

Kees Combat

Het eerste studiehuis van Nederland

"Naar mijn overtuiging is de omvorming van de school tot studiehuis een vernieuwing, die recht doet aan wat leerlingen in de bovenbouw van het havo en vwo kunnen en vragen. Daarbij gaat het erom tot een variatie van werkvormen te komen die recht doet aan de onderlinge verschillen van zowel de leerlingen als docenten". Wie is hier aan woord? Een Montessori-adept? De rector van het Spinoza-lyceum (Dalton)? Een onderwijsvernieuwer uit de jaren zeventig? Allemaal vertegenwoordigers van de zogenaamde vernieuwingsscholen, die we in feite in de hele twintigste eeuw in kwantitatieve minderheden bezig hebben gezien.

Nee. Het zijn uitspraken van de huidige staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen *Tineke Netelenbos*. Het studiehuis kan overigens wel gezien worden als de triomf van het vernieuwingsonderwijs. Netelenbos liet de geciteerde woorden opnemen in haar voorwoord bij een uitgave van het Nijmeegse Montessori College. Dat was er als de kippen bij om, nu toch de lokaties voor vier vestigingen herzien moesten worden, de vestiging aan de Vliestraat in te richten als 'studiehuis'.

Net als de meeste vernieuwingsscholen is het Montessori College een voornamelijk witte school met zijn hoofdvestiging in een bosrijke, villa-achtige omgeving, want daar wonen de mensen die open staan voor het soort onderwijs dat een appèl doet op de zelfwerkzaamheid. Overigens komen de leerlingen uit de hele regio van Nijmegen en Groesbeek, de brugjes zitten in één gebouw, de bovenbouwleerlingen ook, (i)vbo zit als geheel nog apart, maar het is allemaal nog in beweging. Wat in dit geval telt, is dat leerlingen vanaf de 3e klas bij elkaar in een gebouw zijn en dat de bovenbouwleerlingen het studiehuis gaan bewonen.

In de brochure die de school ter gelegenheid van de opening op 8 december 1995 uitgaf, geeft de vice-voorzitter van de Stuurgroep Tweede Fase, *Clan Visser 't Hooft*, acte de présence. Zij schrijft over de school, die het Montessori College in 1992 was, waar zij, als rectrix van het A. Roland Holst College in Hilversum, werd rondgeleid door rector *Ben van der Hilst* in de toen al bestaande vwo-werkplaats. "Wat was ik jaloers op dat experiment! Zó ongeveer stelde ik mij een min of meer ideale leersituatie voor. Leerlingen met een eigen werkplek - alleen de computer ontbrak nog - en docenten op gezette tijden beschikbaar voor ondersteuning en instructie. Ergens een koffiehoeck, door de leerlingen zelf verzorgd. Er heerste een prettige, ontspannen werksfeer. De examenklas telde toen nog maar een handjevol leerlingen. Daar is zo iets wel voor te organiseren, maar als je een of meer groepen van 25 leerlingen hebt, zou 't dan ook nog kunnen? Die vraag heeft me vanaf dat moment bezig gehouden en hoe meer ik erover nadacht, hoe sterker ik daarvan overtuigd raakte."

Als buitenstaander verwacht je dat de Montessorischolen voor voortgezet onderwijs met de aankondiging van het studiehuis, nu toch al weer drie jaar geleden, hun kans geroken hebben en als de bliksem aan de gang zijn gegaan

om Montessori's lijfspreuk 'Leer mij het zelf te doen' operationeel te maken. Waar vindt men meer expertise voor wat het studiehuis volgens de woorden van Netelenbos moet zijn dan in het vernieuwingsonderwijs? Maar helaas, niets menselijks is ook de onderwijsvernieuwers vreemd: het lukt gewoon niet samen.

