

O N D E R S T E

N A N N E N B O V E N

O N D E R W I J S

*bespiegelingen over
falend basisonderwijs*

Bart Voorzanger

Ideeën over basisonderwijs

voor Tom

Begin deze eeuw liep ik een paar jaar rond in het basisonderwijs. Ik probeerde via een verkorte pabo-opleiding het diploma basisschooldocent te halen. Dat lukte niet. Maar mijn ervaringen zetten mij wel aan het denken over dat basisonderwijs, en over het onderwijs aan a.s. basisonderwijzers. Bij deze de neerslag daarvan.

De titel van deze bundel is geïnspireerd op die van de methode waarmee ik mijn leerlingen in de literatuur mocht inwijden, de vormgeving ervan op het toenmalige logo van het ministerie van onderwijs.

Bart Voorzanger, 2009 / 2019

1 Onderwijs

Op een verjaarsfeestje sprak ik een pedagoge. Ze wilde graag ‘remedial teacher’ worden, zo iemand die op een basisschool leerlingen met problemen extra les geeft en daar vaak de RT’er heet. De opleiding tot RT’er wordt verzorgd door de pedagogische academie, dus daar toog ze heen om informatie te vragen. RT’er kon ze vast worden, maar de opleiding daartoe was een vervolg op de opleiding tot docent basisschool, dus die moest ze eerst doen. Ze legde uit wat ze al in haar mars had in de verwachting dat haar dat wel wat vrijstellingen zou opleveren ... De reactie: ‘Ho, ho, mevrouw, u zult vast heel geleerd zijn, maar daar doen wij hier niets mee. Als u hier een opleiding komt volgen, begint u gewoon bij het begin, en dan leert u wat wij u te leren hebben. U zult zien dat u dan maar weinig hebt aan wat u op die universiteit aan geleerde theorie hebt opgedaan.’ Ze zag ervan af, en toonde zich daarmee wijzer dan ik zeven jaar geleden (in 2002) was.

Pedagoog was ik niet, wel bioloog en filosoof, en daarin ‘zeer geleerd’, althans dat word je geacht te zijn als je gepromoveerd bent. Toch leek het me geweldig boeiend om les te geven op de basisschool en de behoefte aan mensen die dat wilden doen was zo groot dat men speciaal voor academici en hbo’ers een verkorte pabo-opleiding in het leven had geroepen: de ‘zij-instroom’. Ik schreef mij daarvoor in en ging monter aan het werk. Het is een bittere teleurstelling geworden — mijn fout, in elk geval minstens ten dele. Gezien de manier waarop hij in elkaar stak had ik nooit aan die opleiding moeten beginnen. Maar niet alleen mijn fout: er was beslist ook iets mis met de manier waarop hij in elkaar stak.

Aangezien de schaarste aan basisschooldocenten zich opnieuw voordoet, en vast geregeld zal blijven voordoen, is de kans groot dat er opnieuw pogingen zullen worden gedaan om academici en hbo’ers tot de overstap naar het docentschap op een basisschool te verleiden. En aangezien wat er mis was met de opleiding die men mij aanbood van alles te maken heeft met het functioneren van pedagogische academies in het algemeen is het risico groot dat het weer misloopt. Dat leek me een goede reden daarover eens een boekje — dít boekje — open te doen.

Maar er is meer. Ik schrok flink van mijn kennismaking met het basisonderwijs. De kinderen boeiden en ontroerden me. Hoe moeilijk ze me het leven soms ook maakten, aan hén lag het niet. Het lag wel aan andere factoren. De hoofdstroom van ons basisonderwijs gaat uit van ideeën die ik niet deel. Misschien deel ik ze ten onrechte niet, maar de pabo had geen antwoord op de vragen die bij mij boven borrelden, althans geen antwoorden die mij bevredigden. Het was modern om de dingen te doen die men deed, en op de manier

waarop men ze deed. Maar wie een beetje heeft doorgeleerd neemt met zo'n antwoord geen genoegen. En dat er onderzoek was waaruit bleek dat dit of dat het beste was, wilde me ook niet meteen overtuigen, want daarvoor sta ik als wetenschapsfilosoof net iets te sceptisch tegenover 'onderzoek'. Onderzoek is lastig. In onderzoek gaat onaangenaam vaak iets mis. De resultaten van onderzoek kunnen we dus niet voorzichtig genoeg in ogenschouw nemen. Ik had niet het gevoel dat dat hier gebeurde.

En los daarvan: als al zou zijn aangetoond dat dit of dat 'het beste' is, rest altijd nog de vraag 'het beste voor wat en wie?' Het antwoord daarop is ongetwijfeld: het beste voor de ontwikkeling van leerlingen in die en die richting, of dimensie, of hoe men aspecten van ontwikkeling ook maar uiteen wil houden. Dát leerlingen zich in die richting, in die sfeer, in die dimensie, ontwikkelen moesten staat daarbij altijd op de een of andere manier buiten kijf, en dat het de taak van een school is die ontwikkeling te stimuleren is dan dermate vanzelfsprekend dat elke twijfel daaraan haast vanzelf als bewijs van onvermogen en gebrek aan verantwoordelijkheidszin gezien wordt. Het onderwijsveld wordt bewoond door een verrassend dogmatisch volkje.

Mocht u al lezend het gevoel krijgen dat ik wel eens even zal vertellen hoe het allemaal wel moet — en dat gevoel krijgt u vast zo hier en daar — weet dan dat dit mijn bedoeling niet was. Niemand schoeit zoiets complex' in z'n eentje op een nieuwe leest. Wat ik wil is vrij simpel: vertellen wat ik op reis door de Lage Onderwijslanden gezien en beleefd heb, en wat mij daarbij door het hoofd speelde. Als dat u kan vermaken is het al mooi. Als het u aan het denken zet prijs ik mijzelf gelukkig. Maar het zou wel erg optimistisch zijn als ik hoopte dat het tot enige verandering leidt.

Het gaat niet alleen maar goed op onze basisscholen. Dat heeft vele oorzaken, maar één daarvan is dat het niet alleen maar goed gaat op de opleidingen van wie op die basisscholen lesgeven. Dat het op die opleidingsinstituten — ooit 'normaalscholen' geheten, daarna 'kweekscholen', weer wat later 'pedagogische academies voor het basisonderwijs' of 'pabo's', en inmiddels vast nog weer anders — niet alleen maar goed gaat, heeft onder meer te maken met de instroom, die uiteindelijk weer afkomstig is van die basisscholen waar het ... nou ja, enzovoort. Misschien is onze grootste opgave wel om die spiraal te doorbreken, maar nu loop ik wel heel erg vooruit op m'n verhaal.

Laten we eerst maar eens kijken waar ons onderwijs wordt geregeld en wat er in dat onderwijs gebeurt.

1.1 Kerndoelen

Den Haag — dat vage, gezichtsloze Den Haag, dat natuurlijk uiteindelijk door heel concrete en meestal goedbedoelende mensen wordt bevolkt — heeft in principe een hoop te zeggen over onze basisscholen. Het bepaalt de inhoud van het onderwijs. Het bepaalt het aantal uren dat er les gegeven moet worden. Het bepaalt aan welke eisen leerkrachten moeten voldoen. Het bepaalt de kaders waarbinnen de inspectie zijn werk doet en legt de

eisen vast waaraan dat werk moet voldoen. En zo is er vast nog een hoop meer. Hoe goed gaat dat eigenlijk? Laten we bijvoorbeeld eens zien hoe Den Haag de inhoud van het onderwijs vastlegt. Die inhoud ligt vast in Kerndoelen.

Ik hoorde van die Kerndoelen van een onderwijskundedocent op de pabo. We moesten die maar eens inzien, suggereerde ze. Ik heb ze gelezen, de Kerndoelen van 1998, en ik was zo verbaasd over wat ik las dat ik besloot er een werkstukje aan te wijden. Lees even mee, in die Kerndoelen van 1998:

1. Werkhouding

De leerlingen hebben belangstelling voor de wereld om hen heen en ze zijn gemotiveerd deze te onderzoeken;

a. ze kunnen gerichte vragen stellen;

b. ze kunnen relevante informatie zoeken en gebruiken;

c. ze hebben plezier in het leren van nieuwe dingen;

d. ze zetten door wanneer iets niet direct lukt.

Aan sommige van deze dingen valt inderdaad iets te onderwijzen — gericht vragen stellen, het vergaren en gebruiken van informatie — maar zolang je niet formuleert hoe gericht die vragen moeten zijn, wanneer en waarover ze gesteld moeten worden, wat voor informatie leerlingen moeten kunnen verzamelen en waar ze moeten kunnen zoeken, is met geen mogelijkheid vast te stellen of er voldoende onderwijs in dit soort vaardigheden gegeven is. Laten we wel bedenken dat iedereen gericht vragen kan stellen — ‘Waar vind ik hier een bakker?’ — en iets kan doen met de verkregen informatie — een broodje kopen. Dat bezwaar — het klinkt heus mooi, maar wat er zou moeten om het doel te verwerkelijken is onduidelijk — gold voor de meeste Kerndoelen. En dan zijn er ook nog de doelen — ‘belangstelling hebben’, ‘plezier hebben in het leren van nieuwe dingen’ — die je kinderen toch nauwelijks kunt leren. Als dat wel kon, zou ‘doorzetten wanneer iets niet direct lukt’ geen probleem zijn; een kind dat plezier en belangstelling heeft, zet vanzelf wel door. Plezier en belangstelling zijn zaken die het onderwijs aanzienlijk vergemakkelijken, en juffen en meesters die een gaatje zien om ze op te wekken zouden wel gek zijn als ze daar niet gretig gebruik van maakten, maar hun richting een aanwezigheid worden bepaald door zoveel factoren waarop een onderwijsgevende geen invloed heeft — opvoeding thuis, de inbreng van leeftijdsgenoten — dat ook de beste en meest inspirerende docent geregeld dingen staat over te dragen die er bepaald niet ingaan vanwege een puur intrinsieke motivatie. Onderwijsvormen die alleen daarop willen drijven — het Iederwijs en zijn vele verwanten — leiden bij maar een heel kleine, selecte deelpopulatie van de schoolgaande jeugd tot de verwerving van kennis en vaardigheden waarvoor het basisonderwijs is opgezet. Kortom, wat hier staat in die Kerndoelen is even mooi als onzinnig.

Oké, dit waren doelen uit het vaatje ‘moois vooraf’. Laten we de opstellers daar niet te hard om vallen. Wat lezen we als het concreter en gericht wordt, bijvoorbeeld als het gaat om mondelinge vaardigheden in de Nederlandse taal? Ik geef een paar voorbeelden

met mijn commentaar er direct achter.

De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen

Iedereen die ooit wel iets kreeg uitgelegd, die ooit wel eens is terechtgewezen en die ooit wel eens om een grapje heeft gelachen, wéét dat. Hoe moeten we dit opvatten? Dat uit de (adequate) reactie van leerlingen blijkt dat ze die doelen (impliciet) herkennen? Dat leerlingen verschillende doelen in voorkomende gevallen expliciet moeten kunnen benoemen?

De leerlingen kunnen de inhoud en bedoeling van wat er tegen hen gezegd wordt begrijpen

Dat kan iedereen altijd, en voor iedereen geldt altijd dat hij of zij dit alleen kan wanneer inhoud en bedoeling op een voor hem of haar begrijpelijke wijze worden uitgedrukt. M.a.w. hier staat impliciet dat er met leerlingen op begrijpelijke wijze gecommuniceerd moet worden.

De leerlingen kunnen hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven

Valt stampvoeten, vloeken, een dreun verkopen daar ook onder? Of moeten ze in staat zijn die uitingen te vervangen door nette maar daarmee natuurlijk meteen ook weer wat minder persoonlijk volzinnen?

De leerlingen kunnen deelnemen aan een formeel gesprek

Wanneer is een gesprek ‘formeel’? Worden daarmee (impliciet) eisen gesteld aan het taalgebruik van die leerlingen? Zo nee, waar dan wel? Nergens staat expliciet dat ze ‘correct’ Nederlands moeten kunnen spreken.

En zo gaat dit nog in totaal 115 kerndoelen voor allerlei vakgebieden door. Vrijwel nergens staat iets dat écht helder is. Veel van wat er staat is inhoudelijk gewoon onzin — *De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan de leesbaarheid van hun spelling*; jawel, ‘de leesbaarheid van hun spelling’; *De leerlingen kunnen schattend rekenen ... door de uitkomst globaal te bepalen*; alsof je ook schattend kunt rekenen met een andere dan globale uitkomst; *De leerlingen kunnen klok kijken ... ook met behulp van de kalender*; heus, het staat er; *De leerlingen kunnen de bouw van mensen ... beschrijven ...[en] kunnen enkele verschillen ... aangeven met de bouw van zoogdieren*; de mens is een zoogdier! — en te toetsen valt er nauwelijks iets. (Voor een uitgebreider overzicht met commentaar verwijs ik u graag naar Bijlage 1.)

Kennelijk vond men ook in Den Haag dat er iets moest worden bijgesteld. In 2006 verschenen de nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs. ’t Zijn er minder — 58 in plaats van 115 — wat ik van harte toejuich. De hierboven geïllustreerde concrete onzin is goeddeels verdwenen. Of de auteurs dat zelf beseften, is de vraag. De nieuwe kerndoelen achtten zij nodig ‘omdat vakken en leergebieden zich voortdurend vernieuwen, en daar moeten de kerndoelen natuurlijk op aansluiten’. Daar is geheel waar: kennis groeit, of

verandert, en dat zou je in het onderwijs moeten terugzien. Maar wie in de Kerndoelen 2006 iets verwacht dat daar in 1998, of zelf in 1898 onmogelijk had kunnen staan omdat dat toen onbekend was, komt bedrogen uit. Er staat niets concreets meer in.

Onder het hoofdje ‘Nederlands’ lezen we nu vooral zaken als ‘Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is’. Vervang ‘taal’ door ‘ademhalen’, en het *non sequitur* grijnst je toe: ‘Ademhalingsonderwijs is van belang omdat ...’ In dit soort onzin grossieren de nieuwe kerndoelen. Taalonderwijs heet van belang voor iedereen omdat uit onderzoek blijkt dat van oorsprong niet-Nederlandssprekende kindertjes daar baat bij hebben. Dat die laatsten baat hebben bij taalonderwijs is bijna een open deur (bijna omdat kinderen ook elders taal leren), dat taalonderwijs dus overál van belang is, volgt er niet uit. Kinderen moeten ‘competente taalgebruikers’ worden ‘in de beheersing van het Nederlands’. Het staat er echt. En dat is dan nog alleen de inleidende tekst over het taalonderwijs. Waar als concreet bedoelde kerndoelen worden verwoord lezen wij bijvoorbeeld dat kinderen informatie moeten kunnen halen uit taaluitingen. Alsof tweejarigen dat niet al doen wanneer ze woedend beginnen te krijsen als moeder ‘bed’ aankondigt. Moeten leerlingen dat steeds beter kunnen? Moeten ze dat kunnen waar het gaat om specifieke informatie in een welomschreven categorie van taaluitingen? Wie zulke vragen stelt, komt bedrogen uit: antwoorden zijn er niet. En bij inleidende tekstjes en genummerde kerndoelen op andere terreinen ligt het niet anders. (zie desgewenst Bijlage 2 voor meer.)

De kerndoelen van het ministerie van onderwijs spelen in het onderwijs geen enkele rol. Er wordt regelmatig plichtmatig naar verwezen, maar waar dat ook gebeurt, de rest van ’t verhaal staat er geheel los van. Deels is dat natuurlijk een grote troost. Je moet er niet aan denken dat mensen serieuze pogingen doen hier chocola van te maken. Maar de consequenties stemmen minder vrolijk. De inhoud van ons basisonderwijs wordt bepaald door de makers van methoden, en die spiegelen zich daarbij aan de instelling die de eindtoets maakt. En al is er officieel geen eindtoets, de cito-toets — die formeel slechts adviseert, niet selecteert — bepaalt uiteindelijk wat onderwijzenden onderwijzen. Ouders willen dat hun kinderen daar zo hoog mogelijk voor scoren, en daar hebben ouders groot gelijk in want wie laag scoort, brengt het niet ver in ons onderwijs. Basisschoolmethoden richten zich op cito-succes, basisschooldocenten richten zich op cito-succes, en het cito zelf zegt vrolijk dat zijn toetsen voortkomen uit de kerndoelen, wat alleen al gezien het bovenstaande onzin is: Uit kletspraatjes kun je geen toetsen afleiden. De cito-toetsen komen uitsluitend voort uit de onderwijsvisie en de ideeën over voor basisschoolleerlingen wenselijke en noodzakelijke kennis en vaardigheden van cito-toetsenmakers, medewerkers van een particuliere onderneming, die op geen enkele wijze verantwoording verschuldigd zijn aan de samenleving waarin hun toetsen een grote rol spelen. Ach, dat zou zo erg niet zijn, als ze het goed deden. Maar doen ze dat? Het kritiekloze beroep dat ze doen op die malle Kerndoelen is reden voor enig wantrouwen, en wie wel eens naar cito-toetsen gekeken heeft, weet hoe terecht zulk wantrouwen is.

1.2 Cito-toetsen

Op cito-toetsen valt het een en ander aan te merken. Ik liep daar tegenaan toen ik als zij-instromer stage liep op een basisschool. Veel cito-vragen zijn meerkeuzevragen, en ik heb het niet zo op meerkeuzevragen. Mijn bezwaar is niet dat je er alleen domme kennis mee kunt toetsen, zoals menigeen denkt. Ik ben er heilig van overtuigd dat je er behoorlijk diepe inzichten mee kunt toetsen, alleen dan zal er wel aan een aantal voorwaarden voldaan moeten zijn.

Ik heb een aantal jaren les gegeven aan allochtone leerlingen, en die gingen bij veel vragen de mist in omdat ze een woordje niet kende, of omdat het subtiële betekenisverschil tussen twee zinnnetjes ze ontging, maar niet omdat ze de getoetste kennis niet bezaten. Je moet voor een zinnige toetsing behoorlijk goed weten welke woorden de getoetsten wel en niet kennen, welk niveau van grammaticale complexiteit ze aankunnen en hoe goed hun kennis van het Nederlandse idioom is, want alleen als je daar ten volle rekening mee houdt, kun je iets met de antwoorden van de getoetsten.

Daarnaast zul je bijvoorbeeld ook behoorlijk goed moeten weten wat de getoetsten (op en buiten school) hebben geleerd. Een leerling die veel meer over een onderwerp weet dan gangbaar is voor leerlingen als hij — over een plek waar hij gewoond heeft, een stukje geschiedenis waar hij toevallig een paar spannende boeken over las, een dier- of plantengroep waar hij zich bij wijze van hobby in verdiept heeft — geeft soms onverwachte antwoorden. Bij essayvragen merk je dat die overdaad aan kennis leerlingen tot iets ongewoons brengt, bij een meerkeuzevraag zie je alleen maar dat ze niet het door jou beoogde vakje aankruisen, maar dat ze daar wel eens een heel goede reden voor zouden kunnen hebben, ontgaat je.

Ik schreef een vriend van mij ooit het volgende (terzijde: ik zal nog vaak uit brieven citeren; dat ik dat doe vermeld ik verder niet; u herkent die stukjes aan de ook hier zichtbare opmaak):

In de natuuronderwijsmethode die ik van meester A. meekreeg zaten een aantal stukken cito-toets over natuur. Een vraag gaat over voortplanting bij planten. Drie plaatjes: twee planten met onderaardse uitlopers, en één waarnaast een pas ontkiemd nieuw plantje staat. Vraag: welke tekening laat een voorbeeld zien van voortplanting zonder dat er bevruchting heeft plaatsgevonden. Je zal maar een slimmerik hebben die weet dat bijvoorbeeld paardenbloemen kiemkrachtig zaad vormen zonder bevruchting.

De mens heeft steeds een lichaamstemperatuur van ongeveer 37°C [de vragensteller is kennelijk nooit ziek geweest?]. Een slang past zijn lichaamstemperatuur steeds aan die van de omgeving aan [wat onzin is, daar kan die slang heel weinig aan doen, per slot]. Wat voor gevolgen heeft dat voor de slang?

- a. Hij is 's ochtends weinig actief.*
- b. Hij kan beter ruiken.*
- c. Hij kan sneller groeien.*

d. Hij moet veel meer eten.

Nou, b en d zijn onzin, maar c ...? Die slang kan in elk geval meer energie uit zijn voedsel in groei steken dan wij. Met een beetje toelichting zou ik dat graag goed rekenen.

Een vraag over galappels en hun oorzaak:

a. De bladeren hebben afvalstoffen uitgescheiden.

b. De bladeren zijn ziek geworden.

c. Er is zure regen op de bladeren gevallen.

d. Insecten hebben eitjes op de bladeren gelegd.

Antwoord d is zeker juist, al zijn er vast veel eitjes die niet tot galappels leiden, en c is wat ver gezocht, maar over a en b valt te twisten. 't Is maar wat je 'ziek' en 'afvalstof' noemt.

En dan hebben we nog de burens die een hek om hun tuin aan het zetten zijn. Is dat te vergelijken met

a. het bouwen van een nest door een roodborstje;

b. het maken van een hoge rug door een kat,

c. het trappelen op de grond van een merel of

d. het veelvuldig plassen van een hond tijdens een wandeling?

Ik kan me goed verplaatsen in burens die met zo'n hek hun kleintjes willen beschermen (a), of hun territorium willen afbakenen (d), maar soms is het toch gewoon niets dan agressief gedrag (b), en wie weet dient dat hek wel om konijnen te vangen, wat c ook nog tot overwegenswaardige mogelijkheid zou maken.

Moet ik nou straks als onderwijzer m'n kindertjes dom genoeg houden om zulke vragen 'correct' te kunnen beantwoorden?

Met deze vragen over kennis der natuur — voor mij als bioloog natuurlijk het eerste waar ik naar kijk — is dus het nodige mis. Maar voor andere onderwerpen geldt dat evenzeer, getuige het volgende:

... Als voorbeeld vraag 14: een kort fragment uit een boek waarin iemand een tekening maakt op een grotwand terwijl hij achter zich de kreten hoort van enkele mannen die met beestenkoppen op, een woeste dans uitvoeren. Waar of dat dit verhaal over gaat? Over prehistorische jagers (26.000 jaar v.C.), over de hunnebedbouwers (3000 jaar v.C.), over de Romeinen (100 n.C.) of over de Noormannen (1000 n.C.)? Ik vermoed dat de heren *cito* graag het eerste antwoord wil horen, al kan ik eigenlijk niet precies zeggen waarom. Waarschijnlijk omdat ze weten dat 'de' hunnebedbouwers in Drente leefden en dat daar geen grotten zijn, dat 'de' Romeinen in Romeinse villa's woonden en dat 'de' Noormannen op drakenboten rondvoeren. Maar eerlijk gezegd zou het me niets verbazen als er ook Romeinse, Hunse en Noormanse grottekenaars en rituele dansers zijn geweest. Hoe zou ik dat moeten weten? En die kinderen dan?

En sommen gaan ook niet altijd goed:

M. liep meteen in som 1 vast. De juf ging een schooltuintje van 15 bij 7 meter op het bord tekenen, dus moest ze dat verkleinen. Ze maakte het tien keer zo klein. Het oppervlak? Nou waarschijnlijk niet, want 8ste-groepers kunnen niet worteltrekken. Het zal dus wel om een schaal 1:10 gaan. (In de klas van meester P. zaten een aantal kinderen driftig oppervlakten uit te rekenen die ze vervolgens door tien deelden, maar ja, hoe nu verder ...? Wat zitten er

voor oenen bij het cito dat ze zo'n meerzinnigheid in een vraagstuk laten zitten!?) Het duurde even voor ik M. zover had dat hij 1500 en 700 door 10 ging delen (het antwoord moest in centimeters).

...

Dat sommetje van juf en haar schooltuintje van 15 bij 7 meter werd door menig leerling beantwoord met '1,5 bij 0,7'. Ik weet wat ze bedoelden (dat heb ik ze namelijk gevraagd): anderhalve bij zeven-tiende meter (en dat is juist), maar ze moesten hun getallen invullen in een voorgedrukt zinnetje waarin heel geniepig niet 'm' maar 'cm' stond, en daar hebben ze overheen gelezen. Fout? Zeker, maar geen rekenfout, en dus wat mij betreft minder erg dan leerlingen die '150 bij 70' invulden omdat ze ten onrechte meenden dat ze de 15 en de 7 van de opgave (in meters) met 10 moesten vermenigvuldigen om te berekenen wat juf ging tekenen, en die vervolgens eveneens vergaten naar centimeters om te rekenen; kortom: rekenfout+leesfout=goede antwoord!

