt, legt haar feitelijke leertaak bij de ouders neer en beoordeelt vervolgens met haar cijfers de prestaties van de ouders in plaats van die van de kinderen. En dat kan nooit de bedoeling zijn.

Maar het meest zorgelijke is wel, dat het schoolse onderwijs juist voor die kinderen die de betekenis van schoolse leertaken het meest ontgaat, een remedie kiest die hen nog verder afbrengt van de mogelijkheden tot betekenisverlening. Zo draait het schoolse onderwijs in zichzelf vast.

Onderwijsvernieuwing is hard nodig. Het heeft geen zin om terug-naar-af te gaan en daar de oude problemen weer tegen te komen die de roep om vernieuwing noodzakelijk maakten. Maar het is eveneens een illusie te menen dat onderwijsvernieuwing alleen maar problemen oplost. Onderwijs dat zichzelf vernieuwt zal nieuwe, andere problemen tegenkomen, maar die vragen dan ook om nieuwe, andere oplossingen.

Vrijheid en doelgerichtheid

Zo'n probleem dat bij veel vormen van onderwijsvernieuwing de kop opsteekt is het dilemma tussen vrijheid en doelgerichtheid. Wordt dit probleem niet adequaat opgelost, dan kan vrijheid teveel de richting uitgaan van vrijblijvendheid.

Al een halve eeuw geleden constateerde Dewey (1938) — die met zijn ideeën over ervaringsgericht onderwijs (Dewey 1916) de aanzet gaf tot de Progressieve Onderwijsbeweging in Amerika — dat als onderwijsvernieuwing de doodlopende weg kiest van vrijblijvendheid en doelloosheid, ze een gemakkelijk doelwit vormt voor haar tegenstanders. Vernieuwingsslogans zoals 'open onderwijs', 'alles uit de kinderen laten komen', maar ook het passief willen afwachten tot kinderen ergens 'aan-toe-zijn' komen gevaarlijk dicht in de

richting van doelloze vrijblijvendheid.

Vrijheid en doelgerichtheid hoeven elkaar echter niet uit te sluiten, zoals Dewey doeltreffend aantoonde. Vrijheid is namelijk niet het blind volgen van impulsen. Iemand die dat doet, zo meent Dewey, is evenmin vrij als de slaaf die blind zijn meester volgt. Echte vrijheid impliceert doelgerichtheid. Die vrijheid kunnen we in het onderwijs alleen bereiken, als kinderen zoveel aandeel krijgen in het bepalen van onderwijsdoelen, dat ze eigen doelgerichtheid kunnen ontwikkelen. Onderwijs dat zo 'open' is, dat kinderen daarbij aan hun lot worden overgelaten, zal de zaak van de echte vrijheid niet dienen.

Onderwijs dat wil bijdragen aan betekenisverlening is per definitie doelgericht. Om dat doel te kunnen bereiken zal een leerkracht niet passief kunnen afwachten tot betekenis vanzelf aan leerstof hecht. Zij zal zich moeten verdiepen in het specifieke van leef- en denkwerelden van haar kinderen om vast te kunnen stellen wat op welk moment kan bijdragen aan betekenisverlening. Zij zal ervaringen van kinderen moeten gebruiken en nieuwe ervaringen moeten creëren. Zij zal inzicht moeten aandragen in samenhang en verbanden. Zij zal kennis moeten hebben van leergebieden om die impliciet, daar waar de situatie erom vraagt, te kunnen hanteren. Dan kan échte systematiek ontstaan, namelijk die systematiek die gebaseerd is op het groei- en ontwikkelingsproces van kinderen. Dan ook zal een leerkracht, in interactie met kinderen, haar eigen persoonlijke keuzes kunnen maken en zichzelf niet hoeven wegstoppen achter leerboeken. De didactische driehoek zou dan weer in evenwicht zijn.

Onderwijsvernieuwing is geen proces dat zonder vallen en opstaan kan verlopen. Er zullen fouten gemaakt worden en onderzoekers zal dit niet ontgaan. Dit hoeft geen reden te zijn de klok terug te zetten. Veel vernieuwingsscholen bewijzen dagelijks dat vernieuwd onderwijs ook werkelijk beter onderwijs kan zijn. De kinderen hebben er recht op dat we, al is het struikelend, blijven streven naar kind-vriendelijker onderwijs, naar onderwijs dat op hun maat gesneden is.

De start van de basisschool zou geen schrikbeeld hoeven op te roepen van verschoolsing, maar juist de uitdaging moeten zijn tot vernieuwing.

juni 1985

Literatuur

Bettelheim, B. & Zelan, K. *On learning to read: The child's fascination with meaning* New York, Vintage Books, 1982
Dewey, J. *Democracy and Education* New York, Free Press, MacMillan, 1916
Dewey, J. *Experience and Education* New York, Collier, MacMillan, 1938
Gerards, F.M., Gordebeke, T. & Brouwers, J. *Effektief onderwijzen* Baarn, H. Nelissen, 1980
Hansma, H. 'Moet het kleuteronderwijs methodischer werken?' in: *Het jonge kind* april 1984, p. 204-208
Imelman, J.D. *Inleiding in de pedagogiek* Groningen,

Wolters-Noordhoff, 1982
Parreren, C.F. van 'Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?' in: *Pedagogische Studiën* april 1985, p. 174-183
Projectgroep Leerplanontwikkeling basisonderwijs (SLO-nota) *Kleuteronderwijs: een overzicht. Een verkenning naar opvattingen en verworvenheden van het kleuteronderwijs* Enschede 1981
Stauffer, R.G. *The Language Experience Approach to the teaching of reading* New York, Harper & Row, 1970
Zonneveld, L. 'Over de vernieuwing van meester Freinet' in: *Speltribune* januari 1978 (bijlage)