Wij herkennen hier een telkens terugkerend patroon in het wereldje van zelfkazers dat docenten en scholen vormen. Die Montessori-mensen hadden al eerder, bij de invoering van de basisvorming, hun neuzen aan elkaar gestoten. Visser 't Hooft: "We hielden één informatieve bijeenkomst, waarin we elkaar vertelden wat we als scholen voor ideeën hadden ontwikkeld. Het vervolg verzandde alras. Er heerste een soort vrees voor het prijsgeven van eigenheid of iets dergelijks."

En intussen zijn niet-vernieuwingsscholen, die onderwijskundig gestructureerder in elkaar zitten dan nogal wat Montessorischolen voor het voortgezet onderwijs volop bezig om zich te oriënteren op de studiehuis-methodiek en -logistiek. Maar het Nijmeegse Montessori College heeft zich door deze scholen niet voorbij laten lopen. De uitspraak van de staatssecretaris komt wel in een vreemd licht te staan als we elders in de brochure, waar het gaat over de aanpassing van een der gebouwen aan de eisen die een studiehuis stelt, moeten lezen: "Van de overheid viel niets te verwachten. Het enige dat we kregen was de toestemming om gelden voor achterstallig onderhoud te herbestemmen voor de verbouwing". Zoiets noemen we een sigaar uit eigen doos. En de politici maar scoren!

Het blijkt te werken

Geen gemopper meer, want je bent natuurlijk nieuwsgierig: hoe ziet dat eerste studiehuis eruit? Docent economie *Gottfried Erdtsieck* licht toe: "De muren staan er, de verschillende functies van de ruimtes worden door medewerkers schoorvoetend in gebruik genomen, alles krijgt beetje bij beetje zijn plek: de eerste fysieke vormen van het studiehuis lijken zichtbaar te worden. In dit gebouw kun je aan de slag: een werkvloer om rustig samen te werken, een studiezaal waar je in alle stilte alleen kunt werken, een bibliotheek om de hoek, stafruimtes in overvloed. Helaas zijn de verschillende afgeschermdes plekken waar tekstverwerkers en andere computertoepassingen voor leerlingen geïnstalleerd zullen worden, nog niet verwezenlijkt, maar we zullen het toch nog smaken dat we dit schooljaar de leerlingen zien vechten om een plek om hun verslagen en werkstukken te typen en te printen." Erdtsieck is als docent economie lid van het 'kernteam' havo/vwo 4 en daarenboven decaan havo en vwo. Die kernteams worden steeds belangrijker; ze nemen in bevoegdheden de plaats in van de vakgroepen.

De ervaringen tot nu toe zijn goed. Het werkt! Erdtsieck: "Kijk maar, gedurende een willekeurige werkdag zie je dat ze daar toch braaf boven hun boeken zitten? En volgende week zijn ze precies waar ze volgens jou als docent moesten zijn! Maar we willen meer. We willen niet alleen dat de leerlingen zelfstandig werken, we willen dat ze ook zelfstandig en actief leren!"

Is dat dan niet hetzelfde min of meer?

"Nee, want dan zouden ze alleen braaf de vele verwerkingsopgaven van onze methodes maken en met het antwoordmodel dat erbij hoort nakijken. We willen meer. We wachten met spanning af waar die CD-ROM blijft zodat we de leerlingen met onze opdrachten door een elektronische encyclopedie kunnen jagen. We wachten op uitgeverijen die nu onder hoogspanning werken om het eerste marktaandeel op de toekomstige onderwijsboekenmarkt binnen te halen."

En wat is tot nu toe de praktijk?

De school kende al sinds vorig jaar uren van 70 minuten, per leerling vier van zulke uren per dag en daartussenin een uur van 45 minuten, de zogenaamde 'keuzewerktijd'. Nu kan men die 45 minutenles in de bovenbouw gaan gebruiken voor een hoorcollege.