En natuurlijk, je kunt bij elk voorbeeld van een ongelukkige vraag tegenwerpen dat het om een uitzondering gaat die de regel — cito-vragen deugen — bevestigt, dus laat ik voorzichtig formuleren en het laten bij de conclusie dat een beetje toezicht op de cito al met al geen luxe zou zijn. De voor de hand liggende instantie om dat toezicht uit te voeren is het ministerie, maar dat is dan hetzelfde ministerie dat zich — in elk geval in mijn ogen — diskwalificeerde met het broddelwerk van de Kerndoelen.

En voor wie zijn hoop stelt in de onderwijsinspectie heb ik al even weinig opwekkende berichten.

1.3 De inspectie

De tijd dat inspecteurs met enige regelmaat in een klas verschenen om te zien of daar goed werk werd geleverd, is lang voorbij. Ze komen er zeker nog, maar wel sporadisch. Enkele citaten uit het 'toezichtskader primair onderwijs' van de inspectie:

Naarmate de inspectie over meer gegevens van scholen beschikt, hoeft zij minder onderzoek in de school te doen. Deze gegevens, de basis voor het toezicht, kunnen algemene zaken over de school betreffen (naam, historie van de school) en kunnen verder zijn gegevens uit schoolplan, schoolgids, geregistreerde klachten en incidenten, gegevens uit eerder inspectietoezicht en aandachtspunten voor komend toezicht.

Artikel 12 van de WOT [Wet op het onderwijstoezicht] bepaalt dat de inspectie bij haar onderzoek uitgaat van de uitkomsten van evaluatie van de kwaliteit door of vanwege de school. Het gaat hier allereerst om de uitkomsten van zelfevaluatie door de school zelf.

Met andere woorden, de inspectie baseert zich allereerst op wat schooldirecteuren zelf over hun school melden — de zelfevaluatie — en op stukken als schoolplan, schoolgids, zorgplan, enzovoort, die ook door de school zelf gemaakt worden. Ik heb van vrij nabij meegemaakt hoe dat gaan kan op basisscholen. Schoolplannen, zorgplannen, schoolgidsen — en zelfs stukken als onderwijsverbeterplannen — worden niet geschreven,

die worden integraal van anderen overgenomen of — door zeer creatieve directeuren — uit verschillende bronnen bij elkaar gekopieerd. Ze staan in vele varianten op internet. Het enige dat je dan nog moet aanpassen is de schoolspecifieke informatie als naam, adres, docentennamen en leerlingenaantallen, maar zelfs als je dat hier en daar vergeet zal het alleen een kniesoor opvallen. Kniesoren werken niet bij de inspectie, want kniesoren halen hun productie-targets niet.

De zelfevaluatie waar het inspectiewerk nu mee begint, geeft directeuren alle ruimte om desgewenst een fijn rooskleurig of juist akelig somber beeld te schetsen. Dat dit gebeurde bleek op de scholen die ik van nabij ken, toen op twee daarvan een interim-directeur werd aangesteld. Interim-directeuren hebben er belang bij aantoonbare bijdragen aan de kwaliteit van een school te leveren. Dat verhoogt hun kans op vervolgopdrachten. Beide scholen kregen opeens een veel slechtere inspectiebeoordeling, zo slecht dat geïntensiveerd dus frequent onderzoek nodig was, maar toen een van die directeuren twee jaar later op het punt van vertrek stond, was het inspectieoordeel opeens weer heel vrolijk, terwijl aan het onderwijs nauwelijks iets veranderd was.

Mag je conclusies trekken uit zulke incidenten? Niet als je eruit op zou maken dat het overal diepe treurnis is. Wel als je concludeert dat er kennelijk nauwelijks mechanismen zijn die dit soort incidenten voorkomen, en zeker als je ziet dat beleidsvernieuwing — het ‘nieuwe toezichtskader’ volgens de laatste inzichten van de inspectie — dat soort mechanismen nog verder ondergraft.

Natuurlijk baseert de inspectie zijn oordeel niet uitsluitend op zelfevaluaties en natuurlijk komen inspecteurs nog wel eens in klassen kijken. Alleen is het de vraag of die daar kijken naar wat ze zouden moeten zien. Voor zover er iets is vastgelegd over wat het basisonderwijs moet, is dat toch vooral vastgelegd in termen van kennis, vaardigheden en een enkele attitude. Hoe de leerling die zaken verwerft zou een zaak van de school moeten zijn. Zeker het bijzonder onderwijs kent grote verschillen in didactische aanpak: van *Iederwijs* en *Montessori* waar leerlingen vooral hun eigen ontwikkelingslijnen volgen, tot vaak vooral orthodoxe religieuze scholen van diverse denominaties waar traditioneel, klassikaal wordt lesgegeven. Of er ergens in die verscheidenheid een optimum ligt — een aanpak die zo veel mogelijk leerlingen helpt hun mogelijkheden zo veel mogelijk te verwerkelijken — is een open vraag. En het antwoord zou per leerling kunnen verschillen. Aangezien veel mensen niet houden van open vragen, wordt het al snel een geloofskwestie met alle geloofstwisten van dien. Op dit moment heeft de Zelfstandig-Leren-Leren-kerk die de rol van de docent terugbrengt tot die van procesmanager de meeste aanhangers of in elk geval de meeste macht. Andere richtingen houden zich stil in schuilscholen. De inspectie hangt het ZLL aan en scholen waar docenten lesgeven, zeker waar ze dat klassikaal doen, worden daar vinnig voor op de vingers getikt.

Wie treurt over het basisonderwijs kan in elk geval niet worden terechtgewezen met de verzekering dat de vroede vaders en moeders van ministerie en inspectie alles nauwlettend en deskundig in het oog houden. Er is teveel dat dat weerspreekt. Er is geen

kwaliteitscontrole waarop we blind kunnen varen. Er is dus alle reden eens beter te bezien hoe het gesteld is met dat basisonderwijs, met de opleiding van wie daar lesgeeft en met het materiaal dat daarbij gebruikt wordt. Daarover nu meer.

2 De basisschool

Wie gedacht mocht hebben dat er van hogerhand goed wordt nagedacht over het curriculum van onze basisscholen, zal inmiddels van dat idee genezen zijn. Basisscholen zijn het product van een lange historische ontwikkeling. De inhoud van het onderwijs evolueerde. En evolutie — kan ik weten, ik ben bioloog — leidt tot een min of meer werkzaam allegaartje, niet tot een optimaal geheel. Geen plant of dier waaraan een ingenieur althans op de tekentafel, niet een heleboel zou kunnen verbeteren; het probleem is de stap van tekentafel naar werkelijkheid. Het simpelste antwoord op de vraag ‘waarom geven we dit?’ is meestal ‘omdat we dat eerder ook deden’, en ach, zo heel verkeerd is dat niet; je gooit geen oude schoenen weg voor je nieuwe hebt, en hoe kom je hier aan nieuwe? Wie toch gaat nadenken over wat er onderwezen zou moeten worden, zal met een aantal dingen rekening moeten houden.

De basisschool maakt deel uit van een onderwijsgebouw; vervolgopleidingen rekenen op een bepaalde inhoud, de voorkennis waarmee leerlingen bij hen binnenkomen. Daar kun je niet aan sleutelen zonder dat je ook aan die vervolgopleidingen moet sleutelen, en dat wordt al gauw ingrijpend.

Er zijn niet zo heel veel leerlingen meer voor wie de basisschool eindonderwijs is. Maar er zijn genoeg leerlingen die niet zo heel lang daarna stranden. En zolang dat zo is, moet een basisschool toch in elk geval de dingen onderwijzen die elke Nederlander weten en kunnen moet.

Hoe makkelijk je iets leert en in welke mate iets op de lange termijn beklijft — en dat is niet hetzelfde — hangt af van leeftijd en context. Jonge kinderen leren verbazend snel nieuwe woorden, althans in hun dagelijkse omgangstaal. Vreemde-talenonderwijs op school is een ander verhaal. Ik kreeg zelf al op de lagere school Franse les, twee jaar lang, enkele uren per week. Van de voorsprong die ik daarmee in het middelbaar onderwijs op sommige van mijn klasgenoten had, was al na korte tijd niets meer te merken. Basisscholen geven nu Engels; de vraag is of dat echt zoden aan de dijk zet. Makkelijk te beantwoorden is die vraag overigens niet, want ze leren — en waarschijnlijk zelfs méér — Engels van de televisie en van computerspelletjes.

Kinderen leren niet alleen op school. Thuis en op straat steken ze ook van alles op. Ik ben geneigd te denken dat een school vooral niet doen moet wat elders al gebeurt, maar de huidige tendens lijkt een ander: doe op scholen álles waarvan niet honderd procent zeker

is dat het elders gebeurt. Dat leidt tot een overladen basisschoolprogramma waarin alle denkbare vormingsdimensies aan bod moeten komen. Nog los van de vraag of dat efficiënt is, vergt het zoveel van onderwijsgegenden dat je met zekerheid mag aannemen dat die hopen steken laten vallen. En daar is niemand mee gebaat.

Misschien is het een idee om eerst eens na te gaan wat er in elk geval moet gebeuren. Essentieel voor wat je verder ook gaat doen in het leven is een gezonde dosis geletterdheid en gecijferdheid: de praktische beheersing van basale rekenvaardigheden, een flinke dosis wiskundig en ruimtelijk inzicht, het vermogen netjes en liefst redelijk foutloos te schrijven en, liefst ook wat minder simpele teksten, snel te lezen, en in zakelijke, informatieve, teksten hoofdzaken van bijzaken te kunnen scheiden en daarin voorkomende redeneringen te kunnen samenvatten en die op waarde te kunnen schatten. Daarzonder is vrijwel elk vervolgonderwijs lastig, terwijl zulk vervolgonderwijs met een goede talige en wiskundige basis zoveel efficiënter verloopt dat eventuele tekorten op andere terreinen snel kunnen worden ingehaald.

Eerlijk gezegd denk ik dat een basisonderwijs dat serieus aan die twee pijlers werkt al aardig gevuld is. Maar mocht ik te pessimistisch zijn, en blijft er nog wat ruimte over, dan wordt het tijd verder uit te werken wat er aan zaakvakken gegeven kan worden. Ik kom daar nog op terug.

2.1 Rekenen

Het meisje aan de kassa bij mijn Natuurwinkel scant mijn boodschappen en leest af wat ik betalen moet. Gepast heb ik het niet, dus ik geef haar een briefje. De waarde daarvan typt zij in, en op haar scherm ziet ze hoeveel ze me moet teruggeven: één euro vijftachtig. Om het haar makkelijker te maken biedt ik haar voor vijftien cent aan muntgeld aan. Daar raakt ze van in de war. Ook die vijftien cent moet ze intypen en als dan blijkt dat ze me twee euro schuldig is, grijnst ze me verrast aan. Het meisje aan de kassa bij mijn Natuurwinkel kan niet rekenen. En ze is beslist de enige niet. Is dat erg?

In de wereld waarin ik naar school ging, rekende vrijwel iedereen regelmatig. Op papier als 't kon en vanwege de ingewikkeldheid wenselijk was, maar vaak ook uit het hoofd. Slechts een enkeling had daar een machine voor. Veel winkels hadden een mechanische kassa. Die konden alleen optellen. Mensen die voor hun werk met veel getallen moesten werken en ingewikkelder dingen deden — boekhouders bijvoorbeeld — hadden rekenapparaten die wat meer konden, en ingenieurs rekenden met een rekenliniaal, een apparaat dat ik op school nog leerde gebruiken, maar dat nu rijp voor het museum lijkt. Maar verder rekende iedereen zonder zulke hulpjes. Op school leerden wij cijferen, op papier — optellen en aftrekken in rijtjes met 'onthouden' en 'lenen', ook vermenigvuldigen deden we 'onder elkaar' met op elk volgend rijtje een nul extra aan het eind, dat eigenlijk het begin was, want je cijferde van rechts naar links, en we maakten staartdelingen die ik hier maar niet precies zal proberen te beschrijven. Daarnaast leerden

we ‘hoofdrekenen’, met een eindeloze reeks oefjes en handigheden. Ik heb er tot zo halverwege mijn universitaire studie plezier van gehad, maar toen kocht ik m’n eerste elektronische rekenmachine. Tegen de tijd dat ik belasting ging betalen, deed ik m’n rekenwerk op een rekenvel op mijn thuiscomputer. En inmiddels heeft vrijwel iedereen een telefoon op zak, waar een rekenmachine ‘in’ zit die meer kan dan mijn eerste zakjapanner.

We hoeven als het om rekenen gaat, een hoop niet meer zelf te kunnen, en dus verdwijnt het onderwijs daarin. Zo is het altijd gegaan. Uit pure belangstelling kocht ik ooit een heruitgave van een rekenleerboekje uit de beginjaren van het Koninkrijk Nederland. Ik heb het vol verbazing gelezen. Scholieren moesten toen dingen leren die we ons nu maar met moeite kunnen voorstellen. Nederland was aan het overstappen op het decimale stelsel, maar men dreef handel met landen die daar nog mee aarzelden, dus er was een zee, een oceaan, aan niet-decimale maten die in elkaar omgerekend moesten worden. Dat vergde vaardigheid met uiterst complexe decimale en rationele breuken. En aangezien alles met de hand moest worden berekend, leerden leerlingen daar oefjes voor die nu vrijwel vergeten zijn. Wat zou iemand die toen leerde rekenen, hebben neergekeken op zelfs de vaardigste van mijn klasgenoten; en nee, dat was ik niet, ik was daarvoor te slordig en te angstig, maar daarover straks.

Het meisje aan de kassa dat niet kon rekenen, kon dingen niet die ze niet hoeft te kunnen omdat ze daar apparaten voor heeft. Tot zover in feite dus weinig reden voor zorg. Moet ze nog iets wél kunnen? Ja zeker, dat moet ze. ’t Zou mooi zijn wanneer ze het merkt als er bij het scannen en intoetsen van bedragen iets mis gaat, of als haar kassa op tilt slaat, met als gevolg een verkeerd eindbedrag. En dat moeten we allemaal, bij al ons elektronische rekenwerk. Bovendien bestaat er een nadrukkelijk streven in Nederland — en andere Europese landen — een ‘kenniseconomie’ op gang te brengen en te houden. En voor zo’n economie moeten we behoorlijk ‘gecijferd’ zijn. Plat cijferwerk hoeven we niet te kunnen, maar kwantitatief inzicht en formeler wiskundig inzicht, hebben we hard nodig. Daar zal het basisonderwijs dus de basis voor moeten leggen. Zulk inzicht begint met inzicht in getallen en in ons getalsysteem, een inzicht dat je voor het ouderwetse cijferwerk in feite nauwelijks nodig hebt — als je daar de regeltjes maar netjes volgde, hoefde je maar weinig te begrijpen. Het rekenonderwijs krijgt dus een ander, meer op begrip gericht, karakter.

Overigens en terzijde: hier ligt een denkfout op de loer. Uit het feit dat je voor cijferend rekenen weinig wiskundig inzicht nodig hebt, volgt nog geenszins dat een uitgebreide ervaring met het gebruik van algoritmen, van rekenregels, voor rekenkundig inzicht zinloos is. Die denkfout speelt een rol in het debat over het moderne rekenonderwijs — niet omdat iemand hem maakt, maar omdat de tegenstanders van het nieuwe rekenen de voorstanders daarvan die fout verwijten. Dat die hem maken, betwijfel ik. Er worden nog altijd lange rijen ‘domme’ sommetjes gemaakt. Het enige verschil met vroeger is dat kinderen meer dan vroeger mogen kiezen wélk algoritme ze willen volgen.

Maar wat is dat eigenlijk, dat ‘nieuwe rekenen’?

2.1.1 Realistisch rekenen

Nederland heeft met het Freudenthal-instituut een instelling van wereldfaam op het gebied van rekenonderwijsontwikkeling. Het daar ontwikkelde onderwijs heet ‘realistisch’. Dat betekent in elk geval dat het aansluit bij de realiteit van de leerlingen die het onderwijs volgen, bij de werkelijkheid van opgestoken en getelde vingers, van dingen die worden verzameld — en welk kind verzamelt niet ooit eens wat? — die op soort worden geordend en, alweer, geteld, van snoepjes en taarten die verdeeld moeten worden, enzovoort. Laten we niet vergeten dat rekenen en wiskunde historisch ook ooit zo begonnen zijn, met mensen die voorraden aanlegden en beheerden. Maar ‘realistisch’ betekent ook dat je je een voorstelling kunt maken van wiskundige bewerkingen. Een voorbeeld om dat duidelijk te maken. Ik gaf een rekenlesje in mijn eigen groep 6:

... Ik had de rekendozen van groep 3 geleend, met kleine blokjes (eenheden), staven van tien van die blokjes en vierkanten van, jawel, honderd. Dat zullen ze wel te kinderachtig vinden, dacht ik, dus ik zei dat de school die dingen had voor groep 3 en 4, maar dat we niet goed wisten wat we ermee doen moesten, en dat zij dat maar eens moesten uitzoeken. Oké, dat wilde ze wel. Ze kregen per groep een doos ... en een soort speelbord, verdeeld in vakjes en kolommen, om de sommen te ‘leggen’. De eerste som was een zeer simpele optelling. Wat deden mijn schaapjes? Ze legden beide getallen, netjes in rijtjes en kolommen onder elkaar, ... en toen het zelf uit het hoofd uitgerekende antwoord daar weer onder. Hm ... Niemand kwam op het idee dat je die twee rijtjes blokjes tot één rijtje kon samenvegen, en dat je dan het antwoord kreeg zónder dat je iets hoefde uit te rekenen. Daar had ik niet op gerekend. We praatten daar wat over, en uiteindelijk kwam R. op het idee dat je misschien ... Hè hè! Toen een wat lastiger optelsom, en nog eentje met inwisselen (daar kwam aanvankelijk ook al niemand op), en vervolgens een aftreksom. Gingen ze weer twee getallen leggen (wat ik overigens wel van tevoren bedacht had), en dan in ’s hemelsnaam maar weer het separaat berekende antwoord eronder. Wat doe je eigenlijk als je aftrekt? Heb je dan twee dingen? Twee bergjes dingen die je bij elkaar kunt veggen, bijvoorbeeld? Stilte in de zaal ... Nou, oké, dáár ging het me om ... Wat doe je eigenlijk als je aftrekt?

Dat besef leefde niet. Voor mijn leerlingen was aftrekken net als optellen iets waarbij je twee getallen onder elkaar schreef en dan kolom voor kolom dingen met cijfers deed. Ze volgden een algoritme, een recept, maar een reële voorstelling hadden ze er niet bij — de reële voorstelling waar realistisch rekenen op uit is. Aan hun lesboekjes lag dat niet echt. In eerdere groepen hadden ze eindeloos sommen gemaakt met bussen waar passagiers uit stapten, zakken snoep waar iemand een handje vol uit haalde, portemonnees waaruit geld werd uitgegeven, en ga zo maar door. Het beeld van een hoop dingen waarvan een kleiner hoopje dingen wordt afgehaald was ze met een eindeloze hoeveelheid papplepels ingegoten, maar dat dát nou ‘aftrekken’ was, was niet blijven hangen. Op dat punt was het ideaal van het Freudenthal-onderwijs dus aan ze voorbij gegaan.

Een ander opvallend kenmerk van mijn leerlingen openbaarde zich als ik ze vroeg eens zelf te bedenken hoe je dit of dat rekenprobleem zou kunnen aanpakken: ze keken

mij even glazig aan, en zeiden dan in koor: ‘nou, onder elkaar natuurlijk!’ Ook daar had het Freudenthal-onderwijs zijn doel gemist. Inzicht in een nieuwe wereld krijg je vooral door er vrijelijk rond te lopen, dingen op te pakken en daar eens iets mee te doen, door zelf van alles uit te proberen. Leerlingen worden daarom, als het goed gaat, gestimuleerd vooral zo nu en dan te experimenteren met cijfers en getallen. De docent denkt mee, corrigeert als een aanpak niet werkt en helpt zijn leerlingen uitzoeken waarom dan niet. Kennelijk was die ervaring mijn leerlingen tot dan toe onthouden. Ze reageerden als te lang gekooiden van wie de kooi opeens wijd wordt opengezet, en riepen ‘dicht dat hek!’

Hoe kon het dat het onderwijs kennelijk zo gefaald had? Velen menen dat we de oorzaak daarvan moeten zoeken in de uitgangspunten van het realistisch rekenen en de uitwerking die het Freudenthal-instituut daaraan geeft. Voor intelligente leerlingen is dat misschien aardig, maar voor de grote rest is het veel te hoog gegrepen, heet het dan. De vereniging BON (Beter Onderwijs Nederland), waarvan ik menig uitgangspunt onderschrijf, is bijvoorbeeld flink kritisch als het om modern rekenonderwijs gaat. Ik zal niet roepen dat het Freudenthal-denken beslist deugt en zich bewezen heeft. Het probleem is namelijk dat het geen kans kreeg zich te bewijzen. De werkelijkheid van het basisonderwijs lijkt een stuk meer op wat de BON en vele anderen zouden willen, dan zij beseffen.

De oorzaak van de mislukking van het realistisch rekenen ligt eerst en vooral bij het basisonderwijs zelf. Het belang van een beeld van een bewerking — wat gebeurt er als iets van iets wordt afgetrokken? — leeft niet echt bij de modale basisschool-leerkracht. Die stapt bij rekenwerk graag zo snel mogelijk over naar de ‘som’ die gemaakt moet worden, en naar de manier waarop je dat moet doen, naar die éne manier wel te verstaan. En daarbij worden ze dan soms ook nog eens enthousiast geholpen door ouders die hun kinderen zien stuntelen op de getallenlijn of stapsgewijs zien delen. Dát kan veel handiger, herinneren ze zich, en dan laten ze hun kinderen zien hoe je zo’n som ‘onder elkaar’ maakt.

Troost u, ik kén docenten die klagen over zulke ouders, die het bezwaar van te snel cijferend rekenen scherp voor ogen hebben, en die bereid zijn dat die ouders rustig uit te leggen. Er zit heus nog heel wat koren tussen het kaf. Maar docenten die moeite met rekenen hebben, houden angstvallig vast aan de weinige zekerheden die ze zelf in de rekenwereld hebben.

Ik viel ooit in in een klas waar vlak daarvoor een rekentoets gedaan was. Bij die toets moest van een rijtje sommen het antwoord worden geschat. Op het bord had de juf keurig uitgewerkt hoe je dat doet: je zet de getallen van die som onder elkaar, rekent met ‘lenen’ of ‘onthouden’ — afhankelijk van het teken tussen de getallen — het antwoord uit, en rondt dat vervolgens af. Dat is reuzeveilig, maar dat de zin van schatten nu juist is dat je de veiligheid van het algoritme inruilt voor de efficiëntie van een snelle blik door de wimpers, was tot deze juf niet doorgedrongen.

Ik hospiteerde ooit in een achtste groep waar gerekend werd. Een som over een

meneer die met zijn auto cement ging halen voor een grote verbouwing thuis. Het boekje liet ons weten hoeveel zakken cement hij gekocht had, hoeveel kilo er in zo'n zak zat, en hoeveel kilo hij maximaal met z'n auto vervoeren kon. Zo'n som kun je op minstens twee manieren aanpakken: je kunt uitrekenen hoeveel kilo de man vervoeren moest (aantal zakken maal het gewicht per zak) en dat delen door de maximale belasting van de auto, of je kunt uitrekenen hoeveel zakken er per keer mee konden (maximale belasting gedeeld door het gewicht van een zak cement, en dat dan eventueel naar beneden afgerond om te voorkomen dat de brave man zakken in stukken gaat zagen, want daar komt een hoop troep van) en dan het totale aantal zakken daardoor delen (en als het antwoord dan geen geheel getal is, rondt je dat naar boven toe af). Rekenen in zakken (tweede manier) is betrouwbaarder dan rekenen in kilo's (eerste manier) want je voorkomt zo dat je de man zakken laat versnijden, al is dat een praktische en niet een rekenkundige overweging. En waarachtig, toen de meester zijn Z. de som op het bord liet uitwerken, koos ze voor een berekening in zakken cement. De meester constateerde enigszins verbaasd dat het antwoord goed was, want de aanpak was fout. En toen liet hij zelf zien hoe je de zaak oplost als je in kilo's rekt. Zo moest dat, en alléén zo! Z. haalde haar schouders op en ging weer zitten. De meester legde me later uit dat het erg belangrijk was leerlingen één methode aan te leren, want anders raakten ze maar in de war. Ik vrees dat hij vooral wilde voorkomen dat hij in de war raakte. Qua wis- of rekenkundige methode was er geen enkel verschil tussen zijn oplossing en die van Z. Maar hoe zij op het goede antwoord uitkwam, snapte hij niet.

2.1.2 Intermezzo: toetsen

Rekenonderwijs stelt hoge eisen aan docenten — daarover straks meer. Eerst wil ik graag even zeuren over het cito. Ik weet het, dat deed ik al eerder en het begint op een stokpaardje te lijken. Als u het niet lezen wil, slaat u dit intermezzo gewoon over. Daar is het een intermezzo voor.

Wat mij opviel was dat in elk geval het cito die docenten behandelt alsof ze nauwelijks snappen waar ze mee bezig zijn. Enerzijds is dat natuurlijk heel praktisch — flink wat docenten snappen dat echt niet — maar echt handig is het misschien op de lange termijn niet: als je eisen aan mensen stelt moet je ze daar wel op aanspreken, en dat gebeurt hier niet.

Voor ik naar de pabo ging, mocht ik een poosje als vrijwilliger werken bij een school bij mij om de hoek. Daar mocht ik zwakke rekenaars in groep 6 toetsen op basale rekenvaardigheden. Maar wat toetste ik precies? Het cito levert hier toetsen voor, met daarbij tabellen en grafieken waarin je kunt opzoeken 'waar' een leerling zit op iets vaags als de gemiddelde ontwikkelingslijn. Kennelijk proberen ze die toetsen uit op leerlingen van verschillende groepen op verschillende tijdstippen van het schooljaar, want je kunt op grond van hun gegevens vaststellen dat Jantje met veertig van de vijftig sommen goed in een vastgelegd aantal minuten, op het niveau zit van vijfde-groepers twee maanden voor

het eind van hun schooljaar. En als Jantje in groep zes zit, en het is december, dan is hij dus een half jaar achter op ... ja, op wat eigenlijk? Op waar het cito vindt dat jij zou moeten willen dat Jantje zit ...? Ik wist al dat Jantje ‘achter’ was, en hoeveel precies was eerlijk gezegd m’n eerste zorg niet. Ik ging Jantje toetsen omdat ik weten wilde wat voor sóórt achterstand hij had opgelopen en waar ik dus met hem aan werken moest. Dat moest ik kennelijk zelf maar uitpuzzelen.

Dinsdagavond heb ik de scores van het negental zitten uitwerken, en daarna heb ik nog lang over de cijfertjes gebogen gezeten. Wat moest ik hier eigenlijk mee? Constaten dat ze qua optel- en aftreksnelheid enkele maanden tot meer dan een jaar op het gemiddelde achterlopen? Me bij nader inzien verbazen over de klunzigheid van de toets: de sommen worden van boven naar beneden steeds lastiger, maar die moeilijkheid telt op geen enkele manier mee in de score; een paar antwoorden meer of minder kan maanden schelen in ‘hoever’ je bent. Dus een beetje aanloopzenuwen kan grote gevolgen hebben. En de slechtsten hebben daar het meeste last van ... Methodologisch is het allemaal erg wankel, lijkt me. Qua totaalscore kwam een deel van m’n klanten op een niveau van begin groep 7 uit (ze zitten in groep 6). Dat lijkt fantastisch, maar als je kijkt hoe dat komt, blijkt het rijtje vermenigvuldigen de score aanzienlijk op te trekken. Ze weten blindelings dat $4 \times 7 = 28$, maar $4 + 7$ is een heel ander verhaal. Daar kunnen ze makkelijk nog 3 of 10 uitkrijgen (en dat zijn dan de begrijpelijke antwoorden).

En als u even niet snapt wat $4 + 7 = 10$ begrijpelijk maakt, tel dan met mij mee op uw vingers: ‘zeven’ (eerste vinger); ‘acht’ (tweede vinger); ‘negen’ (derde vinger), ‘tien!’ (vierde vinger).

Kortom, door me niet te beperken tot wat ik volgens de receptuur had moeten doen — per leerling de goede antwoorden tellen en in de tabel kijken ‘hoever’ die leerling was — kwam ik erachter dat de tafels uitzonderlijk goed ‘zaten’, maar dat het elementaire optelwerk tot de 20 voor velen een probleem vormde. En dáár kun je als docent iets mee.

Voor de standaard voortgangstoetsen van het leerlingvolgsysteem geldt iets dergelijks. Pas als je daarmee doet wat niet in de procedure beschreven staat, en zelf eens rustig kijkt wie waarom welke fouten maakt, kom je erachter dat een ‘fout’ antwoord wel eens zou kunnen betekenen dat de leerling een stukje tekst niet goed snapte, maar vervolgens wel, en goed, berekende wat er te berekenen was.

Zo herinner ik me een vraag (uit een voortgangstoets, niet uit de eindtoets) waarbij leerlingen in een plaatje van een slechts ten dele betegeld vierkant vloertje moesten uitrekenen hoeveel tegels daar in totaal voor nodig waren. Een flink deel van mijn leerlingen gaf een ‘fout’ antwoord (11), maar pas toen ik erover na ging denken hoe ze nou toch aan dát antwoord konden komen, drong tot me door dat ze waarschijnlijk wel degelijk eerst het totaal aantal tegels hadden berekend (20), maar dat ze daar vervolgens het aantal tegels dat al wel getekend was (9) van hadden afgetrokken. Ze wisten en konden wat ze voor die vragen moesten weten en kunnen, maar ze gaven hun antwoord in een vorm die niet aansloot op de feitelijk gestelde vraag. Ik ben zo vrij geweest hun antwoord goed te rekenen, maar bij een officiële cito-toets had het ze een geheel onverdiende fout

opgeleverd.

2.1.3 Intussen op de pabo ...

De rekenvaardigheden die ik op de lagere school kreeg bijgebracht, heb ik deels nog wel. Ik merk dat soms bij de kassa van mijn Natuurwinkel, maar ik merkte het vooral toen ik naar de pabo ging. Mijn meestal enkele decennia jongere klasgenoten konden niet rekenen, en al zeker niet 'handig'. Ook andere onderdelen van ons rekenonderwijs in brede zin waren voor hen een maar nauwelijks geopend boek. Ze zagen centi- en deciliters naast centi- en decimeters, en verbaasden zich er hevig over dat een liter geen kubieke meter was. Een klasgenoot die voor de zoveelste keer de rekentoets gedaan had, kwam daar somber van terug. Had hij op nadrukkelijk advies van onze rekenmeester hard op procentsommen geoefend, zaten er opeens sommen met promillen in de toets. 'Ja, dat is natuurlijk weer heel wat anders,' zei ik. Even gleed er een glimlach over zijn gezicht. Nee, hij moest niet lachen om mijn wat cynische grapje; hij voelde zich begrepen.

Ik gaf eerder aan dat veel basisschool-docenten niet kunnen rekenen, en wie rondkijkt op een pabo ziet al snel hoe dat komt. Als pabo's de gangbare rekentoetsen voor groep acht als intreetoets zouden gebruiken en elke student zouden afwijzen die daar minder dan pakweg 80% op scoort, wat erg mager is, zou de instroom al drastisch dalen. En dan vragen we nog niet meer dan dat juffen en meesters ongeveer weten en snappen wat ze hun leerlingen moeten bijbrengen. In feite zou je de lat nog een stuk hoger moeten leggen. Juffen en meesters moeten kunnen nadenken over rekenproblemen en rekendidactiekproblemen, over wat zich afspeelt in leerlingenhoofdjes en wat daar mis kan gaan, en dat vergt een inzicht dat flink boven dat van hun leerlingen uitgaat.

Veel basisschooldocenten halen zelf het niveau niet waarop ze geacht worden hun leerlingen te brengen omdat hun pabo hen diplomeerde zonder dat ze dat niveau hadden behaald. Nu is een digibete juf of meester voor echt intelligente leerlingen met voldoende zelfvertrouwen geen probleem. Die komen er zelf wel. Maar voor alle andere leerlingen betekent ondeskundig onderwijs een onoverkomelijke barrière.

2.1.4 Besluit

Het is, alles overziende, veel te vroeg om te beweren dat de matige rekenresultaten van onze basisscholen het gevolg zijn van een doorgeschoten Freudenthal-ideaal, en van methoden die voor veel leerlingen te hoog gegrepen zijn. Te vroeg dus ook om te besluiten het onderwijs aan te passen en vooral cijfer-lessen te gaan geven ... tenzij we accepteren dat we onze leerlingen niets beters kunnen voorschotelen.

Vóór we dat accepteren moeten we wel bedenken wat daarvan de prijs is. We accepteren daarmee tevens dat de slimmere leerlingen niet alleen minder onderwijs krijgen dan ze aankunnen, maar ook dat ze onderwijs krijgen waar velen hunner door van

de wijs worden gebracht. Ik had het enkele alinea's terug over intelligente leerlingen '... met voldoende zelfvertrouwen' en die toevoeging was een zeer bewuste. Intelligente leerlingen zien mogelijkheden, slimmere mogelijkheden, die door hun juf of meester maar al te vaak ruw worden afgewezen omdat die ze niet snapt. Het meisje Z. uit mijn voorbeeld met de cementzakken ging verongelikt weer zitten. Zij was er nog lang niet van overtuigd dat ze echt ongelijk had. Meisje Z. was gezond eigenwijs en ze zou het nog wel eens ver kunnen brengen. Maar ik zou niet graag de kost geven aan slimme leerlingen die door soortgelijke ervaringen flink aan zichzelf gaan twijfelen, en die aan rekenen en wiskunde een hekel krijgen die een heel leven meegaat. Ik vrees dat er op onze universiteiten veel in principe wiskundig begaafde studenten rondlopen die hun studie mede kozen omdat het curriculum vrij was van bèta-vakken. Dat is jammer voor ze, want het beperkte hun keus. Het is daarnaast ook jammer voor onze 'kennis-economie' die zo flink wat bèta-talent misloopt. Zijn we bereid die prijs te betalen?

2.2 Taal

Na een hele dag werken had ik ook nog vierenhalf uur college. Eerst Nederlands. ... Meneer M. schreef een zin op het bord: 'Mevrouw Zusofzo begint cursus slachtoffers pesten'. Krantenkop. Vond ie echt iets voor 'taalbeschouwing'. Een manier om uit te leggen wat er mis was met zo'n zin was volgens hem die redekundig te ontleden. Ik keek ernaar en dacht: dat gaat niet lukken. De meerzinnigheid van 'begint' — gaat mevrouw Z. die cursus doen of geven? — los je daarmee niet op. En of die cursus pestslachtoffers helpt, dan wel juist pesters leert hun slachtoffers nog effectiever te tiranniseren, het stuk van 'cursus' tot 'pesten' blijft lijdend voorwerp.

Een kwartier later was meneer M. daar zelf ook achter. Nou daar wist ie raad mee. Hij legde uit dat je in zo'n geval natuurlijk meteen moest toegeven dat je het bij het verkeerde eind had, want anders verloor je het toch altijd. Een goed voorbeeld van 'als ik linksom — in dit geval taalkundig — geen gelijk kan krijgen, krijg ik het rechtsom — in dit geval didactisch — wel'.

Daarvóór had hij duidelijk gemaakt te vinden dat je nt2-kinderen toch maar het beste kon verplichten op school onder alle omstandigheden Nederlands te spreken. Ook toen al z'n argumenten onderuit gehaald waren. En na het ontleed-debacle begon hij aan een discussie over het nut van grammaticale kennis: je kon daardoor veel beter en spelser met taal omgaan en zo. 'Tja,' zei ik, 'hoe oud is de grammatica van het Nederlands eigenlijk ongeveer? Die is toch van pak weg eind zeventiende, zo niet halverwege de achttiende eeuw? Spraken en schreven mensen daarvoor dan minder goed en minder gevarieerd Nederlands?' Hm, nou ja, nee, dat ook weer niet. Maar je kon wel beter vreemde talen leren met grammatica ... Ik ga je niet uitleggen dat ook dat onzin is.

Taal is net zoiets als lopen. Er zijn mensen die het niet vanzelf leren, maar 't zijn er erg weinig, en die hebben om dat te verhelpen meer nodig dan een gewone school hen bieden kan. Lopen onderwijzen we op school dan ook maar niet. Waarom taal wel? De pabo-docent uit het bovenstaande stukje snapte dat dit een redelijke vraag is en zocht daarom met ons naar antwoorden. Hij dacht dat grammatica je helpt om teksten te begrijpen, om

beter te formuleren en, later, om andere talen te leren. Ik vroeg en vraag me af of hij daar gelijk in had.

Aan andere aspecten van het taalonderwijs kwam mijn pabo-docent in dit college niet toe. En een kans mij op die punten iets te leren heb ik hem onthouden; 't was de laatste keer dat ik bij hem 'college' liep.

Wat zouden kinderen moeten leren? Ik probeer eens wat. Ze moeten leren lezen en schrijven en dat zijn om te beginnen technische vaardigheden. Ze moeten taalklanken kunnen omzetten in letters, ze moeten die letters voor anderen makkelijk herkenbaar in liefst consequent gespelde woorden op papier kunnen zetten, en ze moeten die letters weer kunnen omzetten in taalklanken. En dat alles moeten ze zo goed en automatisch doen dat ze hun bewuste aandacht volledig kunnen richten op wát ze schrijven en lezen.

Lezen en schrijven zijn daarnaast, daarenboven, intellectuele vaardigheden. Kinderen moeten leren gedachten om te zetten in voor anderen makkelijk te begrijpen (schrijf)taal, en (schrijf)taal van anderen weer in voor henzelf herkenbare gedachten. Veel van de daarvoor benodigde vaardigheden doen ze in het dagelijks leven ook al op. Maar in het dagelijkse leven leer je de taal van alledag. Daarnaast is er de meer gepolijste en beregelde taal van onze in belangrijke mate schriftelijke cultuur: de taal van kranten en tijdschriften, overheidsstukken, leerboeken, wetenschap en techniek. Het verschil tussen die taal en de alledaagse is moeilijk precies vast te leggen, maar je kunt ruwweg zeggen dat de zinnen ervan 'af' zijn, dat de erin gepresenteerde ideeën netjes geordend zijn, en dat het geheel overzichtelijk gestructureerd is. Er zijn mensen die die taal ook als spreektaal gebruiken, maar van zulke mensen zeggen we al gauw dat ze boekentaal spreken.

En ten slotte hebben kinderen baat bij een zo groot mogelijke woordenschat, en een zo groot mogelijke vertrouwdheid met het Nederlands in al zijn verscheidenheid.

(Terzijde: hoe belangrijk dat is, merkte ik aan mijn eigen leerlingen die vrijwel allemaal uit niet-Nederlandstalige gezinnen kwamen en eigenlijk elke les bij elk vak moeite hadden met de teksten in hun leer- en oefenboekjes. Natuurlijk groeiden hun woordenschat en taalbegrip dagelijks, alleen ze leren net zo snel als autochtone kinderen, dus ze liepen het verschil nooit in. Zulke kinderen beginnen in groep drie met een taalachterstand van twee jaar, en die achterstand houden ze tot aan groep acht. En wat doen wij daaraan? Wij experimenteren met een negende groep aan het eind van de basisschool, zodat deze kinderen hun taalniveau kunnen opkrikken voor ze naar het middelbaar onderwijs gaan. Ik moest mijn leerlingen ook spreekwoorden en zegswijzen leren. Zij wisten wel wat het betekent: 'het paard achter de wagen spannen'.)

Technische schrijf- en leesvaardigheden, en een grote schat aan woorden en zinsconstructies heb je nodig om de cultuurtaal te kunnen gebruiken, en die cultuurtaal heb je nodig om een vak te kunnen uitoefenen — zeker als dat een vak is dat past in de kennis-economie waar we met z'n allen heen willen — en daarnaast ook om als mondig burger te kunnen meedoen in een democratische samenleving. Mij lijkt dat reden genoeg

om die vaardigheden alle aandacht te geven.

In hoeverre komt het huidige taalonderwijs op de basisschool aan deze wensen tegemoet? Ik vrees dat zich daar enige reden voor bezorgdheid openbaart. Ik heb kort mogen invallen in een groep drie, de groep waar de basis wordt gelegd voor het technisch lezen en schrijven. Daar ben ik behoorlijk van geschrokken. Zo meteen meer daarover. Ik heb een jaar lang een zesde groep gehad die ik naast veel anders ook leesles moest geven uit een zeer moderne leesmethode, en op de pabo kreeg ik literatuuronderwijs. Ook daarover straks wat meer. Maar laten we eerst eens kijken naar de grammatica die de eerder opgevoerde pabo-docent zo belangrijk achtte.

2.2.1 *Grammatica*

Kinderen leren hun moedertaal, in elk geval de eerste, zeer belangrijke jaren, zónder grammaticaonderwijs. Toch produceren ze al gauw heel complexe zinnen die nog ‘kloppen’ ook. De kennis die in grammaticaboeken is vastgelegd hebben ze dus kennelijk, al weten we niet goed hoe die dan is vastgelegd. Het grappige is dat kinderen zelfs zinnen produceren die níet kloppen met in elk geval de schoolboekjesgrammatica: zinnen die volgens de regels niet mogen, of in elk geval niet betekenen wat we er wel degelijk mee willen zeggen. Neem een zinnetje als ‘We gingen toch voorlezen, Meester!’ Het heeft helemaal niet de structuur van een vragende zin, en áls we er een vraag van maken — ‘Gingen we toch voorlezen, Meester?’ — betekent het iets anders. Het woordje ‘toch’ doet rare dingen met de betekenis van een zin. Het laat de zin ‘We gingen toch voorlezen, Meester?’ verwijzen naar een kennelijk eerder gemaakte afspraak of een vaste gewoonte waar de meester nu vanaf dreigt te wijken. Leg dát maar eens uit aan iemand die Nederlands als vreemde taal leert. (Terzijde: onze taal zit vol met dat soort machtige kleine woordjes.)

Kinderen hebben geen expliciete grammaticale kennis nodig om hun moedertaal te leren. En het succes van vreemdetalenonderwijs zónder grammaticalesen — door woorden en zinnetjes te leren en verder vooral flink te worden ondergedompeld in de betrokken taal — laat zien dat voor het verwerven van nieuwe talen hetzelfde geldt. Waarom dan toch dat onderwijs in grammatica?

De grammatica is een van de klassieke kennisgebieden van de westerse wetenschap. Zijn we het niet gewoon al die eeuwen blijven onderwijzen om de simpele reden dat niemand op het idee kwam daar eens mee op te houden? De geschiedenis leert dat vakken beslist niet over veel zinnigs hoeven te gaan om langdurig onderwezen en beoefend te worden. Astronomie (inmiddels wel zo goed als geheel verdwenen) en ethiek (nog altijd een bloeiende bedrijfstak) zijn leerzame voorbeelden. Maar daarmee doen we de grammatica net iets tekort. Het vak heeft een rol gespeeld bij de totstandkoming van het Algemeen Beschaafd Nederlands. Bovendien speelt grammatica een rol bij onze spelling. En hoe kunstmatig spelling en ABN ook zijn, eromheen kunnen we niet.

Iedere Nederlander struikelt over het onderscheid tussen ‘hen’ en ‘hun’, en dat is logisch want het is een kunstmatig toevoegsel aan onze taal. Het Nederlands kent sinds lang drie naamvallen. Denk aan rijtjes als ‘ik-mijn-mij’ en ‘hij-zijn-hem’. De vierslag ‘zij-hun-hun-hen’ — of ‘-hen-hun’; ik kan het niet onthouden en ik pieker er niet over om het op te zoeken — is door zeventiende-eeuwse grammatici bedacht om het Nederlands deftiger te maken. Als je niet weet wanneer iets derde dan wel vierde naamval moet zijn, kun je het onderscheid tussen ‘hen’ en ‘hun’ niet maken, dus als wij willen dat scholieren dat onderscheid respecteren zullen we ze die grammaticale kennis moeten bijbrengen. Laat ik eerlijk zijn: ik zie er weinig in, maar ’t is cultuur, en cultuur is een conglomeraat van willekeurigheden en toevalligheden dat we als geheel moeten respecteren omdat elk onderdeel ervan sommigen dierbaar is.

Onze huidige werkwoordspelling is alleen toepasbaar voor wie werkwoordsvormen kan aanwijzen en weet in welke tijd en persoon die staan. We zouden de spelling kunnen vereenvoudigen om daarvan af te zijn. Fundamentele redenen voor die al dan niet dubbele d’s en t’s zijn er niet; de in gesproken taal onhoorbare verschillen tussen (wij) ‘verwoorden’ en (ik) ‘verwoordde’ worden uit de context net zo duidelijk als dat tussen de ‘bank’ waarop moeder ’s avonds na het eten een uiltje knapt en de ‘bank’ waarbij zij overdag haar geld verdient, en dat ‘uiltje’ spellen wij ook niet anders dan het ‘uiltje’ dat in de schemering langs vliegt en waarvan de spelling dan ook nog ’s in het midden laat of het een vogel of een insect is. Maar zolang wij de spelling niet vereenvoudigen, zal de benodigde grammatica echt onderwezen moeten worden.

Méér dan dat zou wel eens gewoon overbodig kunnen zijn. Mocht het al zo wezen dat sommigen later alsnog een uitgebreidere grammaticale kennis nodig hebben, dan is later vroeg genoeg om dat te leren.

2.2.2 Technisch lezen en schrijven

De meesten van mijn eigen klasgenoten hadden aan het eind van de lagere school een aardige hand van schrijven. Ik had die niet. Ik was linkshandig. Het schrijfonderwijs dat ik genoot stond mij wel toe mijn linkerhand te gebruiken, maar bood mij het gereedschap noch de schrijftechniek om als linkshandige vooruit te kunnen. Mijn kroontjespen prikte zich bij elke naar rechtsboven gerichte haal van elke lus in het papier vast en liet daar een vette inktklodder achter. Die tijd ligt achter ons. Balpennen, en zelfs niet al te dunne vulpennen nemen moeiteloos de horden waar de kroontjespen met zijn gemene punt in vastliep, en de moderne schrijfdidactiek heeft sinds lang door dat je het linkshandigen een stuk makkelijker maakt als je ze hun blad een slagje laat draaien. Toch wordt er veel geklaagd over het handschrift van achtste-groepers nu. Verbazen doet dat me niet.

Mijn eigen juffen en meesters schreven op het bord en in onze schriften dezelfde hand die zij ons leerden. Ze kregen op hun kweekscholen les van mensen die het bord óók met een net schoolschrift vulden. Daar wordt zo’n handschrift norm en enige optie door.

Mijn eigen pabo-docenten kliederden hun borden vol met een grote verscheidenheid aan blok- en zelfgecomponeerd lopend schrift. En wij studenten deden zelf niet anders — niet alleen op de pabo maar ook op de basisschool, op het bord en op de werkjes van onze leerlingen. Het gevolg is dat leerlingen zelf ook gaan experimenteren met allerlei schriftvormen vóór ze het schoolschrift moeiteloos gebruiken. Schoolschrift schreven mijn leerlingen alleen in hun schrijfschrift. Dat schiet niet op. En wat ook niet opschiet is de schrijfmethode zelf.

Het werken met zo'n methode vergt een gigantische investering. Ik zie dat nu weer met de schrijf- en leesmethode van groep drie. Het nieuwste van het nieuwste. Met een lijst leermiddelen die langer is dan mijn zaterdagse boodschappenlijst, en ik schrijf echt alles op wat ik voor een gezin voor een week moet kopen. Van al die middelen moet je gaan weten wanneer je die waarvoor moet inzetten. En je moet toch minstens enig inzicht hebben in de reden waarom die methode is opgezet zoals die is opgezet. Alleen al het vluchtig lezen van de inleiding van zoiets kost, letterlijk, uren. En dan weet je eigenlijk nog niets. Sterker nog, je weet minder dan voorheen want je bent volledig overdonderd.