Is dat niet te veel gevraagd, 20 minuten heet toch het maximum te zijn, wil er iets van overkomen? Erdsieck: "4 Havo zie je aan het begin van dit jaar onwennig je lokaal binnen komen. Ik bereid ze voor op mijn college-les, oftewel: wees klaar voor een instructie van wel drie kwartier, maar voor Economie wel de enige keer per week! (Voor Nederlands kan dat wel anders zijn). Ze ondergaan het ogenschijnlijk gelaten. Maar als je een paar weken wacht, blijken ze toch wel na te denken over hun eigen leerproces: "Ik heb korter dan twee uur voor mijn proefwerk geleerd, doe ik het nu wel goed?" Na zo'n college-les zie je een enkele leerling een week niet meer. Hij heeft in zijn rooster dan andere prioriteiten gelegd als er ook een keuze-les economie is. Dat geeft een bepaald spanningsveld: de fysieke afstand tot zo'n leerling is groter, maar de eindverantwoording voor zijn leerproces is nog steeds in jouw handen. Tot hoe ver kun je dit in het voortgezet onderwijs laten gaan? Tot hoe ver geef je hem dat in eigen handen? Na zo'n week is een evaluatie met hem wel belangrijk. Totdat je je pappenheimers kent. Andere leerlingen zie je in de week vaker, en die vragen na hun "derde les" economie binnen drie dagen schuchter: "Ik ben helemaal bij met economie, mag ik nu wiskunde doen?" Langzaam wordt het de leerling wel duidelijk wat we van hem in dit nieuwe rooster verwachten".

Erdsieck heeft geconstateerd dat leerlingen weinig beweeglijk zijn. "Als ze op de werkvloer of ergens anders werken, lijken ze nooit vragen te hebben. In elk geval niet die brandende vragen, die vereisen dat ze je meteen opzoeken. Als ze daar werken, schuiven ze niet aan in je lessen van de hogere klas. Er is duidelijk nog een drempel."

En wat betekent het voor hem als docent?

"Je krijgt het als vakdocent zwaarder, want je begeleidt ze individueel; met elke leerlingen die wil herkansen, wil je nagaan waarom het zo ver moest komen. We moeten zeker naar een "werkwijzer" toe. Dat is een instructie hoe je als leerling je werk moet organiseren wil je niet in de problemen komen."

Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren

Begrippen die een grote rol gaan spelen in het studiehuis zijn de volgende vier: zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelf-

verantwoordelijk leren. Dat klinkt allemaal zo'n beetje hetzelfde, maar het is het niet.

Je kunt je leerlingen precies instrueren hoe ze individueel een opdracht moeten uitvoeren; dat is dan voor hen 'zelfstandig *werken*'. Laat je hetzelfde doen in groepsverband, dan is er logischerwijs sprake van 'zelfstandig *samenwerken*'. Die twee vormen kennen we allemaal wel als docenten, ze zijn schering en inslag in het gewone onderwijs.

Heel anders ligt het al - en daarvoor moeten we naar Dalton of Montessori - met het zogenaamde 'zelfstandig *leren*'. Daarin bepalen de leerlingen zelf hoe ze willen leren, waar en op welk moment. En in tegenstelling tot de in alle onderwijs vertrouwde werkwijze, ook als het gaat om zelfstandig werken of samenwerken, waar de leraar controleert of alles marcheert, moet hier de leerling zijn leerstrategie naar tijd en plaats uitzetten.

Maar het kan nog pittiger.

Als je zegt dat in elk leerproces vier componenten van wezenlijk belang zijn, moet de leerling zodra hij gezet wordt aan 'zelfverantwoordelijk *leren*', twee of meer van deze vier aspecten bepalen: leerdoelen (1), leerstrategieën (2), vaststelling van leerresultaten (3) en feedback, beoordeling en beloning (4). De onderwijskundige *Robert-Jan Simons*, als hoogleraar Onderwijskunde verbonden aan de Nijmeegse universiteit, concludeert: "De vier varianten verschillen in complexiteit. Zelfstandig (samen-)werken veronderstelt minder leervaardigheden en -houdingen bij leerlingen dan zelfstandig *leren*. Maar dit veronderstelt op zijn beurt weer minder leervaardigheden en -houdingen dan zelfverantwoordelijk *leren*. De beste volgorde is om leerlingen eerst te leren om zelfstandig te werken en zelfstandig samen te werken, daarna te leren zelfstandig te *leren* en pas daarna over te gaan tot zelfverantwoordelijk *leren*".