*... Neem de schrijfles. Die begint met een introductie waarin je aan de hand van **woordkaartjes** met woorden uit de leesmethode (in 'boekletters', d.w.z. drukletters, maar in het onderwijs heet veel niet zoals het later zal blijken te heten; 'drie eraf twee' brabbelt men hier waar ieder normaal mens 'drie min twee' zegt) de overgang maakt van een woord dat je kindertjes al kunnen lezen, naar een letter uit dat woord die ze vandaag gaan leren schrijven. Dan volgt de instructie, aan de hand van een **letterlijnkaartje** en een **letterkalender** waarop de precieze vorm en de schrijfrichting (met pijltjes) te zien zijn. Bij het zelfstandig werken in een **schrijfboekje** moeten de kinderen de klassikale **letterwandkaart** en hun eigen **letterkaart** als referentiemateriaal gebruiken. Zijn er problemen met de hellingshoek dan kun je kinderen een **richtingkaart** geven als extra steun. Voor zwakke leerlingen zijn er dan nog **oefenboekjes** en **kopieerbladen** met schrijfpatronen. De hele klas staat en hangt vol met druk-, pardon, boekletters en schrijfletters aan waslijntjes, met **wandkaarten**, met **kalenders** met letters en woorden, en met plaatjes met daaronder de bijbehorende woorden, en zo nog het een en ander, waarbij je dan ook nog eens scherp in de gaten moet houden wat bij de lees- en wat bij de schrijfles hoort. De letters van, ik denk, de **letterlijnkaartjes** zijn er in soorten: allereerst dus de dru... nee boekletters en de schrijfletters, maar die laatsten dan ook nog met en zonder lijntjes. Dat is niet voor niets. Daar is over nagedacht. Eerst leren ze de letter in de vrije ruimte, later komt daar een onderlijn bij en nog weer later een x-hoogtelijn en een onder- en bovenluslijn.*

(De juf die ik vervang, doet maar wat. Volgens de methode moeten de boek- en schrijfletters onder elkaar hangen. Daar zijn letterlijnkaartjesknijpertjes voor. En volgens diezelfde methode hang je eerst de lijnloze letters op en pas later die met lijntjes. Bij haar hangt alles naast elkaar, maar wel willekeurig door elkaar, en die lijntjes soms wel en soms niet, want ze heeft nog niet in de gaten dat voor- en achterkant van de schrijfletterlijnkaartjes verschillend zijn. Ach, zoals een van mijn collega's laatst bij de lunch zei: 'Zo'n handleiding, die lees je toch niet! Je kijkt gewoon even bij het lesje van vandaag en dat doe je dan ...' Misschien heeft ze wel gelijk hoor, maar dat zegt dan wel veel over het belang van die overigens peperdure handleidingen; wat een besparingsmogelijkheden!)

Als we echt willen dat leerlingen aan het eind van hun basisschooltijd goed leesbaar, regelmatig en toch met enige vaart kunnen schrijven, moeten er dus wellicht een aantal dingen anders: vervang al het letterkaartjes-, letterlijnkaartjes-, richtingkaartjes-, kalender-, wandkaarten-, enzovoort, materiaal van die methode door een schriftje voor de leerling en een docent die op het bord precies voordoet wat er in dat schriftje moet gebeuren. Dat geeft rust en rust is broodnodig voor wat onmisbaar is voor de ontwikkeling van een goed handschrift: eindeloos en zeer gedisciplineerd oefenen, en een eindeloze en zeer gedisciplineerde correctie van het geoefende. En laat het aangeleerde handschrift de norm zijn voor álles wat er in de klas geschreven wordt.

Voor leren lezen geldt iets soortgelijks. Het enige waarvan we zeker weten dat het in verreweg de meeste gevallen werkt is oefenen: veel lezen, en dat dan graag in boekjes die zowel leuk als begrijpelijk zijn.

2.2.3 Begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven

De vrije schrijfsels van mijn eigen leerlingen maakten in één klap duidelijk wat ze naast technische vaardigheden nog meer moesten kunnen: ze schreven spreektaal, met zinnen die op de vleugels van gedachten haast onnavolgbaar in elkaar overliefen, met zinnen zonder onderwerp of zonder gezegde, met zinnen die zo maar ergens stopten ..., enzovoort. Een voorbeeld van een van mijn meest taalvaardige leerlingen die de aanleiding tot een ruzie in de groep uiteenzet:

Meester, Aisja zei dikzak tegen mij dat vind ik niet leuk en alle jongen hebben de pest over haar. Ze doet niet normaal. Ashna bemoeit met ons, We doen grapjes met Rashied en dan bemoeit ze ook en de meisjes scheld ons uit vorige keer was ik boeken aan het pakken en toen kwam Aisja toen ging ze mij duwen toen had ik terug geduwd toen ze ze bolle tegen mij en toen zei ik tegen meester Bart. toen zij de meester tegen haar waarom zei je dat. toen zij ze hij ging mij duwen en toen ging ze huilen en Ashna zei tegen Abdullah aap en toen had hij de schuld en meester is voor de meisjes en dan word ik boos en als jonges praten krijgen wij strafwerk en als zij praten en zo word alle jongens boos en daarom ben ik nu boos en dan zeggen de meisjes lekker voor jullie en dan schelden ze ons uit en zo worden we boos.

Zulke teksten lezen lastig, en je moet te vaak maar raden wat de schrijver precies bedoelde. Ik had de tijd niet om mijn leerlingen op dit punt verder te helpen, maar ik had ze graag dit soort schrijfsels opnieuw laten bekijken, laten analyseren en herschrijven — wat zeg je hier? en hier? en hier? en hoe zeg je al die dingen apart, elk in hun eigen nette zin? Een schrijfsel moet het doen zonder de intonatie, de volume- en snelheidswisselingen, de pauzes en de snelle loopjes die gesproken taal met al z'n 'onvolkomen' zinnen toch goed te volgen maakt. Wie schrijft zal dus op een andere manier voor helderheid moeten zorgen.

De crux is dan dat je voor jezelf helder hebt wat je vertellen wil en in welke volgorde dat het handigst kan, en dat op verschillende niveaus: zinnen, alinea's, hoofdstukjes,

enzovoort. Mijn taalmethode deed daar wel iets aan. Ik herinner me lessen waarin samengestelde zinnen uiteengerafeld moesten worden, of juist uit losse zinnnetjes moesten worden gecomponeerd, en een enkele schrijfo opdracht voor een verhaaltje waarin ze op ‘wie’, ‘wat’, ‘wanneer’ en nog zo wat moesten letten, maar veel systeem kon ik er niet in ontdekken. Dat kan aan mij gelegen hebben, maar gerust ben ik er niet op.

De tegenhanger van begrijpelijk schrijven is begrijpend lezen. Daarbij zou het naar mijn idee moeten gaan om het uiteenrafelen van een tekst: wat wordt ons hier verteld, wat zijn hoofdzaken en wat niet meer dan achtergrondinformatie, hoe verhouden de hoofdzaken zich, wat is argument voor wat? Enzovoort. Maar het leesonderwijs dat ik van mijn prachtig geïllustreerde methode geven moest, deed dat maar nauwelijks. Het deed aan literatuur; daarover zo meer.

Ik schreef al dat leerlingen zich naast de puur technische vaardigheden die de basis van het lezen en schrijven vormen en de intellectuele vaardigheden van het produceren en verwerken van onze schrijftaal, ook gewoon een flinke woordenschat moeten eigen maken. Je kunt die kennis aanbieden in de vorm van woordjes-lessen waarbij actief gestampt moet worden — de manier waarop je in het traditionele talenonderwijs een basisvocabulaire opbouwt. Hoe effectief dat is, weet ik niet, maar ik heb mijn twijfels. Mijn Engelse woordenschat is vele malen groter dan hij was toen ik de middelbare school afrondde. Woordjes stampen heb ik sindsdien nooit meer gedaan (toen ook maar nauwelijks, trouwens). Ik heb wel veel gelezen, naar films gekeken, en naar Engelse tv-programma's. Kennelijk kun je daar, zelfs als volwassene, een zeer forse woordenschat mee opbouwen. Ik denk dat een basisschool die prettig passieve manier van leren nauwelijks genoeg kan uitbuiten. Wat doet een basisschool eigenlijk aan literatuur?

2.2.4 Literatuur

... ‘In deze eenheid staat het literaire kenmerk plaats centraal. De kinderen leren inzien dat de gebeurtenissen in een verhaal zich in een wisselende (hier en daar) verhaalomgeving kunnen afspelen.’

't Is maar een zinnetje. Een zinnetje uit de inleiding van Eenheid 2 van ‘Ondersteboven van Lezen’ voor groep zes. Maar het is wel het soort van zinnetje dat je op elke bladzij van de handleiding bij die methode terugvindt. Lees het nog eens. Laat je verrassen. Jij hebt deze lessen op de lagere school niet gehad. Die gaven ze toen nog niet. De literatuurders hadden nog geen greep op het taalonderwijs. Wij hebben nooit geleerd dat gebeurtenissen in een verhaal zich in een wisselende omgeving kunnen afspelen. Nooit gesnapt hoe het kon dat Dik het ene ogenblik achterstevoren op een ezel het volgende bij zijn moeder thuis kon zitten. Arme wij. En het erge is: wij hebben niet eens gemerkt hoe arm wij waren.

Na dat zinnetje en nog een twintigtal andere, volgt les één, waarin niets met ‘plaats’ gedaan wordt. We lezen een tekstje, en dan moeten de kinderen in het opdrachtenboek zinnnetjes afmaken, zinnnetjes uit het voorgelezen verhaalfragment: zin opzoeken en kijken welk woord in het boek staat op de plek waar het opdrachtenboek een reeks puntjes heeft.

Toch iets van plaats dus. Plaats in de zin.

... [Na weer eens zo'n wanhopig makend handleidingfragment, en het doornemen van de bijbehorende les:] De leesles met een prachtige stripboekplaat van het paard van Troje in aanbouw, vol Griekse timmerlieden en soldaten die allemaal wel iets grappigs te melden hebben, een les waarin ze geloof ik hadden moeten leren dat je hetzelfde verhaal op heel verschillende manieren vertellen kunt, heb ik vrijwel geheel ingevuld met voorlezen uit Imme Dros. Leerling A. had het er een paar dagen later nog over — dát was leuk geweest!

En nuttig was het ook, zo denk ik. Dat je een verhaal op verschillende manieren vertellen kunt, ontdekt iedereen vroeg of laat vanzelf wel — of niet natuurlijk, in het geval van iemand die nooit leest, verhalen beluistert, films ziet, hoorspelen hoort, en die nooit te maken krijgt met ruziënde vrienden die je uitleggen hoe ze ruzie kregen en die daar ... ja waarachtig, heel verschillende verhalen over vertellen.

In feite bestond mijn hele leesmethode uit lesjes met dit soort dwaze doelen, of minder dwaze doelen die ook vanzelf wel gehaald worden, die dan ook nog eens op geen enkele manier écht in de lesopzet of -inhoud waren terug te vinden. Als we al dat doelgerichte — als doelgericht bedoelde — onderwijs nou eens zouden schrappen, en in plaats daarvan regelmatig zouden gaan voorlezen — gewoon autoritair, klassikaal, voorlezen: 'Zwijg, zit stil en luister!' — zoals de juffen en meesters van mijn oerouderwetse lagere school dat deden, zou dat dan niet veel meer bijdragen aan het grote doel dat naar ik hoop toch stiekem ergens achter dit soort onderwijs steekt, namelijk van leerlingen mensen maken die van verhalen kunnen genieten in het besef dat het verhalen zijn, en die zich daarbij ongemerkt een fors vocabulaire eigen maken?

Minstens zo droefmakend als het literatuuronderwijs op de basisschool overigens is dat op de pabo:

Nederlands is deels aardig; leuke discussies ... Maar ook daar weer cultuur: we moeten kinderboeken lezen. Prima, was ik al lang mee begonnen, nooit mee opgehouden eigenlijk. En ik schrijf sinds een poosje ook op wat ik lees, en wat ik daarvan vind. Maar we moeten een lijst maken waarop we, ik geloof twintig, van die boeken rubriceren aan de hand van minimaal acht criteria van het type 'vertelperspectief', 'tijd', een al dan niet chronologische 'verhaallijn', en wat literatuurluurdere verder zoal aan classificatiekenmerken hebben bedacht. Ook weer zoiets waarvan ik denk: het kán, dus het móét, maar wie legt me even uit waar het goed voor is? Ik kan dat schema natuurlijk leuk gaan zitten verzinnen. Pragmatischer klasgenoten zullen het zeker doen. Nagekeken wordt het maar half. Maar dat is m'n eer te na. Dat moet toch niet, opdrachten uitvoeren om je leraar tevreden te stellen, en alleen daarom? 'Nee,' zullen die leraren zeggen, 'je moet het doen omdat je er veel van leert, en dat is ook de reden dat we deze opdrachten voor je bedacht hebben'. Tja, maar als ik daar nou eens niet door overtuigd ben?

... Die boeken moesten in groepjes van een stuk of vier verdeeld worden (op grond van alweer criteria naar keuze), en over één zo'n groepje moest je dan een opstel schrijven. Ik heb een opstel over Annie Schmidt gemaakt. Volgens mijn kinder- en jeugdliteratuurboek een vertegenwoordigster van de kort-na-de-tweede-wereldoorlogse humor en nonsense ter verdringing van het oorlogsleed. Humor en nonsense? Annie Schmidt? Pleidooien voor

zelfrespect, respect voor de natuur, respect voor medeschepselen hoe anders die ook zijn, schreef Annie Schmidt. Maar inderdaad, ze zijn leesbaar, en dan ben je in literaire kringen al gauw een lolbroek.

Het zou zo maar kunnen dat de literatuurwetenschap ergens over gaat. Wat de literatuurgeschiedenis betreft heb ik daaraan de minste twijfel niet. En wellicht geldt het zelfs voor literatuurbeschouwing, al heb ik daar die twijfel wel. Maar dat betekent nog niet dat je daar als consument van literatuur veel boodschap aan hebt, laat staan dat basisschoolleerlingen baat hebben bij literatuurwetenschappelijke inzichten. Ik had al heel wat gelezen voor ik voor het eerst met dat vak te maken kreeg. Al lezend was mij bijvoorbeeld wel eens opgevallen dat een verhaal op verschillende plekken kan spelen, dat vertellers de chronologie kunnen doorbreken met stukjes die eerder of juist heel veel later, spelen dan de episoden ervoor en erna, en dat een verhaal vanuit verschillende perspectieven verteld kan worden en dat je dat vooral merkt als even niet duidelijk is waar we ‘nu’ zijn in ruimte of tijd, of wie er nu eigenlijk aan het woord is.

Literatuurwetenschappers onderkennen dat en ze hebben een heel begrippenapparaat ontwikkeld om het te beschrijven. Lezers die denken dat de ruimtelijke, temporele of perspectiefwisselingen die ze ervaren aan hun eigen fantasie of onbegrip ontsproten, hebben er beslist iets aan te weten dat dit soort verschijnselen wetenschappelijk zijn vastgesteld en beschreven en dus wel degelijk écht bestaan. Maar of er veel van zulke lezers zijn, betwijfel ik. Voor de anderen zal zulke kennis aan hun beleving weinig toevoegen. En ook hier geldt: als er al momenten in iemands schoolcarrière zijn waarop zulke kennis werkelijk relevant wordt — wie weet gebeurt dat bij het bestuderen van de literatuur van andere culturen waar andere conventies bestaan? — is het vroeg genoeg die kennis aan te brengen.

Ik ben mijn hele leven een verwoed lezer geweest, en ik neem aan dat het doel van leesonderwijs is om leerlingen de kans te geven dat ook te worden. Aan mijn eigen scholing dank ik de technische vaardigheid kriebeltjes op papier om te zetten in begrijpelijke taal. En de vele verhalen die me op school zijn verteld en voorgelezen, hebben vast iets bijgedragen aan mijn leeshonger. Maar verder werd ik toch vooral lezer ondanks het onderwijs.

Onderwijs dient zich te richten op dingen die een wezenlijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling die je voor je leerlingen noodzakelijk acht en die niet vanzelf al elders gebeuren. Maar dat betekent nog niet dat alles wat je in onderwijs doet de vorm hoeft te krijgen van standaardonderwijs met expliciete lesdoelen, volgens de regels geactiveerde voorkennis, vooraf geplande toetsmomenten, en wat we verder nog voor fraais hebben bedacht. Waar het gaat om zaken die met zorg moet worden opgebouwd, zoals bij rekenen, of waarbij we een zeer precies omschreven eindresultaat nastreven, zoals historische of topografische kennis, is een dergelijke ‘veronderwijzing’ heel zinnig. Maar ik vrees dat veel zinnigs wordt ‘veronderwijst’ omdat we bang zijn voor bijdragen aan ontwikkeling die we niet van moment tot moment kunnen verantwoorden en doormeten. Die angst zullen we toch echt moeten overwinnen, zeker waar het gaat om onderwijs

waarbij veronderwijzing contraproductief is.

Onderdompeling in talige cultuur is van groot belang. De minst hoogdravende waarde ervan is al dat die bijdraagt aan de woordenschat. Maar daarna maak je erin kennis met allerlei facetten van het leven die in andere schoolvakken niet aan de orde komen, leer je er ongemerkt om het leven van verschillende kanten te bezien, je te verplaatsen in de leefwereld en de meningen van andere mensen. En dan is er vast veel dat ik hier vergeet. Wat is ertegen dat allemaal gewoon te laten gebeuren? Laat lezen, lees voor, en bemoei je verder niet met wat dat allemaal aan prachtigs teweegbrengt. Dat gebeurt zonder jouw actieve bemoeienis heus ook wel.

2.3 De zaakvakken

Aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie, kortom alle vakken die ons meer leren over de wereld om ons heen, vat ik graag onder een, overigens vrij traditioneel, hoofdje samen. Hun belang voor de basisscholer is niet altijd even duidelijk. Voor een deel gaat het om kennis die wordt aangeboden onder het motto 'je moet als volwassen Nederlander toch iets weten van ...'. Maar waarom zou je daar iets van moeten weten? Erg intrinsieke redenen zijn daar vaak niet voor. Toen ik met dit stukje bezig was, sprak ik een leerling uit 6-vwo, een goede leerling, zo een die zich met veel minder dan een acht voor welk vak dan ook eigenlijk tekort voelt schieten. Hij had geen flauw idee van de kenmerken van, en de precieze relatie tussen, zoogdieren en gewervelden, en hoe die zich dan weer verhielden tot amfibieën en vogels. Als bioloog schrik ik daar zeer van; mij lijkt dat basiskennis bij uitstek en dus beslist iets waar de basisschool — de naam zegt het al — aandacht aan moet geven. Maar ik vrees dat iedereen zo zijn stokpaardjes heeft en dat van die stokpaardjes geen erg overzichtelijk basisschoolcurriculum valt te maken.

Je zou je toevlucht kunnen zoeken bij de media. Wat moet je weten om een niet al te intellectuele krant te kunnen lezen en het tv-journaal te kunnen volgen? Maar dan maakt het veel uit wanneer je bijvoorbeeld die kranten inventariseert. 't Is nog niet zo lang geleden dat je die nauwelijks lezen kon zonder het verschil tussen Bosnië, Servië en pak weg Macedonië te weten, maar daar lees je nu al een poosje niets meer over. Het onderscheid tussen Hutu's en Tutsi's, dat ik maar niet onthouden kan, is sinds kort opeens weer wel heel belangrijk voor een goed begrip van het nieuws. Hou de kranten wat langer bij en de geografische, historische, politieke, natuurwetenschappelijke 'basiskennis' die je eruit af zou leiden, rijst de pan uit. Misschien moeten we ons daar dus maar niet blind op staren.

Heeft het zin een met zorg beredeneerde lijst te maken van voor elke Nederlander praktisch noodzakelijke kennis? Ik geef een paar voorbeelden om te laten zien wat ik bedoel. U zult er vast uw eigen voorbeelden aan toe kunnen voegen.

Wie in Nederland woont, rondreist, stemrecht heeft, zal enig beeld moeten hebben van de kaart van ons land: de provincies en hun hoofdsteden, een handvol andere grote

steden, streken als de Achterhoek, de Betuwe, Flevoland, de belangrijkste wateren.

Kleine dorpjes en watertjes — America, de Oudegaasterbrekken — zoek je maar op als je er voor zaken, familiebezoek of vakantie heen wilt. En alles daartussenin? Ik zou het werkelijk niet weten. Topografie leren kost tijd die je ook aan andere dingen had kunnen besteden, en topografische kennis die je niet gebruikt vervluchtigt snel.

Vrijwel iedereen zal ooit wel eens iets in het huishouden doen en dan zijn er dingen waarvan het goed is ze te beseffen — waarom je een brandende pan frituurolie niet met water moet blussen, bijvoorbeeld, en hoe dat dan wel moet, en waarom water en elektra zo'n slechte combinatie is. Iets voor techniek? Of gezondheidskunde? Of ontraadt je dan de ene helft van de groep iets dat ze nooit zouden durven en de andere iets dat ze na zo'n les gauw gaan proberen?

(Opeens herinner ik me dat ik ooit een les over verbranding mocht geven, waarin de makers van mijn methode deden alsof verbranding in de kachel, verbranding in onze lichaamscellen, het verbranden van je handen als je langs een touw naar beneden glijdt, en nog zo het een en ander allemaal hetzelfde is. Ik miste eigenlijk alleen de brandnetels nog ... Maar goed, het gaat hier om het wát en even niet om het hóe; 't moet goed, daar zal iedereen het mee eens zijn.)

Verantwoord burgerschap vergt enige kennis van en inzicht in overheidsinstellingen, hun verantwoordelijkheden en functioneren en de manier waarop mensen daar terecht komen. Je zult moeten weten dat het parlement de wetgevende macht is, wat dat formeel en feitelijk (wat níet hetzelfde is) inhoudt, en dat de leden daarvan direct (tweede kamer) of getrapt (eerste kamer) gekozen worden. En zo ook iets over de regering, het justitieel apparaat en ons staatshoofd, de provinciale en gemeentelijke overheden. Maar de waterschappen? De Raad van State? De Hoge Raad der Nederlanden? Dat voert misschien toch wat ver. Kortom, een beetje staatsinrichting kan misschien geen kwaad. Terzijde: staatsinrichting geven we niet of nauwelijks op de basisschool.

En zou je moeten weten hoe die democratische organisatie tot stand is gekomen? Het ontstaan van de Staten Generaal, de Republiek, het stadhouderschap, het Koninkrijk Holland, het Koninkrijk der Nederlanden, de grondwetten van 1806, 1815, 1840, 1848, de Oranjevorsten? En is een meer theoretische beschouwing over de voors en tegens van allerlei vormen van bestuurlijke organisatie, directe en minder directe democratie, meerderheidsbesluiten en het lot van minderheden, niet minstens even (on)zinnig? Als het inderdaad zou gaan om scholing tot verantwoord burgerschap dan moet je je afvragen welke kennis consequenties heeft voor iemands stemgedrag en omgang met democratische instituten, staatsgezag, politie en justitie, en wie weet zo nog het een en ander. Kennis die dat niet heeft is in die zin overbodig. Welke kennis dat heeft is een kwestie van empirisch onderzoek. Doet iemand dit?

Ik heb mijn groep zes een uur of wat verkeersles gegeven, uit een boekje dat ze kennis van verkeersborden en -regels bijbracht. Ik heb geen lés gegeven zonder het

pijnlijke besef dat geen mens zich aan die regels en borden houdt, en dat wie dat eens lekker principieel wél gaat doen, zichzelf en anderen lelijk in gevaar kan brengen. Het onderwijs zou gebaat zijn bij een fikse beschavingsgolf op de weg, maar ik besef dat dat veel gevraagd is. In elk geval is het basisonderwijs van alle plekken waar je zo'n golf zou kunnen laten beginnen wellicht wel gewoon de slechtste. Ik had een goede smoes om dit onderwijs te staken: mijn leerlingen waren allemaal allochtoon en om ze mee te kunnen laten doen in welk ander onderwijs dan ook, moest ik ze vooral eerst heel veel Nederlandse woordjes zien te leren. Daar heb ik dus onder meer de tijd in gestoken die ik in mijn rooster aanvankelijk voor verkeer gereserveerd had.

Biologische kennis voor basisschoolleerlingen wordt nogal eens gerechtvaardigd aan de hand van zijn gezondheidsbelang. We moeten toch weten hoe we gezond kunnen eten en drinken, en welke hygiënische maatregelen we moeten nemen om ziekten te voorkomen. En enige anatomische kennis en kennis van voortplantingsbiologie is toch wel erg handig wil je ongewenste zwangerschappen voorkomen. Ik ben bioloog, dus ik zou hier weloverwogen ideeën over moeten hebben, maar dat valt nog niet mee. Wie al te hygiënisch leeft, verhoogt zijn kans op huidklachten en allergieën. Dat is relevant voor de inrichting van kinderlevens, maar valt het uit te leggen op een manier die kinderen helpt hun leven verantwoord vorm te geven? Menig schooljuf hamert er dagelijks op dat appeltjes gewassen moeten worden voor je ze opeet. Ik heb geen idee of mensen die dat doen langer leven dan mensen die dat niet doen. Voor handen wassen, ook al zo'n kernzaak in het hygiëne-onderwijs, geldt hetzelfde. We doen wel of we weten wat goed voor ons is, maar wat we werkelijk weten laat zich goed samenvatten met 'eet vooral verschillende dingen en was je niet vaker en grondiger dan nodig is om te voorkomen dat anderen zich storen aan rouwrandjes of lichaamsgeur'. Alles wat daarboven uitgaat wordt al gauw speculatie.

Er is vast een tijd geweest dat ik veel van wat ik wist, wist omdat ik het op de lagere school geleerd had, maar die tijd ligt ver achter me. Zo gauw je kranten en tijdschriften gaat lezen, tv gaat kijken, naar verhalen over werk en vakantie van anderen luistert, breidt je kennis zich in razend tempo uit, en vervaagt het belang van wat je op school hebt opgestoken. Laten we dat belang dus niet overschatten. Er zijn momenten dat ik denk dat je er nauwelijks meer aan overhoudt dan het besef dat er een hoop te weten valt.

Vooralsnog vrees ik dat de inhoud van het zaakvakkenonderwijs op de basisschool vooral wordt bepaald door wat eerder de inhoud daarvan was, en niet of nauwelijks door doordachte overwegingen op basis van empirische inzichten in het belang van specifieke kennis. En voorzover er iets verandert aan de inhoud, is de drijvende kracht daarachter toch vaker een ideologische omwenteling dan een rationeel besluit. Die indruk krijg ik althans sterk als ik kijk naar wat ik in het geschiedenisonderwijs zag veranderen.

* * *

2.3.1 Geschiedenis

Ik denk nog vaak met enige weemoed terug aan de geschiedenislessen van mijn lagere school. Vol spanning luisterden wij naar de verhalen over Batavieren en Romeinen, edelen en schurken, koningen en kastelen, met als middel- en hoogtepunt de moedige vrijheidsstrijd van een klein calvinistisch volkje tegen een boze, katholieke wereldmacht. Voor het bord hing dan een van die prachtige platen van Isings, en als je blik wat afdwaalde zag je er elders in het lokaal vaak nog wel een, de vorige, die je hielp de lijn van het grotere verhaal vast te houden. Ik zat op een school met de bijbel, waar wij dankbaar leerden zijn voor de kleine drie-eenheid van God, Nederland en Oranje (de grote Drie-eenheid was die van het Opperwezen zelf).

Naast die, in mijn herinnering jaarlijks herhaalde, steeds iets verder uitgediepte verhalencyclus, die zo fraai parallel liep met de al even roemruchte geschiedenis van het volk Israël — Spanje naast Egypte, Willem I naast Mozes, de geuzen die Leiden ontzetten naast het volk dat met een vredige rondgang de muren van Jericho slechte — moesten wij natuurlijk jaartallen leren, wat met enig gezamenlijk opdreunen nog best lukte ook.

Later leerde ik dat dit soort onderwijs hopeloos ouderwets was. Het ging over grote mannen in plaats van het gewone volk, over een strijd om de waarheid in plaats van macht, en de grote lijn was deel van een Hoger Plan in plaats van een speelbal van economische toevalligheden. Doel ervan was ideologische indoctrinatie, in plaats van inzicht in onze herkomst. Allemaal heel verkeerd. En als je kijkt naar het geschiedenisonderwijs nu, dan is dat allemaal verbeterd: verhaaltjes over gewone mensen geven een beeld van het leven in een gemeenschap van jagers-verzamelaars, een Romeins legerkamp, een Middeleeuwse stad, enzovoort. En een tijdlijn, met daarop karakteristieke uitsneden uit de plaatjes bij die verhalen, langs de muur in de klas biedt een historisch kader dat, anders dan die rijtjes jaartallen van vroeger, met één blik te overzien is.

En toch aarzel ik. Wie geschiedenis écht over gewone mensen op doorsneeplekken laat gaat, schetst een wel erg saai beeld van twintig eeuwen Nederland — om over vijftig eeuwen wereldgeschiedenis maar te zwijgen. Het grootste deel van die tijd leefden die gewone mensen in min of meer bouwvallige onderkomens op een nauwelijks veranderend platteland waar ze wat knollen en graan verbouwden, wat vee hielden, nu eens een mooie dan weer een slechte oogst binnenhaalden, met enige regelmaat kou en honger leden, of een overstroming, van water of van plunderend krijgsvolk, te verwerken kregen, en af en toe een epidemie, en met als belangrijke constanten een wereldlijk heer die geld of goederen wilde zien en diensten eiste, en een zieleherder met soortgelijke verlangens plus de neiging zich te mengen in hun mores.

Wat geschiedenisboekjes dan ook doen is die monotonie doorbreken door de vignettes van het leven van het gewone volk te plaatsen in het kader van groter historische lijnen. Zo maken we dan bijvoorbeeld kennis met een boodschappenjongen van die Willem de Zwijger waarover het niet te veel gaan moet, die een brief van zijn heer moet bezorgen op diens voorouderlijk slot. Als lezers van dat verhaal krijgen we een hoop te

horen over de zorgen van Willem, die zo ongeveer bankroet is, wiens oudste zoon door Filips II gevangen gehouden wordt, en zo nog het een en ander aan informatie die bij mensen van mijn generatie een hoop herkenning oproept: o ja, zo zat dat, ergens aan het begin van de tachtigjarige oorlog ...! Of we maken kennis met een jongen die zijn heer ontvlucht is en probeert onder te duiken in een middeleeuwse stad want als het hem lukt een jaar en een dag uit handen van die heer te blijven dan is hij lijfeigene af. Die jongen en zijn lot zijn niet meer dan een draadje dat een heel verhaal bijeen houdt over het leven in de stad, en het economische belang daarvan. Zo leren we via een omweg dat de middeleeuwen een periode van verstedelijking was, wat gezien vanuit de gewone man waarover geschiedenis gaan moet natuurlijk volslagen onzin is. Ook middeleeuwers leefden in min of meer bouwvallige onderkomens ... nou ja, zie boven. Die steden zijn van belang vanwege hun rol in de ontwikkeling van de economie op lange termijn, en als bolwerken van burgerlijke emancipatie, zelfbestuur, natievorming, en de cultuur waar de gewone man nog in geen eeuwen iets van merken zou. Afgezien van dat van tijd tot tijd plunderend voorbijtrekkende krijgsvolk natuurlijk. Maar dat was er daarvoor ook al.

Ik wou maar zeggen: de hoofdrolspelers van de geschiedenis uit mijn lagere-schooltijd, zijn in het moderne geschiedenisonderwijs verhaaltechnisch wel bijfiguren geworden, maar inhóudelijk spelen ze hun oude hoofdrol nog steeds. En dat kan ook niet anders. Wie in grote lijnen de geschiedenis van Nederland, Europa, de wereld, wil vertellen als een verhaal dat voor ons dagelijks leven echt iets betekent, zal het toch vooral hebben over het ontstaan van de sociaal-geografische, ideologische en politieke wereld van nu, en daarin speelden gewone mannen en vrouwen een heel bescheiden rol.

Basisschoolgeschiedenis is met dit al wel veel meer dan vroeger een verzameling losse verhaaltjes geworden. Die verhaaltjes zijn een stuk minder spannend en verteld worden ze ook niet meer. Ze staan in een boek, je moet ze lezen, en er vragen over beantwoorden. Of dat ze makkelijker te onthouden maakt, betwijfel ik ten zeerste. Bovendien is onduidelijk wat je ervan onthouden moet, tenzij je afgaat op die vragen, en dan onthoud je de dingen waarover de methodenmakers makkelijk vragen bedenken konden. De grote tijdlijn aan de wand van ons klaslokaal slaagt er niet of nauwelijks in ze bij elkaar te houden. Of de bevrijding uit een zeer vertekenend ideologisch kader daartegen opweegt, weet ik gewoon niet. En hoe blij we moeten zijn met het verdwijnen van jaartallenrijtjes, weet ik al evenmin. Ik weet nog dat Karel de Grote rond 800 en Karel V rond 1500 regeerden, en weet nog dat beiden door huwelijk en strijd grote delen van west- en midden-Europa bijeen wisten te brengen. Ik weet dus ook dat zulke bijeenbrengsels altijd tijdelijk zijn, wat toch weer een wat ander licht werpt op de Europese eenwording die nu zo onafwendbaar en onomkeerbaar lijkt. Mijn leerlingen wisten van dat alles niets.

Je zou met dit al haast gaan hopen dat iemand in Den Haag eens wat verantwoordelijkheid nam en ging opschrijven wat er in die zaakvakken toch minstens aan bod moet komen en waarom — leerdoelen die overal altijd hoe dan ook gerealiseerd moeten worden, die de kern van onze gezamenlijke essentiële kennis vastleggen; dingen

dus die je bijvoorbeeld ‘kerndoelen’ zou kunnen noemen. Ik ben de eerste om toe te geven dat dat niet makkelijk zou zijn.

2.4 Vorming

Laat één ding duidelijk zijn: ik hecht heel veel waarde aan beeldende kunst, muziek, theater, film, literatuur, aan sport en spel, en aan nog zoveel andere zaken die je leven verdiepen en je blik verbreden, en die dimensies toevoegen aan je mogelijkheden tot intermenselijk contact, kortom aan al die zaken waaraan je een leven lang een fantastische hobby hebben kunt. Maar er zijn dingen die me ontgaan.

Waarom zou een school aan dit soort zaken aandacht besteden? Is een leuke hobby zo belangrijk dat we het zoeken daarnaar in het vaste curriculum van ons verplichte onderwijs moeten opnemen? Of gaat het om iets anders?

Je zou kunnen vinden dat mensen er met enige kennis van zaken over moeten kunnen spreken. Er zijn kringen waar je niet echt meetelt als je niet kunt meepraten over recente ontwikkelingen in de eredivisie, over de tentoonstelling van Damien Hirst in het Rijksmuseum, of over historiserende uitvoeringen van de Mattheus Passion, om maar eens drie dingen te noemen waar ik werkelijk niets van af weet. Maar als je toegang wilt tot een kring waar je niet al van huis uit thuis bent, en je de daar verplichte gespreksonderwerpen wilt eigen maken, dan is wat je daar op de basisschool over leerde toch nauwelijks nog een eerste stap in die richting.

Op pabo's leer je dat een mens vele faculteiten heeft en ontwikkeling derhalve veel dimensies: muzikaal, sportief, intellectueel, emotioneel, beeldend, dramatisch, en zo vast nog wel wat. De daar heersende opvatting is dat alleen wie zich in al die dimensies ontwikkelt tot volle wasdom komt, en dat achterblijven op een aantal daarvan negatieve gevolgen heeft voor ontwikkeling elders. Om het eens sterk te versimpelen: wie zijn dramatische faculteiten onvoldoende ontwikkelt, ontplooit zich ook intellectueel nooit echt volledig. Argumenten voor die visie ken ik niet; argumenten ertegen wel: alle tijd die je steekt in het ontwikkelen van een kekke rap, besteedt je niet aan de ontwikkeling van je rekenvaardigheid, en dat zal die rekenvaardigheid toch niet ten goede komen. En mensen die ergens goed in zijn — nobelprijswinnende onderzoekers, violisten van wereldfaam, topvoetballers — zijn meestal niet goed in een heleboel andere dingen.

Natuurlijk kun je je eenzijdigheid overdrijven. Eens even iets anders doen helpt voorkomen dat je je zo in iets vastbijt dat je erin vastloopt. Maar zelfs het meest behoudende basisschoolcurriculum biedt voldoende afwisseling om dat te voorkomen, en anders zijn er altijd nog de pauzes.

En als een school aan dit soort zaken aandacht geeft, waarom dan wél aan film en theater maar niet aan botaniseren of vogels kijken, wél aan schilder- en beeldhouwkunst maar niet aan het reconstrueren van oude houten zeilschepen of de bouw van modellen

daarvan, wél aan muziek maar niet aan mode of de breikunst met zijn eindeloze variatiemogelijkheden en zijn historische en etnografische dimensies? De boodschap lijkt te zijn dat wat men wel onderwijst een hogere cultuurvorm is dan wat men allemaal laat liggen. Alsof een musicus met wezenlijker zaken bezig is dan wie echt iets af weet van de vogelsoorten die in ons land de zomer of juist de winter doorbrengen. Alsof een theatermaker dieper nadenkt en meer te melden heeft dan de amateur industrieel archeoloog. Muziek kan een veelheid aan diepe gevoelens oproepen, maar 't gaat nergens over. Theaterproducties kunnen je fantastisch meeslepen en het gevoel geven dat je de werkelijkheid eens van een heel andere kant bekeken hebt, maar de ideeën die aan een modaal toneelstuk ten grondslag liggen zouden, zakelijk en helder geordend in een goed geredigeerd essay, wegens hun grenzeloze oppervlakkigheid geen serieus periodiek halen. Wat doen die dingen in onderwijs waar zoveel anders schittert door afwezigheid?

Wat ik al helemaal niet snap is de manier waarop deze vormend geachte zaken gebracht worden. Leerlingen moeten, al zeker in het middelbaar onderwijs, maar 't proces begint al op de basisschool, naar kunstuitingen kijken en luisteren en daar vervolgens een werkstuk over maken. Als het doel daarvan is ze die kunstuitingen tegen te maken, zou dat een ideale werkvorm zijn.

Laat één ding duidelijk zijn, zo begon ik deze paragraaf: ik hecht heel veel waarde ... aan al dit schoons. Zoveel waarde dat ik alle leerlingen de kans gun om met elk daarvan kennis te maken. Alleen, daarvoor hoef je geen onderwijs te geven, en al zeker geen verplicht onderwijs. Geef ze de gelegenheid concerten, theatervoorstellingen, musea — álle soorten musea! — sportwedstrijden en filmzalen te bezoeken, en dan liefst onder begeleiding van iemand die ze alles vertelt wat ze weten willen, en die ze met rust laat als ze dat verkiezen. Biedt ze toegang tot bibliotheken, videotheken, discotheken — o wacht, dat woord betekent niet wat het suggereert; ik bedoel plekken waar je muziek kunt huren — en zorg dat ze daar alle adviezen kunnen krijgen waar ze zelf behoefte aan hebben. Zorg dat ze kennis kunnen maken met alle soorten materialen waarmee ze werken willen, en laat ze vooral zien wat de mogelijkheden zoal zijn. Stel kamera's ter beschikking van wie foto's of film willen maken en zorg voor hulp bij het bedienen daarvan. Regel dat ze mee kunnen op excursies van natuurstudieclubs, historische verenigingen, en wat zich verder aan interessants bedenken laat. Zorg dat ze desgewenst een instrument kunnen leren bespelen, en laat ze elk instrument zien en horen dat zich daarvoor leent.

Maar in 's hemelsnaam, laat dit alles vrijwillig zijn. Verplicht ze tot niets. Geef ze de ruimte hun hart en hun neuzen achterna te gaan. En als er dan eens een leerling komt met een werkstuk, als er dan eens leerlingen samen een toneelstukje willen opvoeren, als er dan eens iemand iets wil laten zien en vertellen over de amfibieën in en rond de Poel of de Molenwetering, juich dan, kijk dan wat ze te bieden hebben, geef ze de ruimte voor hun presentatie, en verplicht níemand om daar ongewild heen te gaan. Want alleen zo vergróót je de kans dat je leerlingen hun leven vullen met meer dan werk, gezin, kroeg en camping.

Gymnastiek maakt al sinds jaar en dag deel uit van het basisschoolcurriculum. Het

hoort erbij, en dat in die mate dat niemand er meer over na lijkt te denken wat het daar doet. Ik heb er een levenslange aversie tegen sport aan overgehouden. En ik denk niet dat ik de enige ben. O zeker, er zijn heel wat leerlingen, een meerderheid wellicht wel, die daar zeer van genieten. En dan ga je al gauw denken dat je met dit soort onderwijs allemachtig veel bijdraagt aan de beweeglijkheid van de Nederlandse jeugd. Ik ben zo vrij te denken dat dit een misvatting is. De leerlingen die je meent te hebben geactiveerd, sportten toch al, in georganiseerd verband vaak, maar anders wel op straat, in de voetbalkooi op het plein, op de parkeerplaats achterin het woonerf, als de autobezitters eten of op hun werk zijn en ze er niet weg kunnen sturen. Ze voetballen, handballen, softballen met vriendjes of vriendinnetjes, en fietsen, steppen, rolschaatsen, waar dat maar mogelijk is.

Op school zitten is stilzitten, en erg lang stilzitten is niet goed voor het lijf en niet goed voor de aandacht, al maakt het veel uit hóe je zit. Actief zitten op doordacht meubilair is een stuk gezonder dan hangen op stoeltjes en tafeltjes die verkeerd zijn vormgegeven of die te groot of te klein zijn. En verder is het reuze verstandig om leerlingen uit te nodigen tussen de lessen door eens even lekker te rekken en te strekken, of gewoon maar een paar minuten te staan en rond te lopen. Maar verder dan dat zou de bemoeienis van het verplichte onderwijs niet moeten gaan. Hier geldt, net als bij die andere vormingsvormen: zorg dat je leerlingen de kans krijgen kennis te maken met elke sport die hun belangstelling trekt, en liefst ook de kans zo'n sport langer te beoefenen. Maar laat het daarbij.

Eerder betoogde ik dat lezen en voorlezen wel degelijk tot het vaste curriculum zouden moeten behoren. Dat lijkt in strijd met het voorgaande. Ik denk alleen dat (voor)lezen een belangrijke rol te vervullen heeft in het taalonderwijs: je maakt zo op de aangenaamst mogelijke manier kennis met woorden en zinsconstructies die je anders niet zou leren kennen en die je in je latere leven wél goed van pas kunnen komen. Mocht ooit blijken dat kennismaking met andere cultuuruitingen eenzelfde onmisbare functie vervullen dan zal ik de eerste zijn om te pleiten voor hun opname in het vaste curriculum.

3 De PABO

Twee pabo's heb ik bezocht, en dat is niet genoeg om een oordeel te kunnen geven over 'het' pabo-onderwijs in Nederland. Gezien de verschillen tussen die twee is het waarschijnlijk al niet genoeg voor een redelijk beeld van dat onderwijs. Daar gaat het me in het vervolg ook niet om. Na wat ik heb meegemaakt, maak ik mij zorgen over dat onderwijs. Er kan kennelijk van alles en nog wat in misgaan, en zelfs vrij grondig misgaan. Dat diezelfde dingen elders niet misgaan zou een troost zijn, maar wel een schrale, want dát het niet misgaat spreekt niet vanzelf. Lees mijn verhaal dus als een aansporing: we moeten beter kijken naar wat er op pabo's gebeurt, en misschien ook nog eens goed nadenken over wat daar zou moeten gebeuren.

Ik had altijd al voor de klas gewild. Dat was zelfs de reden dat ik biologie ging studeren: een mooier vak om les in te geven kon ik me niet voorstellen. Maar toen ik mij tijdens mijn studie biologie tot leraar liet scholen — toen nog een kwestie van één cursus van enkele maanden — merkte ik dat ik onvoldoende overwicht had op de leerlingen waar ik al hospiterend voor kwam te staan. Ik schreef dat deels toe aan mijn leeftijd en deels aan mijn ideeën over het belang van biologie-onderwijs op wat toen nog niet zo lang mavo heette. Het lukte mij niet om jongelui die ik nog min of meer als leeftijdsgenoten ervoer bij een les te houden waarvan het belang voor hen me ontging. Misschien was het leraarschap bij nader inzien toch niet zo'n goede keus.

Veel later, decennia later, gaf ik mijzelf opnieuw een kans om leraar te worden. Leraar basisschool deze keer, want daar was behoefte aan, en bovendien kon ik me daartoe relatief makkelijk laten omscholen. Ordeproblemen voorzag ik niet. Mijn leerlingen konden qua leeftijd mijn kleinkinderen zijn, en aan het belang van lees-, schrijf- en rekenonderwijs heb ik niet de minste twijfel. Ik werd 'zij-instromer', dat wil zeggen: ik ging een verkorte, want tweejarige, deeltijdopleiding volgen die speciaal was opgezet voor hoger opgeleiden die op latere leeftijd de overstap naar het schoolmeesterschap wilden maken. Wij dienden te beschikken over een hbo- of academisch diploma en graag ook over enige levenservaring. Ik had beide.

Twee pabo's heb ik bezocht, en dat was geen toeval. De zij-instroom kende twee smaken: zij-instromers 'in beroep' stonden na ge-assesst en voldoende bekwaam bevonden te zijn met toestemming van de onderwijsinspectie twee jaar onbevoegd voor de klas en kregen daarbij nog enige scholing; zij-instromers 'in opleiding' gingen wat meer uren per week naar de pabo en hospiteerden een dag in de week in het basisonderwijs.

Voorzichtigheidshalve koos ik aanvankelijk de tweede variant. Meteen zonder enige ervaring een eigen groep leek me wat erg zwaar. Later maakte ik alsnog de overstap naar het zij-instromerschap in beroep, en tegelijkertijd ook naar een andere pabo. Maar dat was later.

En zo begaf ik mij op een vroege morgen in het voorjaar van 2002 naar de pabo in Alkmaar om een dagje ‘mee te lopen’ en te zien wat mij te wachten stond als ik daar in september echt zou beginnen. Wat eerste indrukken:

Gister stond ik om kwart voor zes naast m'n bed. Om iets over zevenen zat ik in de trein en om iets over achten wandelde ik de Alkmaars pabo binnen. Men was er allerhartelijkst en -gastvrijst. Ik heb een hele dag met de zij-instromers van september vorig jaar meegelopen. Een les beeldende vorming, een les logopedie, een les muzikale vorming en een les rekenen.

C., van beeldende vorming, begon met een kringgesprek over Fortuyn [die de dag daarvoor vermoord was]. Kennelijk was daar behoefte aan. Ik heb niets gezegd. Leek me ook niet gepast. Daarna vertelde hij iets over het onderscheid tussen impressief werken en expressief werken en ten slotte kreeg de groep de opdracht om in groepjes iets expressiefs te maken.

Wat me opviel was dat er geen vragen kwamen. Ik zou, als ik daar als leerling had gezeten, beslist hebben gevraagd wat dit nou met Impressionisten en Expressionisten te maken had (al was het maar omdat ik daar het verschil nooit tussen weet; voor m'n gevoel is die eind 19e- vroeg 20ste-eeuwse schilderkunst een feest van mensen die hun impressies tot expressie brengen, dus wat waar bij hoort ontgaat me altijd).

Bij de logopediejuf moesten eerst drie leerlingen de les van vorige week samenvatten. Dat duurde erg lang, en leidde tot veel schijnbaar onsamenvattende opsommingen, waar de methodoloog in mij graag wat langer bij had stilgestaan. De nieuwe les ging over de klinkers en medeklinkers — waar en hoe die gemaakt worden en hoe je ze kunt indelen. Aan wat er mis kan gaan bij de klankvorming kwamen we niet toe. De les was erg traag ... en daar werd het klasje onrustig van, waardoor alles nog langer ging duren. Er moest verdorie worden orde gehouden!

Na de lunch was er muziek. Meneer muzikale vorming begon ook al met uitgebreid geFortuneer — hij had de les helemaal omgegooid, want je kon nu toch geen vrolijke liedjes gaan zingen, nietwaar. Maar het werd allemaal toch nog heel grappig. Hij had een rij velletjes met meer of minder punten, vlekjes en vlekken erop, en die moesten met instrumentjes worden ‘uitgevoerd’: een grafische partituur dus. Ik heb op een trommeltje de eerste aarzelende regendruppels van een stortbui gespeeld.

Toen kwam de rekenles van W. En dat was fantastisch. Anderhalf uur hebben ik ademloos geluisterd en gekeken naar een les over optellen en aftrekken tot de twintig. Over het subtiele verschil tussen tellen en rekenen, over wat je vooral niet moet doen: rekenen op vingers verbieden, bijvoorbeeld; je moet ze laten ontdekken dat er handiger methoden zijn, maar zolang ze dat niet zelf hebben gemerkt, blijven ze stiekem op hun vingers rekenen. W. had prachtige filmpjes van het Freudenthalinstituut met kinderen die eenvoudige hoofdrekenommetjes maakten. ‘En hoe deed ze dat nou precies, dat ‘negen min acht’? (‘Negen, eraf acht’ heette dat in het filmpje; daar moet ik nog eens iets over vragen; wat is er mis met ‘min’?). Op haar vingers dus, maar dat blijkt dan nog op heel wat verschillende manieren te kunnen. Een meisje presteerde het om in een paar minuten drie keer langzaam

één voor één negen vingers af te tellen, en vervolgens van die negen weer langzaam één voor één acht, om er triomfantelijk één over te houden; ze had niet eens in de gaten dat ze dat al eerder had gedaan. 't Zal wel komen doordat ik zelf met kinderen reken [als vrijwilliger op een school bij mij om de hoek], maar ik herkende zoveel! En ik snap nu nog beter hoe volstrekt ongeëquipeerd ik ben om écht met die kinderen aan het werk te gaan. Dát wil ik leren! En graag van W., want ik heb in lang niet zo'n rasdocent aan het werk gezien. Prachtig.