Consequenties voor de docent

Wat dit voor docenten betekent? Ik vind het nogal subtiel en ik kan mij nauwelijks voorstellen dat zulke subtiliteiten ingang zullen vinden in al die scholen waar anno 1995, 1996 de docent doceert en de leerlingen luisteren. Daar lijkt het me al een hele stap vooruit als de docent de leerlingen leert om zelfstandig of samen met anderen te *werken*, op een leerroute die in feite door hem of door het gebruikte leerboek wordt aangegeven. Bij zelfstandig *leren* moet je als docent veel uit handen geven. Onzeker is waar het onderwijsleergesprek over gaat: het leerproduct of het leerproces. Je moet je er van weerhouden om je inhoudelijk deskundig te tonen. Je moet vragen van leerlingen terugkaatsen met nieuwe vragen, om ze zo zelf naar een antwoord te laten zoeken en de vragen zeker niet aangrijpen om nieuwe informatie te geven. Zelfs lees ik ergens: 'De docent is "erop uit" de leiding van het onderwijsleergesprek uit te besteden aan leerlingen en probeert zo min mogelijk aan het woord te zijn'. Dat soort raad komt mij wel héél naïef voor: de betrokkene weet zeker niet waarom de meeste leraren hun beroep hebben gekozen! Zo min mogelijk aan het woord zijn, het lijkt me een kunst die achter de schrijftafel van een doofstomme onderwijskundige is geschapen. Die bovendien niet alle ellende van de nieuwe lerarenopleidingen van de jaren '70 heeft meege-

maakt. Daar hebben we voor en na geprobeerd om 18-, 19-jarigen zover te krijgen dat ze zelf hun leerroute uitzetten. En we hebben 't geweten: kletsen als de beste, kennis ho maar! Ook daar waren product-evaluatie en proces-evaluatie toverwoorden, en het diploma werd verstrekt aan de hand van een examendossier. De ervaringen daarmee opgedaan maken mij wantrouwig omtrent de mogelijkheid iets dergelijks te realiseren in het voortgezet onderwijs. Maar wie weet, jong geleerd, oud gedaan...?

Leren, leren, een eindeloze tocht

Misschien dat *Frank Weijers*, die de 'onderwijskundige ontwikkeling' op het Montessori College coördineert, het ergste vreest, wanneer hij zijn uitleg van Simons' opmerking voorziet van de ontmoedigende titel 'Leren leren, een eindeloze tocht'. Hij geeft aan dat het hierbij allerminst om een lineair proces gaat. Hij benadrukt hoe belangrijk het is dat in de ontwikkeling van de leerlingen aandacht wordt geschonken aan diens oriëntatie op wat hij heeft te leren en volgens welke strategie dat dan het beste zou kunnen. Hij vergelijkt 'zelfverantwoordelijk lerende leerlingen' met scharrelkippen: 'ze scharrelen rond (binnen een door de boer aangebrachte omheining), bepalen zelf wat ze wel en niet eten (zowel opzettelijk daartoe neergelegd graag, maar ook ander voer dat ze tegenkomen) en leggen zo nu en dan een ei (maar niet allemaal tegelijk - en ze zijn allemaal anders -)'.
Dat kan, natuurlijk. In het Dalton-onderwijs is het heel gewoon dat leerlingen eenderde van hun schooltijd op deze wijze hun kennis, inzicht en vaardigheden bijeen-scharrelen, en de resultaten daarvan zijn normaal, zoals in traditioneel onderwijs. Het betekent dat in tweederde van de tijd structuur wordt gegeven. Hoe dat in feite gaat in de nieuwe opzet - dat mogen de scholen zelf uitzoeken, heb ik begrepen. In de brochure Studiehuis van het Montessori College kom ik tenslotte een knap roostertechnisch verhaal tegen waar ik als eenvoudige leraar Duits-Nederlands geen snars van snap, en waarvan ik niet begrijp hoe een leerling dat, terwille van zijn strategie, zonder uitleg van de makers zou moeten begrijpen.