Wat mij destijds misschien wel vooral had moeten opvallen was dat veel van de mensen met wie ik 'meeliep' met zware tred naar die rekenles gingen. Dat was heel moeilijk, vonden ze. En mijn eigen gevoel — wat heerlijk om meer te gaan snappen van de problemen waar kinderen mee worstelen, problemen die ik inmiddels uit eigen ervaring kende, en zij toch waarschijnlijk ook — vond ik bij hen niet terug. Dit onderwijs ging over het hoofd van menig hoger geschoolde pabo-leerling heen! Maar ik negeerde dat, deed nog wat vrijwilligerswerk bij een school om de hoek om de tijd tot de grote vakantie te overbruggen, en wachtte af.

En toen begonnen de pabo-lessen en maakte ik kennis met mijn medestudenten.

Mijn medeleerlingen zijn, op een landbouwkundige en een fysisch geografe na, zowat allemaal afkomstig uit de softe sector: men heeft zieken, kinderen (al dan niet zwakzinnig), volwassenen (idem), bejaarden, alleenstaande minderjarige asielzoekers en zo nog wat meer, 'begeleid'. Een enkeling is pasgeleden uitgeburned. Als dat maar goed gaat. En er zijn er flink wat die er nog een 2-, 3- of 4-daagse werkweek naast hebben. Benieuwd hoelang ze dat volhouden. Maar men keek overwegend pienter uit de ogen, en was vriendelijk, beleefd ('Zeg maar "jij" hoor', zei ik dan) en belangstellend.

Mij vielen al snel een aantal dingen op. De kennis die men vond dat ik bij aanvang van mijn opleiding bezitten moest was beschamend beperkt en werd getoetst op een manier die nauwelijks meer bagage bij de toetsenmakers deed vermoeden. De organisatie en de informatievoorziening bleken een rommeltje. En de kwaliteit van wat ik aan onderwijs te verteren kreeg was op z'n zachtst gezegd wisselend.

3.1 Voorkennis

Is een zeester radiaal symmetrisch? En een inktvis? Dat hangt ervan af, van van hoever je kijkt, bijvoorbeeld, en hoe scherp. Als je voldoende details meeneemt is geen enkel dier, of welk ander organisme dan ook maar, symmetrisch in welke zin dan ook. En als je voldoende veraf staat en je ogen voldoende sluit zodat je net nog door je wimpers kijken kunt, heeft elk dier wel een paar symmetrieassen. Over zoiets laat zich niet zo heel makkelijk een nette twee- of meerkeuzevraag maken. Toch is dat wel precies wat ze op de pabo in Alkmaar hadden gedaan: een 'diagnostische intreetoets' met tweehonderd juist/onjuist/weet niet-vragen. En daar waren er heel wat bij die ik om boven aangegeven redenen niet goed beantwoorden kon.

Wat moet je nou met de bewering dat je fruit moet wassen of schillen vanwege de restjes bestrijdingsmiddel die daarop kunnen zitten? Is dat 'juist' of 'onjuist'? Als het fruit uit de natuurwinkel komt, zou je mogen aannemen dat er geen bestrijdingsmiddelen zijn

gebruikt. Als ze wel gebruikt zijn, maar ze zijn niet wateroplosbaar, dan heeft wassen geen enkele zin. En als je je fruit schilt zou je ook wel eens waardevolle bestanddelen kunnen verspelen of de bestrijdingsmiddelen aan je handen en langs een omweg toch nog binnen kunnen krijgen. Wat is wijsheid? Zouden mensen die hun fruit niet wassen of schillen meetbaar korter of ongelukkiger leven dan mensen die dat wel doen? Ik zou het werkelijk niet weten.

Wat moet je met een lijntekening van een op- of ondergaande zon met links daarvan een geheel zwart gekleurd, half maantje met de bolling naar rechts? En dat zonder onderschrift, met slechts de mededeling dat het hier het eerste kwartier betreft — juist of onjuist? Waarschijnlijk willen ze horen dat dat juist is, maar dan moet je wel aannemen dat we ons op het noordelijk halfrond bevinden. En ook dan zou ik voor de zekerheid die halve maan als wit schijfje op een zwarte of grijze achtergrond hebben getekend, in plaats van zwart op wit; je mocht eens denken dat hier de in feite het onzichtbare want onbeschenen deel van de maan is afgebeeld, zij het dan dat die natuurlijk van de zon af in plaats van naar de zon toegekeerd had moeten zijn. Wat de tekening ‘onjuist’ zou maken. Ook nog een mogelijkheid.

‘Onderwijs over levensbeschouwelijke stromingen kun je beschouwen als een vorm van godsdienstonderwijs’ — juist/onjuist/weet niet (ik citeer uit m’n hoofd, dus ’t kan allemaal nog meevallen, maar ik houd m’n hart vast). Wat moet je daar nou mee? Je kunt alles beschouwen als willekeurig wat anders: mensen als huisdier (een wederzijdse visie die menig huwelijk alleraardigst in stand houdt), een hond als bijzettafeltje. Wat willen ze hier weten? Of ik weet dat de lokale levensbeschouwingsdocent, godsdienst juist wel of juist niet als levensbeschouwing ziet?

En dat staat dan onder het hoofdje Algemene Ontwikkeling. Daar moet ’t buiten de hogeschool in Alkmaar belabberd mee gesteld zijn ...

’t Is me intussen wel wat. Ik ben altijd een zeer middelmatige leerling geweest en heb altijd in nijldige afgunst opgekeken naar klas- en jaargenoten die zich alles moeiteloos leken eigen te maken. Arme onbegrepenen; ik weet ineens hoe het voelt zo’n eenoog te zijn. We deden drie (diagnostische) intreetoetsen: een spellingstoets, een rekentoets en een vrijwel-alles-andere-kennistoets. De eerste twee maakte ik braaf, bij de derde liet ik een kwart open (psychologie en didactiek — hoef ik niet te weten, heb ik niet gehad; althans dat meende ik te hebben opgevangen). Bij alledrie was ik ondanks de opengelaten vragen de beste van mijn jaar. Da’s schrikken hoor. Er zijn aanstaand onderwijzers die uit 55×44 na lang nadenken 220 krijgen: $50 \times 40 = 200$, $5 \times 4 = 20$, en optellen maar. Ik heb klasgenoten die menen dat je in de bodem van de Haarlemmermeer (kleiafzettingen van de afgelopen pakweg 10.000 jaar) fossielen van dinosauriërs (uitgestorven rond 65 miljoen jaar geleden) kunt vinden.

3.2 Organisatie

Ik had direct na mijn inschrijving geïnformeerd hoe ik aan een stageplek kwam. Daar was een stagebureau voor en dat verzekerde me dat ik beslist niet zelf een stageplek moest zoeken want dan bracht ik het systeem in de war. Zij regelden dat voor mij. Ik had goede contacten bij een aantal basisscholen bij mij in de buurt en zou graag op een van die

scholen stage lopen dus belde ik het stagebureau opnieuw, maar nee, dat moest ik vooral aan hen overlaten. En toen kwam de dag, kort na het begin van de lessen, dat ik het papier met de gegevens van de mij toegewezen stageplek mocht komen afhalen. Nee, voor mij hadden ze geen stageplek, want ik woonde aan de overkant van het Noordzeekanaal ‘dus’ moest ik zelf voor zo’n plek zorgen. Inmiddels waren bij alle scholen aan mijn kant van het kanaal alle stageplekken bezet, en pas na dagen bellen vond ik onderdak bij een school waar pabo’s kennelijk liever geen stagiaires heen sturen, een islamitische basisschool in Amsterdam.

Mijn pabo maakte zelf een reeks syllabi die tot de verplichte literatuur voor mijn opleiding behoorden, en die kon ik aanschaffen bij een daartoe in het leven geroepen reprodienst. Helaas was die open als ik colleges liep en dicht als ik dat niet deed. Wanneer ik college had, bleek overigens nog bepaald niet zo makkelijk te achterhalen:

Ik ben inmiddels zeker een halve dag bezig geweest om een rooster voor de komende maanden in beeld te brengen. Van de pabo kreeg ik een drietal schema’s die elk op een onhandige manier een deelopzicht geven van de benodigde informatie. De combinatie daarvan maakte me niet wijzer, dus heb ik ook de website van de hogeschool nog geplunderd. En daar zat ik dan: hier een lijst met lesuren, daar een lijst waarop staat aangegeven welke tijden er horen bij het eerste, tweede, enz. uur. Hier een schema met daarin rare afkortingen voor vakken en docenten, ginds een lijst waarop enkele afkortingen worden toegelicht — zij het lang niet allemaal, want dat zou véél te overzichtelijk zijn. Op het ene schema is het jaar in de perioden 1 t/m 4 ingedeeld, het ander geeft aan welke lessen er zullen worden gegeven in periode A. En dan is er ook nog sprake van een studieweek, terwijl elders is aangegeven dat er een week is waarin wat andere vakken voor een periode van enkele uren wordt gegeven, en daarbij staat in mijn handschrift dat we t.z.t. moeten intekenen voor een bepaalde dag. Ik geloof dat de studieweek en de week met die extra vakken dezelfde zijn, maar weten doe ik het niet zeker en vinden kan ik het nergens. En daar ben ik dan letterlijk uren mee bezig! ...

En ik weet nu al wat ik te horen krijg als ik daarover ga klagen — let wel: áls, want ik weet nog niet of ik die moeite wel nemen zal: ‘Tja, dat komt zo uit onze computer, weet je, daar kunnen wij ook niets aan doen’.

Die afkortingen kostten me de nodige hoofdbreken:

Intussen hebben m’n klasgenoten me tot klassevertegenwoordiger gebombardeerd. Kan ik mooi eens in de organisatie van m’n opleiding roeren zonder dat op persoonlijke titel te hoeven doen. Het eerste succesje is al binnen: de coördinatrice van de tweejarige opleiding was zeer benieuwd naar mijn lijstje met 40 ons onbekende afkortingen uit de studiegids: een appendix waarin die worden verklaard, leek haar een goed idee. Nou, mij ook. Uit de toetsuitslag die ik gister kreeg, bleek dat ik alle vragen voor het vak na goed had, maar dat ik wat gaten had laten vallen in bigk en in bv. ’t Kostte wat puzzelwerk, maar ik weet nu dat ik NATuurkunde verder wel kan laten rusten, maar dat BIologie en GezondheidsKunde, en Beeldende Vorming, nog enige aandacht zullen vergen. Dat ik niets van biologie weet is mij vast vergeven; als je iets eenmaal gestudeerd hebt ... Maar ’t is natuurlijk te dol dat ik niet eens weet dat een kleuter bij het tekenen ‘beeldcodetekens’ als ‘communicatiemiddel’ gebruikt, dat vorm een ‘beeldelement’ van de plastische kunst is en dat ‘beeldend

vormgeven' 'iets betekenis geven' betekent. Of ik ook moet weten wat zulke uitspraken beduiden, vraag ik t.z.t. wel even na. En misschien moet ik ook nog iets aan loka doen. Zo had ik de bewering 'Omdat Jezus' opstanding op de eerste dag van de week viel, is de zondag volgens bijbelse opvattingen een gedenkdag geworden' als onjuist aangemerkt. En dat rekenden ze niet goed. Nu komt de zondag als rustdag in de bijbel helemaal niet voor. Die werd pas in 321 ingesteld door keizer Constantijn — in een tijd dus dat het christendom druk doende was zich tegen het jodendom af te zetten. Volgens bijbelse opvattingen hadden we nu gewoon nog op zaterdagochtend moeten kerken; dat deed Jezus zelf na zijn opstanding ook en zevendedagsadventisten doen het geloof ik nog.

Met deze vrolijke noot ga ik maar weer eens aan het werk. Eens uitzoeken waar loka voor zou kunnen staan, bijvoorbeeld.

Een e-mailtje daarover maakte me weinig wijzer:

Het enige probleem is nu nog dat dat mailtje waarschijnlijk helemaal niet is aangekomen, want toen ik ook bij de derde poging een foutmelding kreeg (die betrekking had op een heel ander adres dan waarnaar ik mijn berichtje stuurde), heb ik het echt opgegeven. De ict van de hogeschool INHOLLAND (dat moet helemaal met hoofdletters; de schreeuwlelijken) is een puinhoop.

Ik schreef deze treurig stemmende fragmenten aan een vriend van mij die zelf al decennia bij een pabo werkt. Hij kon me goed uitleggen waarom er zoveel mis ging. Ooit waren pabo's kleine onderwijsinstellingen met een overzichtelijk, mettertijd gerijpt programma, maar de afgelopen decennia kregen ze te maken met een stortvloed aan reorganisaties, bezuinigingsoperaties en onderwijsvernieuwingsimpulsen — waarbij het verschil tussen die laatste twee niet altijd even duidelijk was. Ze gingen op in hogescholen, moesten allerlei nieuw onderwijs verzorgen en dat aan een groeiende verscheidenheid van typen studenten, waaronder zij-instromende hoger geschoolden zoals ik en klassenassistenten zonder veel opleiding, die elk hun eigen aanpak en programma vergden. De laatste ontwikkeling, althans voor zover ik weet, en ik loop vast achter, is dat die opleidingen bij voorkeur 'competentiegericht' zouden zijn, maar dat is een thema apart (zie het volgende hoofdstuk). Administratief werd het allemaal een stuk ingewikkelder en dus (een 'dus' waarvan de precieze status onduidelijk is, maar die vraag laat ik verder liggen) werd de zaak geautomatiseerd. En aangezien niemand echt het overzicht had, en er bovendien geld noch expertise was om goede programmatuur te ontwikkelen, moeten ze het doen met een allegaartje aan programma's dat onderling maar matig samenwerkt. De verscheidenheid aan schema's voor mijn rooster, plus de verwarring over wat in het ene overeenkwam met wat in het andere, is waarschijnlijk daarvan het gevolg. Ach, en als zulke programmatuur maar beperkt ruimte bieden voor de namen van vakken en mensen, krijg je een woud aan afkortingen. Er zijn al pabo-medewerkers die van bepaalde afkortingen precies weten welke activiteit ze aanduiden, terwijl ze geen idee hebben voor welk woord, of welke woorden, die afkorting ooit stond. Waarschijnlijk zullen komende generaties niet eens meer weten dat het om afkortingen gaat.

* * *

3.3 Onderwijs

Op school heb ik deze week geleerd dat de 'beginsituatie' van de leerling(en) erg belangrijk is ... en meteen ook zelf gemerkt waarom: geduldig luisteren naar een docente die je voorkauwt hoe een literatuurlijst eruit hoort te zien terwijl je daar zelf moeiteloos twaalf verschillende, veel gebruikte varianten van kunt geven, valt waarachtig niet mee. Zo zal Wimpie, die al jaren met zijn jeugdbond de natuur bestudeert, zich voelen als ik straks ga uitleggen waaraan je een insect herkent (om maar te zwijgen van hoe Wimpie en ik ons zouden voelen in de schoolklas die ik laatst op tv zag, waarin de juf de spin opvoerde als het insect bij uitnemendheid).

...

En dan heb ik een onderwijskundejuf die een lesvoorbereiding fout rekent omdat de doelstellingen niet met 'Na deze les kunnen de leerlingen ...' beginnen, en die hetzelfde formulier waarop ik die frase haastig heb bijgekrabbeld vervolgens met een lovend 'fantastisch goede les, zeg' belooft.

Gelukkig heb ik een vrouw met levenservaring. 'Bart, je moet je aanpassen aan de beginsituatie van je leraren', zei ze. En met die verstandige woorden ga ik het weekeind in.

...

O ja, een vraag die mij zeer bezig houdt: je geeft les in de hoop dat er ergens iets van blijft hangen. Volgens mijn leraar wereldoriëntatie moet die les daartoe 'leuk' zijn — waarmee hij bedoelt dat je naar buiten moet, uitstapjes moet maken naar parken, bouwplekken, enzovoort. Maar ik ben zo bang dat als ik zo'n groep lieverds meeneem om ze te laten ervaren hoe divers de vegetatie langs de noordrand van het Flevopark is, ze zich later vooral zullen heugen hoe Ahmed in een brandnetel greep, of hoe Fatima net niet in de sloot belandde. Mijn leraar denkt dat ze aan die ervaringen juist hun kennis gaan ophangen '... want zo werkt het geheugen', waarna hij uitweidde over middeleeuwse geheugenkunstenaars die veel onthielden door hun kennis bij een imaginaire wandeling door de stad onder te brengen op markante plekken; ik geloof best dat dat kan, maar wel pas nadat je die techniek uitgebreid hebt geoefend, en dat doen ze niet op scholen.

Diezelfde leraar wereldoriëntatie meent dat je een les over Vikingen uit het standaard geschiedenisboek goed kunt vervangen door de opdracht eens een opstel te schrijven in een door hemzelf ontworpen 'runen'-alfabet (ons eigen alfabet, geschreven met alleen maar rechte lijntjes die elkaar leuk onhandig kruisen). Leerlingen die anders geen pen op papier kregen, gingen opeens enthousiast aan de slag: 'Dat vinden ze leuk hoor!' En daarbij vertelde hij terloops ook nog dat we het spijkerschrift — ook allemaal rechte lijntjes tenslotte — tegenwoordig konden ontcijferen dankzij de steen van Rosetta (met teksten in twee Egyptische schrijfwijzen en oud-Grieks, maar geen spijker te bekennen; weet hij veel). Nee, ik raak er meer en meer van overtuigd dat 'leuke' lessen zo gek nog niet zijn: zijn onze leerlingen prettig bezig en leren ze in elk geval geen onzin.

...

En toen kwam het tentamen [kleuterkunde]. Ik heb nog nooit zoiets gezien. Zinnen die niet klopten, zinnen waar cruciale woorden uit waren weggevallen zodat je zelf maar moest

bedenken wat er had moeten staan. Als het taalkundig eens een keertje helemaal goed liep, stonden er drie dingen die allemaal waar of onwaar konden zijn — dat hing er maar net van af hoe je een en ander interpreteerde, waarbij dat interpreteren nog eens werd bemoeilijkt door het feit dat het er niet om ging hoe het met kleuters zit, maar hoe ene mevrouw Janssen meent dat het met kleuters zit. En als het bij toeval eens echt duidelijk was, bleek je te moeten weten hoe groot de blokken van de ‘Haagse set’ zijn, of wat het wezenlijke verschil is tussen ‘Begrippentaal’ en ‘Begrippenmatrix’ — alsof je didactische vaardigheid er wezenlijk door toeneemt als je al die betekenisloze namen van lotto’s, puzzels, memory’s, en wat niet al, uit je hoofd leert.

...

Wij hadden vandaag een dagje ‘Actief Luisteren’, een cursus in communicatievaardigheden, toegespitst op het oudergesprek, of liever, het 10-minutengesprek.

Eigenlijk ging het al meteen mis. Ik geloof dat ik moest vinden dat ik als onderwijzer mede-opvoeder ben en dat er dus van alles en nog wat met het thuisfront van mijn pupillen moet worden afgestemd. Ik weet niet of ik dat wel vind. Het lijkt me niet verkeerd dat kinderen op school een ander ‘zelf’ mogen hebben dan thuis, en dat ze kunnen opereren in de zekerheid dat wat ze thuis over school en op school over thuis vertellen niet meteen wordt doorgebriefd. Evenmin lijkt het me verkeerd dat de omgangsregels op school niet overal sporen met die van thuis. Je kunt niet vroeg genoeg leren dat het in verschillende sferen verschillend toegaat. Ik heb niet de indruk dat kinderen daar doorgaans moeite mee hebben. Ik heb dat in elk geval nooit gehad.

Natuurlijk zijn er wel eens problemen: kinderen waar iets mee is, waar iets mee moet. Natuurlijk is er dan overleg met het thuisfront nodig. En de onderwijzer die het dan op dat 10-minutengesprek laat aankomen, zou zich diep moeten schamen. Lijkt me. Toch?

Wat je in zo’n geval (en misschien wel altijd) moet doen — ik vervolg de les van vandaag nog maar even, leergierig als ik ben — is ‘actief luisteren’: in houding en gebaar laten merken dat je luistert, en door verwoording van het gezegde laten merken dat je hoort wat men zegt zonder daarin meteen allerlei oordelen te laten meeklinken of direct met pasklare oplossingen aan te komen. Ik kreeg bij dit verhaal een krachtig ‘open-deur’-gevoel. Zou het komen door de ‘kommunikaasie weet-je-wel’-cultuur van de jaren — wat was het? ’70? — waar onze generatie zich doorheen heeft geploeterd?

De zorg- en hulpverleners (en een enkele -heer) uit mijn groepje zaten zichtbaar te smullen (‘even blij dat niemand ze vraagt hoeveel cc driekwart liter is, of waar Timboektoe ligt’ denk ik dan even o-zo cynisch), terwijl ik me steeds maar bleef afvragen wat mij nou toch ontging, want helder wilde het niet worden. De misverstanden regen zich aaneen.

Je mag niet meteen ‘interpreteren’ als je weergeeft wat je je gesprekspartner meent te hebben horen zeggen. ‘Maar je kunt helemaal niet interpreteren,’ zei ik, ‘tenzij je je als volstrekt inerte bandrecorder gedraagt — ach en zelfs die vervormt nog intonaties ...’. Dat was onzin, waarschijnlijk omdat de docent onder ‘interpreteren’ iets anders verstaat dan ik, al weet ik niet wat.

Je mocht wel ‘parafraseren’. ‘Maar dan interpreteer je toch juist?’ O, helemaal niet, dus. In een parafrase, zo lees ik nu in de ‘reader’ (die geen reader maar een opstel is, maar dat terzijde; is er geen literatuur over dit soort zaken?), ‘geef je niet alleen kernachtig het

besprokene weer, maar laat eerder doorklinken wat de verteller blijkbaar heeft bedoeld'. 'niet alleen, maar eerder ...'? 'geef je niet weer maar laat doorklinken'? Moet ik leren communiceren van iemand die zich zo slordig uitdrukt?

Al dat herhalen en parafraseren moet uitlopen op een poging te achterhalen wat je gesprekspartner nu écht wil zeggen. Mijn suggestie dat je dat soms misschien ook gewoon kunt vragen, werd zo ongeveer weggehoond — door de zorg- en hulpverleendames meer dan door de docent, hoor, zo onprofessioneel was-ie nou ook weer niet. 'Natuurlijk kan dat niet.' 'Hoe doe je dat dan, hè?' 'Wou je soms gewoon vragen "Wat wilt u nu eigenlijk zeggen?" of zo?' Nou, ik kon mij heel wat intonaties voorstellen waarmee je zo'n vraag niet stelt. Maar een kant-en-klare, altijd inzetbare, strategie had ik niet. Hier wreekte zich natuurlijk, zoals zo vaak in dit soort onderwijs, dat er geen enkel concreet geval ter discussie stond. Geef maar eens antwoord op de vraag hoe je 'dit' oplost, als 'dit' een volstrekt niet gespecificeerde probleemsituatie is. Ik was, zoals wel vaker, met stomheid geslagen. 'Laat u maar, laat u maar, laat u maar, meneer' zingt het dan in mijn hoofd. Geen betere remedie tegen verbijstering dan Ja Zuster, Nee Zuster. ...

Toen was het tijd voor de lunch en wat mij betreft ook voor het afscheid. Ik heb trainer M. verteld dat ik een eerste beeld had van wat hij te bieden had, dat ik zeker bij hem zou terugkomen als ik merkte dat ik de door hem geboden vaardigheden node miste, en dat ik na de lunch een fietstochtje in de duinen ging maken.

Op de gang sprak medestudente en (inderdaad) zorg- of hulpverleendame P. me aan: 'Ik vind het zó jammer, Bart, dat je wéggat. Volgens mij zou juist jij ontzettend veel kunnen leren!', of woorden van gelijke strekking, uit een hoofd vol moederlijke zorg, of was het woede? Je hebt moeders bij wie je dat niet altijd kunt onderscheiden. En ook medestudente en etcetera M. liet zich niet onbetuigd. Die meende dat ik bang was om de confrontatie met mijn eigen zwakheden aan te gaan, om mij eens 'kwetsbaar op te stellen'. Of ik wel bedacht had wat een unieke kans om ergens verder mee te komen ik hier zomaar liet liggen? 't Wordt saai. Ik wist alweer niet wat ik zeggen moest, zo gauw. Ik zweeg dus maar. Ik voelde me weer helemaal terug in de tijd van het radicale en wat-niet-al voor therapiewezen, waarin ik ook regelmatig opliep tegen dames en heren die mijn zielenroerselen zeer veel dieper doorschouwden dan ikzelf en die me daar indringend kond van deden. En wee je gebeente als je ze tegensprak, want 'verzet' was het duidelijkste bewijs van hun gelijk dat je ze geven kon. Ik geloof dat ik dat Bommelverhaal met die doemzwangere zwartkopschappen weer eens uit de kast haal. Geen betere remedie tegen verbijstering dan literatuur.

...

Ons nieuwe cursusblok begon met een les Dramatische Vorming. Hoofdthema: 'verhalen vertellen'. Om ons voorgoed te genezen van het idee dat je daarbij een zo groot mogelijke theatrale trukendoos moet leegkieperen, vertelde Meester T. ons het verhaal van de Rattenvanger van Hamelen op de wijze van een gemankeerd acteur. Hij riep een koor van hoorspelkernstemmen op om ons de verschrikkingen van een rattenplaag te laten beleven, mimeerde een aangevreten broodje, schmierde een geaffecteerde stadsbestuurder en een door-en-door bescheiden fluitemans, demonstreerde hoe je op een provinciale toneelschool vroeger 'spijt' en 'opgetogenheid' leerde uitbeelden, en liet het verhaal braaf goed aflopen om de tere kinderziel te ontzien. Na ons applaus voor deze perfecte karikatuur bleek het misverstand: het was geen karikatuur, het was Drama-T. zelf. En wat hij deed moesten wij

ook gaan kunnen.

Ik weet het, ik mis iets. Gevoel voor drama. Als dat maar goed komt.

Heus, het was niet alles nariigheid. Ik had een fantastische rekendocent. Nu is dat misschien ook geen toeval. Rekenen is het enige vak dat kan bogen op een doordachte en met veel onderzoek gestaafde didactiek, en een landelijk instituut dat daaraan werkt en rekendocenten bijschoolt. Het is als gezegd helaas ook een vak dat over de hoofden van vrij veel pabo-leerlingen heen gaat. Daar is vast iets aan te doen, maar dan zou je veel tijd, maanden voltijds vrees ik, moeten besteden aan remediërend rekenonderwijs. Ik denk niet dat mijn klasgenoten te dom waren om te leren rekenen, maar ik denk wel dat ze zich al ergens vroeg in hun eigen schoolcarrière in het hoofd hadden gezet dat ze ‘het’ niet konden. Bij velen zouden we in een ingrijpende regressietherapie terug moeten naar pak weg groep twee of drie van hun eigen basisschool om daar de draad weer op te vatten en ze met zachte hand tot het inzicht te brengen dat rekenen niet meer vergt dan simpel denkwerk en flink wat vertrouwen in de resultaten daarvan. Als twee plus drie vandaag in Amsterdam vijf is, is het dat morgen op Ameland ook. Ongecijferdheid is vooral het gevolg van een soort aritmetische hoogtevrees. Neem een stoep waarop kinderen uren kunnen spelen, fietsen, rolschaatsen, hinkelen, zonder er ooit vanaf te vallen. Hang diezelfde stoep een paar meter boven de straat, en vrijwel niemand waagt zich er nog op uit angst voor een allerakeligst ongeluk — dat vanwege die angst waarschijnlijk nog gebeuren zou ook. Voor rekenen geldt iets dergelijks: beneden de tien tellen we allemaal probleemloos op en af, en delen en vermenigvuldigen we zonder de minste aarzeling, maar leg ons dezelfde spelletjes voor op een ander niveau en we weten uit pure paniek niet meer of drie plus drie nou zes, negen of zevenentwintig is. Helaas er is geen tijd om daar iets aan te doen, dus blijven nieuwe generaties ongecijferde juffen en meesters nieuwe generaties ongecijferde pabo-studenten voortbrengen.

Op het taalonderwijs was ook weinig aan te merken, al was dat wat mij betreft vooral een herhaling van wat ik al wist. Later kwam ik taalonderwijs van een ander kaliber tegen, maar dat illustreerde ik al.

Met mijn docent zaakvakken had ik het minder getroffen. Dat was de man van de ‘leuke lessen’, en hoe loffelijk dat ook is, leuke lessen zonder inhoud zetten weinig zoden aan de dijk, en andere had hij niet.

Onderwijskunde is een hoofdstuk apart, daar kom ik zo op terug.

Over expressievakken en gymnastiek heb ik een vrij gedecideerd oordeel. Ze horen niet thuis in het verplichte curriculum van de basisschool, en ik heb ze gevolgd voor zover ze me genoeg deden. Daar zijn ze voor. Beeldende vorming kreeg ik van iemand die ons voornamelijk met allerlei materialen ervaring liet opdoen, en zolang ik niet te veel lette op de theorie die hij daar in korte inleidinkjes mee verbond, kon ik daar goed mee uit de voeten. Muziekonderwijs onttaarde al snel in het maken en uitvoeren van raps en andere onzin, dus daar heb ik me verder verre van gehouden. Het dramaonderwijs was, heel toepasselijk, een drama (zie boven). Gymnastiek was dat evenzeer. Ik ben allergisch voor

de monterheid van gymdocenten. Ik had inmiddels besloten dat ik misschien toch maar moest overstappen naar de ‘zij-instroom in beroep’ en dat dan toch maar elders ook, en hield het wat dit soort vakken betreft voor gezien.

Heb ik van het onderwijs dat ik wel volgde ook iets opgestoken waar ik voor de klas iets aan had? Ik vrees dat het antwoord daarop, met rekenen als enige uitzondering, gewoon ‘nee’ is. Ik heb heus heel wat lessen met plezier, en wie weet zelfs enig goed gevolg voor mijn leerlingen gegeven, maar wat ik niet wist in mijn methode, en dat kwam voor — nooit geweten bijvoorbeeld dat het al dan niet persoon zijn van het eerste lid van een samenstelling gevolgen had voor de tussen-n — was onwaar of onzin. Ik had maar één groot, en terugkerend probleem, een ordeprobleem, en niets van wat ik leerde hielp me dat te lijf te gaan. Kortom, aan pabo-lessen had ik niet zo veel, misschien kon ik dus toch maar beter echt de praktijk in. Naar de zij-instroom in beroep dus.

De overstap naar de zij-instroom in beroep bleek verrassend eenvoudig. Ik moest een ‘assessment’ doen, en daartoe een ‘portfolio’ maken waarin ik liet zien wat ik wist en kon, dus ik bundelde mijn ideeën en ervaringen in iets dat ik portfolio noemde, gaf een les onder het toeziend oog van twee docenten die na afloop een lijst ‘competenties’ afvinkten, en kreeg te horen dat ik gezien de kwaliteit van portfolio en les waarschijnlijk al snel een ‘slotassessment’ zou kunnen doen dat me een startbekwaamheidsverklaring, oftewel een pabo-diploma, zou opleveren. De baas van mijn stageschool bleek bereid me als zij-instromer in dienst te nemen dus alles leek in orde.

In het onderwijs zijn dingen maar zelden wat ze lijken.

Enig vergelijkend warenonderzoek leerde me dat ik bij de pabo van de Educatieve Faculteit in Amsterdam de minste verplichte lessen zou hoeven volgen, en aangezien ik inmiddels redelijk wist wat ik van zulk onderwijs te verwachten had, leek me dat een goede zaak. Dus schreef ik me daar in voor deze tweede fase in mijn pabo-carrière. Men had er pas de opleiding herzien, en werkte nu ‘competentiegericht’. Wat dat betekende werd snel duidelijk: ik kreeg een lijst van ‘competenties’ — eigenschappen die geen vaardigheden mochten heten, maar er verrassend veel op leken, al waren ze wel een stuk vager dan wat ik ooit als zodanig had leren formuleren — waarvan ik in een portfolio moest gaan bewijzen dat ik ze in huis had. De pabo bood onderwijs waarin ik, mocht ik dat verkiezen, aan die competenties kon werken, maar welk onderwijs precies welke competenties diende bleef onvermeld. Ach, het onderwijs was niet verplicht dus ik rook her en der eens aan een les — taal, rekenen, onderwijskunde — en toen die erg veel bleken te lijken op wat ik in Alkmaar had ervaren, hield ik het voor gezien. Daar zou ik geen betere onderwijzer door worden. Waardoor dan wel, bleef in het vage. En h^oe je een competentie ‘bewijst’ werd ook nergens uitgelegd. Ik moest het niet te simpel willen, dat was wel duidelijk. Ik probeerde dus maar eens wat.

Aanvankelijk leek het aardig te gaan. Ik kreeg elk halfjaar een ‘assessor’ langs die een les bekeek, mijn portfolio doornam, de lijst van competenties met mij afliep en daarin vinkjes zette of verzette naar een hoger niveau, en tegen de tijd dat mijn ‘slotassessment’

in zicht kwam, was verreweg het meeste op het hoogste niveau afgetekend. Het was een gelopen race, zo leek het.

In het onderwijs zijn dingen maar zelden wat ze lijken. Ik vroeg een slotassessment aan. In plaats van één kreeg ik twee pabo-docenten, beiden onderwijskundig, in de klas. Ze keken van meet af aan misprijzend. Islamitische scholen zagen ze duidelijk niet zitten. Mijn les werd enkele malen onderbroken door de schooltandarts die per se nú een paar van mijn leerlingen wilde zien en zich niet liet tegenhouden door de directrice die wel wist dat ik iets deed wat vroeger examen zou hebben geheten. Bij het nagesprek kregen we ruzie over stukken in mijn portfolio waarin ik naar mijn idee, en dat van eerdere assessoren, liet zien dat ik over zaken had nagedacht maar naar hun idee vooral dat ik (en dus ook die eerdere assessoren) er niets van snapte. En daarna kreeg ik een ‘complexe situatie’:

Ik moest mij voorstellen dat ik aan een school in een nette buitenwijk een van de twee kleutergroepen bestierde. De ouders kwamen klagen dat wij onze groepen te lang lieten buitenspelen en ik zou een ouderavond beleggen om daarover met die ouders te praten. Ik kreeg een kwartier om mij daarop voor te bereiden. Braaf zette ik de contouren op voor een verhaal over de zin van buitenspelen, zeker voor kleuters die teveel achterin auto’s zitten, met alle winst die daaruit voor lichamelijke, sociale, morele, enzovoort, ontwikkeling te halen valt, en toen was mijn kwartier om. Wat ik bedacht had? Ik stak van wal, maar bij die kleuters achterin de auto bleven mijn assessoren meteen haken. Helemaal fout; zo joeg ik de ouders tegen me in het harnas! Ik wierp tegen dat ik had bedacht wat je zou kunnen aanvoeren, en dat ik uiteraard eerst m’n verhaal zou doorspreken met mijn collega en de directie. Ja, maar dat had ik al gedaan ... Ik geloof dat pas toen tot mij doordrong dat wij een spelletje deden: ‘En dan was ik de directrice en jij was de juf en dan was Pietje de leerling en dan zei ik ...’

Het spel ging voort. ‘Stel nu eens,’ zeiden mijn assessoren, ‘dat de ouders gelijk hebben met hun klacht en dat jij en je collega inderdaad jullie onderwijs verwaarlozen en lekker in de zon zitten terwijl de kinderen wat spelen zonder veel pedagogisch-didactische inbreng?’ ‘Tja, als dat het geval is,’ zeg ik, ‘geef ik de ouders natuurlijk gewoon gelijk ...’ Nou, dat was heel verkeerd, want dan viel ik mijn collega af, en collegialiteit en loyaliteit waren belangrijke competenties. Een vinkje daar kon ik wel vergeten nu ... En mijn tegenwerping dat ik uiteraard eerst met die collega zou praten om hem ervan te overtuigen dat wij beter maar konden toegeven en beterschap beloven, veranderde daar niets aan. Ik zette mezelf alweer buiten de complexe situatie en bewees daarmee niet te begrijpen wat een rollenspel eigenlijk inhield!

En zo strandde mijn carrière in het basisonderwijs op wat hoofddoekjes, een schooltandarts, mijn onkunde aangaande rollenspelen en mijn onvermogen in een kwartier in m’n eentje te bedenken wat ik, mocht ik ooit in zo’n ‘complexe situatie’ belanden, na grondig overleg met collega’s en directie en graag ook een of twee nachtjes slapen, doen zou.

Over één ding ging het bij dat assessment niet. Ik kon nog altijd geen orde houden, maar dat was bij die assessmentles niet echt te merken geweest. Aangezien ik ook geen mogelijkheden zag die vaardigheid alsnog te verwerven, leek het me goed op deze weg niet door te gaan. Voor onderwijs, of in elk geval voor dit onderwijs, moest je uit ander hout gesneden zijn dan het mijne. Ik had liever gehad dat wij het eens waren over de reden voor mijn afwijzing, maar zo gaat dat in het leven: je kunt ook te veel willen.

3.4 Onderwijskunde

Geen belangrijker vak, zo op het eerste gezicht, voor aanstaand onderwijzenden dan onderwijskunde. Maar het eerste gezicht is geen al te betrouwbaar zintuig. Laten we er toch even bij stilstaan of onderwijskunde echt zo'n belangrijk vak is. Wat is onderwijskunde? Ik begin met wat eigen ervaringen met het vak.

... We hebben op de pabo, bij 'onderwijskunde' filmfragmentjes bekeken van een basisschooldocent in problemen. En dan moesten we bedenken wat we daar met ons pas verworven inzicht in het gedachtengoed van Piaget, of Vigotsky, of Freud (steevast een levenswerk samengevat in tien minuten) van konden zeggen. Nou een hoop hoor, maar is zo'n vastlopende docent daarmee geholpen? Je zult daar maar staan en denken 'Och heer, ik ben vergeten aan te haken bij de zone van de naaste ontwikkeling (Vigotsky)' ... Daar kun je dus niets mee.

... [Mijn] nieuwe juf onderwijskunde [is] een gewezen kleuterjuf die heeft bijgeleerd. Gister heeft ze ons geleerd hoe we een kleuterklas moeten bestieren. Met een schema. Stond niet in de boeken, zei ze, 't was haar eigen bedenksel, maar het werkt! Je moet regelmatig even rustig om je heen kijken wat er zoal gebeurt in je klas. Dat kun je het beste doen op een plek waar je alles kunt overzien. En als je dan het overzicht hebt, ga je eerst de dingen oplossen die het meest urgent zijn: leerlingen die doelloos rondlopen aan het werk zetten, en zorgen dat ververs niet onder de verf komen te zitten (mouwen opstropen, schorten voordoen). Daarna maak je een rondje om vragen te inventariseren en die werk je in de handigste volgorde af. Eerst de korte vraagjes, dan de zaken die meer aandacht vergen. En dan ga je weer eens op dat punt staan van waar je alles kunt overzien om het overzicht te herkrijgen, voor je aan een volgende ronde begint.

Ik keek ernaar en dacht 'Tja, dat kan ik ook wel verzinnen' (en ten bewijze daarvan heb ik dat zojuist gedaan — zie de vorige alinea), 'maar de vraag is niet wat ik moet doen als ik eraan toekom te gaan doen wat ik doen moet, de vraag is hoe ik me niet gek laat maken door vijftientig kinderen die allemaal aan m'n broek komen hangen met voor hen op dat moment onmeetbaar wezenlijke vragen. Dáár zou ik wel eens een behulpzaam schema voor willen hebben.'

... Daarna kwam de echte theorie, deze keer wel uit het boek, maar kort samengevat tot diepzinnigheden als dat je als leraar basisonderwijs belangstelling moet hebben voor het kind, en nog zo wat heen.

... Morgen heb ik een schriftelijke overhoring ('t zal zeker 'tentamen' heten) in de onderwijskunde. Die gaat over de basisvorming — een complex van opvattingen over de opzet van onderwijs aan vier- tot achtjarigen op basis van de overtuiging dat alles met alles samenhangt — wat ongetwijfeld zo zijn zal, maar daarmee nog niet hoeft te betekenen

dat een kind dat niet leert toneelspelen ook nooit echt goed zal leren rekenen, terwijl dat toch wel de boodschap lijkt. Ik heb er een leerboek over van mevrouw Janssen-Vos (zie Bijlage 3), die alom wordt geroemd. Ik zou graag meeroemen, al was het maar om eraf te wezen, maar ik kan haar boek niet lezen. Op de een of andere manier heb ik na elke halve bladzij het gevoel dat daar hetzelfde in stond als in alle vorige halve bladzijden, al kan ik werkelijk niet aangeven wat dan wel. Het boek bevat een los geplastificeerd schema waarin termen als ‘emotioneel vrij zijn’, ‘communiceren en taal’, ‘zelfsturing en reflectie’, ‘woorden en begrippen’ en zo nog een hele rij, in een zestal concentrische ringen het gedachtengoed van de basisvorming overzichtelijk samenvatten. Hetzelfde schema op posterformaat hangt voorin ons onderwijskundelokaal betekenisvol te wezen. Ik heb Kant en Carnap, die toch niet als heel toegankelijk bekend staan, met vrucht gelezen, maar Janssen-Vos ... Ootmoedig buig ik het hoofd en geef mij gewonnen. Je moet niet altijd de slimste willen zijn.

Ik heb er heus mijn best voor gedaan, maar iets leren van mijn onderwijskundedocenten is mij niet gelukt. 't Zal vast ook aan mij liggen, maar interessanter is misschien toch in hoeverre dat ligt aan het vak zelf. Wat denkt men te bieden te hebben, en in hoeverre heeft men dat? Onderwijskunde op de pabo is een mengsel van pedagogie (opvoedkunde), didactiek (lesgeefkunde), psychologie en klassenmanagement (een samenraapsel van adviezen over allerlei praktische zaken als het inrichten van een lokaal, het organiseren van je administratie, enzovoort).

Onderwijskunde gaat dus over alles wat er speelt in het onderwijs behalve de inhoud van de daar onderwezen vakken. Volgt daar nu uit dat je er in opgeleid moet worden?

Laten we wel zijn, ook thuis wordt opgevoed — gezegend het kind voor wie het zwaartepunt van de opvoeding thuis ligt. En ook thuis word onderwezen; ook thuis gebeurt van alles dat de kinderziel raakt en mede vorm geeft aan de psychologische ontwikkeling van kinderen; ook thuis gebeurt dat in een omgeving die mede met het oog daarop gestructureerd wordt en ook thuis moet er een hoop worden geadministreerd. Toch hoor je maar zelden dat volwassenen voor ze aan kinderen beginnen eerst een stevige cursus pedagogie, didactiek, psychologie en huishoudmanagement zouden moeten volgen. En laten we eerlijk zijn, niets wijst erop dat de kinderen van mensen die wel in een of meer van die vakken geschoold zijn het significant beter doen dan die van op deze terreinen onwetende ouders. Zeker, er zijn ouders bij wie de opvoeding danig uit de hand loopt. Met enig geluk krijgen die hulp. TV-programma's laten ons zien hoe dat gaan kan, en hoe nuttig dat kan zijn. Maar in die tv-programma's wordt maar zelden college gegeven. Opvoed-ondersteuners helpen ouders structuur te bieden, reële eisen te stellen en daarin vervolgens consequent te zijn, en ruimte te creëren voor de liefdevolle aandacht die ze, als die ruimte er eenmaal is, meestal best aan hun kinderen geven willen. Doorgaans is dat ruim voldoende. Waarom zou dat in het onderwijs wezenlijk anders liggen? Ik had graag zo'n nanny gehad, toen ik het maar niet stil kon krijgen ...

Nou, zou het antwoord op die retorisch bedoelde vraag kunnen zijn — en terzijde: het is vaak zo onverstandig niet retorische bedoelingen te negeren — onderwijzers zijn professionals met grote, expliciet omschreven verantwoordelijkheden, en van

professionals mag je een maximale deskundigheid verwachten. Ouders kunnen constateren dat hun Willem matig spelt, en zich troosten met de gedachte dat hij wél heel aardig tekent, een docent zal moeten vaststellen of Willem misschien dyslectisch is, of faalangstig, of het slachtoffer van adhd of andere afkortingen.

Mijn tegenwerping zou zijn dat docenten ambachtslieden zijn. En net als de kok die zijn werk goed doet hoewel hij geen afgestudeerd voedseltechnoloog is, en de loodgieter die prima functioneert hoewel hij nooit in de metallurgie zal promoveren, hoeft een docent geen allround pedagoog, psycholoog of didacticus te zijn. Docenten moeten zien dat Willems spelkunst achterblijft en dat Marietje niet lekker in haar vel zit, maar de precieze diagnose kunnen ze echt beter aan deskundigen overlaten. Voldoende deskundigheid voor zo'n diagnose krijgen ze niet, en kunnen ze niet krijgen omdat een pabo-opleiding daarvoor altijd te kort zal zijn, en een béétje deskundigheid is onzin, gevaarlijke onzin zelfs. Mensen die een beetje deskundig zijn, hebben al snel de neiging zichzelf te overschatten omdat ze wel weten wat ze weten maar niet ver genoeg gekeken hebben om de oceaan van onkunde te zien aan welks oever ze met kiezeltjes spelen (het beeld is van Newton, niet van mij, ik zeg het er maar even bij). Docenten zijn vaak opmerkelijk beslist in hun oordelen over leerlingen, en dat is precies wat je verwachten mag bij dit soort ondeskundigheid.

In mijn groep zes had ik een leerling die de meest bizarre spelfouten maakte. Het leek alsof hij geen idee had in welke volgorde de klanken stonden in de woorden die hij overigens wel correct uitsprak. Was hij dyslectisch? Het leek mij zaak deskundigen in te schakelen en onze intern begeleider zou dat voor mij aanvragen. Ze kwam terug met de mededeling dat ik eerst netjes moest onderzoeken wat mijn Rachid mankeerde. Ik kreeg een vragenformulier van enkele tientallen (!) pagina's. De meeste vragen kon ik niet beantwoorden zonder eerst nog maanden, zo niet jaren aan studie en onderzoek te besteden. Ik vond dat Rachid daar niet op wachten kon, vulde bij al die vragen 'zie bijlage' in en voegde een A4-tje bij met kenmerkende voorbeelden van zijn spelling en een beschrijving van wat mij opviel aan zijn functioneren in de groep. Ik begreep dat het adviesbureau moest bezuinigen, maar dat moest het wat mij betreft niet over mijn rug doen, en zeker niet over die van mijn Rachid.

Terug naar wat ik wel leerde. Het onderwijs dat ik kreeg vatte een reeks psychologische, pedagogische en didactische theorieën kort samen. Het werk van Freud, Skinner, Piaget, Montessori, Freinet, Vigotsky, Gardner, en nog zowat grootheden, elk op een half A4-tje. En die kennis werd gebracht als ware het gereedschap waar wij iets mee moesten kunnen (zie mijn voorbeeld met de filmpjes). Dat nu is onzin. Je kunt 'Freud' niet toepassen na een half uurtje college. En voor de zekerheid: ook niet na een dag of een week. En dat geldt voor die andere groten evenzeer. Het enige nut van dit soort onderwijs zou kunnen zijn dat je er kritischer door gaat kijken naar je eigen vooropgezette ideeën over hoe leren werkt, hoe de menselijke geest functioneert, hoe opvoeden gaat, wat mensen, ook kleine mensen, beweegt — dat je niet te snel moet roepen, of zelfs maar denken, dat Jantje dom of Marietje lui of Henkie een gemene pestkop is. Je moet je

onderwijs daar als pabo dan wel specifiek op richten en helder zijn over de beoogde boodschap: 'Ik laat jullie zien dat deskundigen over dit soort zaken heel verschillend denken, wees dus vooral niet te zeker over je eigen ideeën!' Ik betwijfel of een dergelijk scepticisme het doel van mijn docenten was.

De rest van het onderwijs in de onderwijskunde was thematisch. Zo leerden we hoe een les in elkaar moet zitten. Helemaal staat het me niet meer bij, maar ik leerde bijvoorbeeld dat je eerst de voorkennis van je leerlingen moet 'activeren': Waar ging het de vorige keer over? Wat hebben we toen geleerd? Wat weten we er nog van? Aan de vraag wat precies 'voorkennis' is, kwamen we niet toe. Een doorsnee rekenles in pak weg groep vijf vooronderstelt vaak zo ongeveer alles wat in groep drie en vier onderwezen is. Dat moesten we maar niet kort proberen te herhalen. Elke les veronderstelt kennis van alle erin gebruikte en niet expliciet uitgelegde woorden. Die ga je bij de inleiding ook toch maar liever niet af. 't Is heel zinnig je ervan bewust te zijn dat leerlingen bij elke lesovergang moeten omschakelen, maar misschien helpt het toch meer dat een keer gemerkt te hebben dan te worden opgezadeld met een onderwijskundig principe dat in veel gevallen onuitvoerbaar is.