En de literaire vorming van de tweedefasers?

Ik wil wel even doordenken op dit Studiehuis: wat kunnen we ermee voor de literaire vorming van de tweedefasers?

Elders in dit nummer is de bibliotheekmedewerkster aan het woord die drie ochtenden in de week voor het Montessori College de deur van haar filiaal openzet. Daar zie ik in mijn lichtelijk overspannen verbeelding hoe Dennis uit 4havo voor zijn leerroute Leon de Winters verzamelde werken schat op hun omvang en, hoewel hij *Supertex* associeert met sex en dat boek dus wel zou willen lezen, toch maar aan de gang gaat met *Serenade* - een heel stuk dunner, en o ja, daar was toch óók wat mee? - , en hoe hij op CD-ROM alles opzoekt wat daarover geschreven is (nu ja, twee stukken is eigenlijk wel genoeg, vindt Dennis), en zo erachter komt wat morele en esthetische oordelen waard zijn. Maar nou moet hij nog zijn leerproces verantwoorden. Aan zichzelf natuurlijk, want anders is dat zelfverantwoordelijk leren nep. En collega

Bartels? Die krijgt straks Dennis' dossier en mag het inkijken. Cijfer? Nee, hij mag het inkijken. Hij mag Dennis erop wijzen dat zijn leerproduct tot daaraantoe is (het is, maar dat houdt hij voor zich, slordig geschreven, vol fouten tegen de voorkeursspelletje die de enige spelletje is geworden, verkeerde verwijzingen, Karel Peters als voornaamste criticus en een interpretatie die kant noch wal raakt), maar dat vooral onduidelijk is hoe Dennis' leerproces is verlopen. Of Dennis daar nog eens op wil reflecteren... Een cijfer, meneer Bartels! Hm, nou ja, moet het? Ja, van mijn ouders, meneer.

Marieken uit 5vwo is een ander geval. Ik stel mij voor dat ik mijn beide vakken geef. Ik weet dat zij een goed beeldend vermogen heeft en belangstelling voor grafisch werk. Zij heeft mij gevraagd wat ik vind van jeugdliteratuur voor haar leeslijst (stel dat die leeslijst nog wat voorstelt). Als ik doe of er voor Duits nog een paar uurtjes over zijn en Marieken het profiel Cultuur en Maatschappij heeft gekozen en dus CVK II-uren heeft naast het algemene deel I), kan ik haar suggereren om eens een onderzoekje op te zetten naar verhalende gedichten als van De Schoolmeester en beeldverhalen van Wilhelm Busch en Rudolf Töppner.

Hoe ver ga ik nu in mijn terughoudendheid? Beperk ik me tot deze namen en heb ik in mijn achterhoofd J.J. Goeverneur en andere vertalers, de keuze tussen een iconografische, een cultureel-historisch en een literaire benadering, of moet ik wachten op Mariekens vraag: 'Hoe zou je dat kunnen aanpakken?' Volgens het boekje luidt het antwoord: 'Wat denk je er zelf van?' Ik heb een sterk groeiend gevoel, dat ik een antwoord als dit ervaar als iemand met een kluitje in het riet sturen. En wat betekent dat eigenlijk, meneer Combat, met een kluitje in het riet sturen? Laat ik dat nou zelf niet weten. Maar kijk eens bij Stoett. Hè, alweer teveel gezegd. Dat had Marieken zelf moeten ontdekken.

Natuurlijk verteken ik hier de goede bedoelingen van de onderwijskundige, maar ik doe dat omdat we, met alle afkeer die we hebben van gedoecer ex cathedra, niet moeten doorslaan naar de andere kant. Er is, daarvan ben ik zeker, gewoon een gulden middenweg.