Zo ook leerde ik dat ik voor elke les die ik gaf 'lesdoelen' moest formuleren. Ik leerde zelfs dat ik die op een bepaalde manier moest formuleren: 'Na deze les weten/begrijpen/kunnen de leerlingen ...'. Maar daar vertelde ik al over. Ik heb nog lang en vaak nagedacht over lesdoelen. Ik kon heel wat lessen bedenken waarvan het doel is dingen af te leren — bijvoorbeeld het bovengeschetste onderwijs waar ik geen andere zin aan kan geven dan dat je er zekerheden over de werking van de kinderziel mee ondergraaft; 'Na deze les weten pabo-studenten dat ze minder weten dan ze dachten ...'? Of de vele lessen waarin mijn celloleraar probeerde me zover te krijgen niet automatisch m'n linker wijsvinger op te tillen als ik m'n linker pink, wijs- en middelvinger neerzette: 'Na deze les weet Bart dat zijn cello geen piano is'? En los daarvan, hoeveel invloed heb je nu eigenlijk op wat je leerlingen leren? Was mijn les over komma-getallen mislukt omdat Herman eindelijk begon te snappen hoe rationele breuken werken? Ik was er maar wat blij mee eigenlijk ... Bovendien, hoe werkt 'weten'? Als al mijn leerlingen na de verkeersles weten dat een rond wit bord met een rode rand verboden toegang voor alle verkeer betekent, maar dat een dag of wat later weer helemaal vergeten zijn, is die les dan mislukt? Leren is niet zoiets als een asfaltweg aanleggen, waarbij je ervan uit mag gaan dat wat je gisteren aanbracht er vandaag nog ligt. Leren is een spoortje trekken dat maar al te vaak kort nadien weer weggewist, dichtgeslibd is. Met wat geluk gaat het trekken van datzelfde spoor een volgende keer wel sneller en beklijft het langer. Ach, en ook dat is maar één metafoor. We zullen nog door heel wat metaforen heen moeten voor we echt iets meer snappen over hoe leren werkt.

pabo's zijn dol op formuleren, lesformuleren bijvoorbeeld. Daar zijn de vakjes voor de lesdoelen, het activeren, en nog zo wat essentialia al op voorgedrukt. Ze verschillen overigens van pabo tot pabo. In Amsterdam moest ik onderscheid maken tussen proces- en productdoelen. Of zoiets; ik heb het niet precies onthouden. Wel onthouden heb ik dat

mijn klasgenoten die er wel college over hadden gevolgd het niet eens konden worden over wat dat onderscheid nu inhield. We spraken erover tijdens ons uurtje ‘meta-werk’ (vraag me niet ...). De juf daar wist het ook niet. Maar belangrijk was ’t beslist. Die formulieren waren ook belangrijk. Ik werkte op de computer (en onder een ander besturingssysteem dan m’n opleiding veronderstelde) en maakte m’n eigen formulier, maar dat moest niet.

Ik kreeg college over de acht (of waren het er nou negen? zeven?) soorten intelligentie die wij hebben en dat je daar in je les gebruik van moet maken omdat ze elkaar versterken. ‘Na deze les *geloven* de (pabo) leerlingen dat mensen acht intelligenties hebben?’ Het vermogen in de maat te huppelen, bleek ook een intelligentie, althans zo werd het mij uitgelegd. Emancipatoir is zoiets natuurlijk wel: ‘Uw zoontje is helemaal niet dom, al kan hij dan ook rekenen nog lezen, want hij kan héél goed huppelen’. En ach, misschien gaat het écht wel ergens over. Misschien is er onderzoek dat erop wijst dat sommige kinderen hun tafels beter onthouden als ze ze leren zingen, een dansje maken bij het opzeggen ervan, of een tekening met een tafel als kern, maar hoe solide is dat dan? Er zijn nauwelijks dingen waartussen je niet ooit al onderzoekend een verband zult vinden als je ’t onderzoeken maar lang genoeg volhoudt. En als je kinderen tafels laat dansen in de heilige overtuiging dat dat helpt, zou alleen jouw heilig geloof en de uitstraling daarvan al kunnen helpen. Pabo-onderwijs hangt aan elkaar van dit soort theoriepjes waar je vooral in geloven moet, en anders doe je maar alsof. Ideologische indoctrinatie.

Pas later las ik het een en ander van Howard Gardner, de man die die vele intelligenties bedacht. De tafels van vermenigvuldiging zingen noemt hij zelf als voorbeeld ... van wat er niet moet. Wat je vooral van de man kunt leren is dat de manier waarop wij in ons dagelijks leven over intelligentie spreken — alsof het om één en dan ook nog duidelijk ding gaat — op geen enkele manier houdbaar is, en dat er nog veel psychologisch en neurologisch onderzoek gedaan zal moeten worden voor we er echt iets zinnigs over kunnen zeggen. Hij kan het niet helpen dat hij zijns ondanks achter zijn rug tot goeroe van het veelzijdig ontwikkelende onderwijs is uitgeroepen.

En zo zou ik nog lang door kunnen gaan, al moet ik dan wel even kijken of die stapel papier met lesaantekeningen nog onderin mijn kast ligt, want onthouden heb ik het meeste niet, terwijl ik het ‘na deze les ...’ toch meestal nog wel kon navertellen. Maar ’t zou meer van hetzelfde worden. Meer regeltjes, meer standaardreceptjes die vrijwel nooit inzetbaar zijn, meer tot betekenisloosheid samengevatte theoriepjes, meer onderzoekjes waaruit blijkt ... Dit soort onderwijs is maar van zeer beperkt nut. Dat heeft ruwweg twee oorzaken. Een kentheoretische en een psychologische.

Ik kreeg van mijn pabo een reeks boeken op als verplichte literatuur voor onderwijskunde. Ik heb ze allemaal gelezen, en er niets mee gedaan. Voor zover het ergens op sloeg, en dat deed het heus heel vaak, ging het om dingen die je zelf ook wel kunt bedenken. ‘Ga vooral zo nu en dan even ergens zitten waar je je kleutergroep kunt overzien en bezin je even op wat je vervolgens zult doen’; dat soort werk. Open deuren

dus, en heel soms een half-open deur. Uiteindelijk ben ik zelf maar eens op zoek gegaan. Dankzij een studiegenoot die als bioloog voor de klas staat, kreeg ik een boek in handen waar ik wél wat aan had. Het kwam voort uit een stroming die zichzelf aanduidt als ‘evidence-based pedagogy’ — onderwijskunde op basis van aantoonbare feiten dus. Interessante theorieën over het wezen van leren, lesgeven en ontwikkeling, stonden er niet in. Het begon met een uitgebreide inleiding waarin werd uiteengezet hoe je met statistische methoden grote verzamelingen onderwijskundig onderzoek kunt doorrekenen om na te gaan welke ooit wel eens ergens aangetoonde verbanden stand houden en welke als schijnverbanden, toevalligheden, artefacten moeten worden afgeschreven. Zulk statistisch onderzoek laat weinig overeen. Daarna volgde een overzicht van didactische trucs die steeds opnieuw bleken te werken met per geval een bespreking van waar en wanneer die inzetbaar zijn. Ik kreeg het pas laat in m’n onderwijs carrière in handen, dus ik heb er heb er maar beperkt uit kunnen putten, maar steeds met goed gevolg en veel plezier. ’t Was wel in het Engels ... dat is voor de modale pabo-student een onoverkomelijke barrière, en ik vrees voor mijn onderwijskundedocenten — op die ene afgestudeerde pedagoge na misschien — ook. Maar er is een lichtpuntje: het is in principe mogelijk een zinnige invulling te geven aan onderwijskundig onderwijs.

Onderwijs is een complex proces waarbij minstens twee, en meestal meer, mensen interacties aangaan. Die mensen brengen daarbij zichzelf mee, met al hun kracht en zwakte, al hun voorkeuren en fobietjes, al hun kennis en al hun onwetendheid, hun humeur, hun karakter, hun intelligentie of intelligenties, kortom hun hele veelzijdige en deels ook nog eens steeds veranderende persoonlijkheid. Dat heeft consequenties en met die consequenties moet je rekening houden. Een heel algemene en heel belangrijke consequentie is dat wat voor de een in de ene situatie prima werkt, voor een ander of in een andere situatie nergens toe leidt. Er zijn, kortom, maar erg weinig zinnige algemene recepten voor hoe je onderwijs moet aanpakken. En dat heeft gevolgen voor de opzet van zinnig pabo-onderwijs.

Je kunt ervoor zorgen dat de docenten die je opleidt weten wat ze weten moeten om les te geven in de vakken die ze gaan geven: kennis van en inzicht in rekenen, taal, en wie weet welke andere vakken. Terzijde, zulk onderwijs wordt nu minimaal gegeven. Je kunt ervoor zorgen dat ze zich een aantal essentiële vaardigheden hebben eigengemaakt: een les plannen (en praat dan over wat daarin zoal aan de orde kan komen, in plaats van met dogmatische voorschriften te komen), een rooster maken, toetsvragen maken en leerlingen beoordelen — dat laatste is een razend belangrijk onderwerp waar geen van mijn onderwijskundedocenten ooit over gesproken heeft. Hoe houd je de vorderingen van leerlingen bij, hoe zet je die om in cijfers met enig besef van wat die dan betekenen, en hoe kijk je de ‘werkjes’ van leerlingen na vanuit de expliciete vraag wat die je leren over wat die leerling niet weet en niet begrijpt? Alweer: ik heb er geen les in gehad.

Terzijde: Ik heb ooit geprobeerd een invaldocente die mij een halve dag in de week verving zodat ik aan mijn pabo-stof kon werken, en die mij naar mijn antwoordenboekje rekenen vroeg, uit te leggen dat ik dat niet had en dat ik het nooit gemist had. Ik maakte

altijd zelf even de sommetjes die ik moest nakijken, en ik deed dat om na te gaan wat daar voor problemen in zaten, want ik wilde niet alleen weten hoeveel fouten mijn leerlingen maakten, maar ook, en vooral, wát er dan precies misging. Ze keek me niet begrijpend aan. We spraken elkaar tijdens een docentenvergadering en tot m'n verbijstering was er maar één collega die bleek te snappen wat ik bedoelde ...

Geef je studenten een overzicht mee van lesmodellen en manieren van werken waarvan is aangetoond dat die inderdaad effectief zijn. En misschien, heel misschien, maar vooral ook heel voorzichtig kun je dan nog één algemeen thema aansnijden: je 'onderwijsvisie'. Die heb je als onderwijskundedocent zelf, daar helpt geen lief moedertje aan. Je studenten hebben er ook een, hoe impliciet misschien ook. Zelfs de inspectie heeft er een, zo zagen we (en wee je gebeente als je een ándere hebt). Het enige zinnige wat je kunt doen is ze duidelijk maken dat ze er een hebben, dat die van student tot student flink kan verschillen, en van docent tot docent al evenzeer, en dat die van alles te maken heeft met je mens- en maatschappijbeeld. Onderwijsvisies zijn een kwestie van geloof, van levensbeschouwelijke en politieke overtuiging. Wie probeert zijn of haar onderwijsvisie aan zijn of haar studenten over te dragen — en al mijn onderwijskundedocenten deden dat — is bezig met indoctrinatie, niet met onderwijs.

En zeker, met het hier geschetste onderwijs blijft er nog een heleboel over dat pabo-studenten zich eigen moeten maken om als docent te kunnen functioneren. Ik zal later proberen uit te leggen dat het daarbij gaat om wat tegenwoordig 'competenties' heet, en dat je je die alleen in de praktijk kunt eigen maken. Daar les in geven kan niet. Probeer het dan ook niet.

4 Onderwijsvernieuwing

Onderwijs levert vaak niet wat we ervan hopen of verwachten en dus denken we na over de oorzaken van dat falen. Mensen met een vooral inhoudelijke belangstelling — de typische alfa of beta, en menig gamma zelfs wellicht — zullen het al gauw toeschrijven aan het tekortschieten van de aangeboden inhoud. Maar het denken in deze contreien wordt in hoge mate bepaald door mensen met andere interesses, laten we ze ‘delta’s’ noemen: de mensen die onderwijzen definiëren als ‘het begeleiden van ontwikkeling’ of ‘het managen van een leerproces’, mensen die het vooral graag over ‘processen’ hebben, en die inhoud, ‘content’, beschouwen als een noodzakelijke maar oninteressante variabele. Het resultaat is dat er hevig wordt geëxperimenteerd met de vorm, met rollen, met formats. Ik gaf daar al een voorbeeld van, toen ik u vertelde hoe mijn onderwijsloopbaan eindigde.

Ik deed een ‘assessment’ waarvan een ‘complexe situatie’, uitgevoerd als rollenspel onderdeel uitmaakte. Nu is er op zich niets mis met het doen van rollenspelen. Rollenspelen zijn vast een goed instrument om bepaalde vaardigheden — of hun ontbreken — zichtbaar te maken. Maar ook een rollenspel, hoe fictief de rollen ook zijn — daar is het een ‘spel’ voor — zal zich iets van de werkelijkheid moeten aantrekken. Je kunt iemand niet in enkele minuten zaken laten doen of verwerken die in die werkelijkheid uren of zelfs dagen kosten. En daar zul je met je opzet van zo’n spel rekening mee moeten houden. Dat betekent dat je moet hebben nagedacht over de mogelijkheden en beperkingen van zo’n instrument. Een psycholoog die rollenspellen gebruikt, zal daar in haar opleiding college over gevolgd hebben, boeken over gelezen hebben, cursussen over hebben gedaan; een pabo-onderwijskundige die leentjebuurt speelt, heeft dat allemaal niet, en dan gaan er dingen mis — het soort dingen mis dat ik liet zien.

Onderwijzen is een vak, een ambacht, en in een ambacht kun je niet toe met kennis en vaardigheden. Écht kun je dat nergens natuurlijk, maar in ambachten is wat je meer nodig hebt dan kennis en vaardigheden alleen wel bij uitstek van belang. Dat meer zou je, om het onderscheid duidelijk te maken, kunnen aanduiden als competenties. Over competenties is heel wat afgedacht, en dat heeft geleid tot onderwijsmodellen die bij pabo’s gretig navolging vinden. De vraag is niet of dat mis gaat — dat gaat het — maar wel hoe het komt dat het mis gaat.

* * *

4.1 Competentiegericht onderwijs

De laatste pabo die ik bezocht onderwees ‘competentiegericht’ en was daarmee heel voorlijk. We zagen er in het vorige hoofdstuk al glimpjes van. Die nieuwe manier van werken betekende dat ik een ‘portfolio’ moest bijhouden, dat ik een ‘pop’, een ‘persoonlijke ontwikkelingsplan’, moest maken, dat ik middels ‘assessments’ beoordeeld werd, en, maar dat terzijde, ook dat ik de pabo een zeer beperkt aantal contacturen per week kostte. In de omschakeling naar competentiegerichtheid gaat veel tijd en energie zitten die niet besteed wordt aan kwaliteitsverbetering, wat zeg ik, die niet besteed wordt aan onderwijs! Nog even en elke pabo in Nederland heeft die overstap definitief gemaakt. Ik denk dat dit een ramp is. Dat denken er meer, maar die denken dat vaak vooral omdat ze menen dat het hele competentie-idee onzin is. Dat hoeft het niet te zijn. Het wordt tijd voor een kijkje in de keuken.

Wie alles weet en kan wat je op een koksschool kunt leren, is nog lang geen topkok. Sterker nog, zo iemand kan in de praktijk nog best flink falen. Gewone koks hebben een hoop potjes tegelijk op het vuur en nemen voortdurend besluiten: Welke pan heeft nu mijn aandacht nodig? Waar moet ik dan vooral op letten? Wanneer moet ik welke ingrediënten waar wassen, snijden, schillen, malen, enzovoort? Ze werken met levend materiaal dat altijd weer net iets anders smaakt, net iets eerder of later gaar is, een net iets andere kleur heeft dan gister. Er zal dus altijd weer van alles moeten worden bijgesteld om een aanvaardbaar product op tafel te kunnen zetten. En dan gebeuren er in een keuken ook nog altijd ongelukjes die opgevangen moeten worden. Daarvoor is meer nodig dan basale kokskennis en koksvaardigheden. De kok moet wat hij op school leerde op een samenhangende en afgewogen manier in praktijk brengen, en zal daarbij wellicht zo nu en dan zelfs dingen doen die op school niet ‘mochten’. Daar is inzicht en overzicht voor nodig, enig analytisch vermogen, ervaring, intuïtie en een goed gevoel voor wanneer je wel en niet op die intuïtie kunt afgaan, en vast nog meer dat ik nu even niet bedenken.

Een echte topkok — sterrenmateriaal — zal daarnaast ook nog moeten beschikken over een goed gevoel voor de markt die hij bedient, overwicht en overtuigingskracht, creativiteit, originaliteit en precies genoeg lef om met iets nieuws te komen zonder door te draven.

Een uitgewerkte analyse van wat iemand tot een goede kok of een topkok maakt, levert een hiërarchie op met aan de basis vakkennis en handvaardigheden, daarboven de eigenschappen die nodig zijn om die basiselementen in de praktijk te combineren, en daar weer boven de eigenschappen die het verschil maken tussen een kok die je overal kunt inzetten en die ene kok die in staat zal zijn je restaurant op te stuwen in de rangorde van Michelin-sterren.

In de bestanddelen op de onderste etages van die hiërarchie kun je gewoon lesgeven. Dat is voor studenten een kwestie van luisteren, leren, kijken en oefenen, en voor docenten van doceren, voordoen en begeleiden, met, als het even wil, een doordachte didactiek. Als daar iets niet lukt zijn er twee mogelijkheden. De student heeft niet hard

genoeg gestudeerd of geoefend, en als langer studeren en oefenen niet helpen, voldoet hij niet aan de instroomeisen die elke opleiding onvermijdelijk stellen moet. Of hij kreeg onderwijs van mensen die didactisch tekortschoten. Een opleiding die te vaak wordt geconfronteerd met studenten die vastlopen bewaakt zijn instroom onvoldoende of heeft onvoldoende kundig personeel. Aan beide is iets te doen: beter selecteren of beter lesgeven in de benodigde kennis en vaardigheden.

Op een hoger niveau van de beroepseisenhiërarchie wordt onderwijzen lastiger en minder grijpbaar. Daar worden kennis en vaardigheden samengesmeed tot een ambacht en voor die ambachtelijkheid moet je de praktijk in. Daar ergens ligt dus een belangrijke cesuur, het moment dat de vakopleiding het stokje moet overdragen aan de beroepsgroep. Een voltooide vakopleiding levert een startbekwaamheid: het bewijs dat je je alle op een school overdraagbare kennis en vaardigheden hebt eigengemaakt. Met die startbekwaamheid ga je aan de slag. Maar met die startbekwaamheid kún je nog heel weinig.

Pas in de praktijk leer je het vak, en wel van beroepsmensen — échte koks, in ons voorbeeld — en liefst van koks die enig gevoel hebben voor dit soort overdrachtsprocessen. Je leert door te kijken, te doen, door daarover te praten en aanwijzingen te krijgen, maar van een expliciet uitgewerkte didactiek en de mogelijkheid na te gaan of die didactiek goed wordt toegepast, is geen sprake. Het moet op de een of andere manier ‘klikken’ tussen meester en leerling, maar wat dat is, en hoe je daarvoor zorgt, is zo heel duidelijk niet. Een goed bedrijf — of dat nou een restaurant of een school is — houdt dat in de gaten en regelt, waar het misgaat zonder dat de beginnening daar erg veel aan doen kan, een andere plek. Vraag mij niet waar beginnelingen wel en niet iets aan kunnen doen. Het begeleiden van beginnelingen is zelf ook een ambacht dat ervaring, intuïtie, een goed gevoel voor de inzet daarvan en wie weet nog ander ongrijpbaars vereist.

Ik doe nu net alsof de grens tussen school en praktijk, samenvalt met de grens waarop de leerling zijn startbekwaamheid haalt. Zo gaat dat natuurlijk maar zelden, en zo hoeft het ook niet te gaan. Er bestaat nog zoiets als de stage. En daar is plaats voor. Stages kunnen twee functies vervullen. Laten we aannemen dat iedereen die naar de koksschool gaat wel eens een snelle blik in een beroepskeuken geworpen heeft, en er wie weet zelfs al eens heeft rondgelopen. En dan zwijg ik nog van de vele tv-koks. Mensen die een opleiding kiezen hebben vaak wel een beeld van het soort werk dat ze gaan doen. Maar hoe het voelt zulk werk te doen, weten ze niet. Daar voorziet een stage in. Je maakt eens wat langer kennis met de praktijk en krijgt de gelegenheid vast te stellen of dit werk echt iets voor je is. Je ziet de kok niet alleen glamoureuus met messen en pannen jongleren, je ziet hem ook op z'n receptuur studeren, z'n administratie doen en z'n inkopen, en je ziet hem met meer of minder moeite z'n personeel aansturen. Zo'n kennismakingsstage kan in feite niet vroeg genoeg plaatsvinden. Nu zullen koks wel niet iedereen over de vloer willen hebben, dus stuur je mensen op zo'n eerste stage als ze tenminste enig beeld van het vak hebben gekregen en al iets nuttigs kunnen doen, als ze als leerling-kok enig idee hebben waar ze op moeten letten, waar ze als volslagen beginnening mogelijk iets kunnen betekenen en

waar ze beslist met hun tengels af moeten blijven. Voor sommige opleiding is één zo'n stage niet genoeg: er zijn te veel verschillende situaties waarin iemand met het bijbehorende vak terecht kan komen en het is handig als je die als student allemaal eens gezien hebt.

De andere functie van de stage is in wezen die van de praktijk zoals ik die hiervoor omschreef. Het verschil is alleen dat, ten eerste, de opleiding medeverantwoordelijk is voor wat er gebeurt en een deel van de begeleiding verzorgt zodat de werkgever (die in feite nog geen werkgever is) er niet te veel werk aan heeft, en ten tweede dat die werkgever geen salaris hoeft te betalen en niet aan ontslagregelingen gebonden is. Zo'n stage heeft alleen zin als afsluiting van de opleiding. Je zou er je startbekwaamheid in feite al voor in je zak moeten hebben.

Zulk stage-onderwijs lijkt heel simpel en makkelijk te organiseren: Je zoekt werkgevers die wel wat extra hulp kunnen gebruiken, zeker als ze daaraan weinig of geen salaris kwijt zijn, en die bereid zijn in ruil daarvoor eens met hun extra krachten te praten, ze wat wegwijs te maken en een rapportje in te vullen aan het eind van hun 'dienstverband'. Je laat als opleidingsinstelling je personeel zo nu en dan een rondje langs de zo uitbestede studenten maken om te zien hoe het gaat, en klaar is Kees. Iedereen vaart daar wel bij en niemand zal snel klagen: de onderwijsinstelling is per studentjaar minder docenturen kwijt, de stageverlener krijgt een paar goedkope handen extra, en de student kan in het 'echt' aan zijn competenties werken.

Maar een onderwijsinstelling die zijn taak serieus neemt, met zorg en regelmaat nagaat wat zijn studenten intussen precies hebben bijgeleerd, niet aarzelt om bij te sturen waar de opbrengst lijkt achter te blijven, zelf voorziet in een serieus deel van de begeleiding, en die op zoek blijft naar de ideale stageplek voor elk van zijn studenten, zou qua menskracht en financiën wel eens helemaal niet goedkoper uit kunnen zijn. En dat is precies het punt waar de toetsbaarheid van de beroepseisen die de stage moet invullen zich wrekt. Elk oordeel over de al dan niet gerealiseerde vooruitgang is subjectief. De opbrengst van dit soort onderwijs is niet of nauwelijks te kwantificeren. En de kans is groot dat er alleen wordt ingegrepen, dus dat er alleen wat extra's wordt geïnvesteerd, in gevallen waar het écht en voor iedereen zichtbaar uit de hand loopt. Daarom is het niet wenselijk dat zulke stages erg lang duren en daarom ook dienen ze niet of nauwelijks een rol te spelen bij het toekennen van diploma's. Het onderwijs van onderwijsinstellingen kan niet anders dan initieel zijn, kan niet anders dan kennis en basisvaardigheden bijbrengen, kan niet tot iets anders dan startbekwaamheden leiden. De stage dient hoogstens om de overgang naar de praktijk te versoepelen. Hij voorziet in een iets zachtere landing. Meer niet.

De volgende fase is die waarin de student, in de door eeuwen geheiligde terminologie van de gilden, van leerling gezet wordt: hij gaat aan het werk, en leert in de praktijk zijn eerder verworven kennis en vaardigheden integreren om zo een ervaren beroepsbeoefenaar, een meester te worden. De consequentie daarvan is dat de eerste

werkgever van iemand met een startbekwaamheid niet mag verwachten dat zo iemand direct zelfstandig inzetbaar is. Pas gediplomeerde koks geef je geen restaurantkeuken in handen. Ze lopen mee met een ervaren kracht, verlenen zoveel mogelijk hand- en spandiensten, en kijken de kunst af. En zo zou het — we verlaten nu geleidelijk de keuken weer en keren terug naar waar het over gaan zou — in het onderwijs ook moeten gaan. Pas afgestudeerde leraren zet je niet in hun eentje voor de klas. Dat kunnen ze niet aan, dat kunnen ze niet aankunnen. Ze moeten het vak nog leren.

Het nare, voor de pas afgestudeerde leraren, is dat een pas afgestudeerde kok in z'n eentje in de keuken het zout vergeet of een gerecht laat aanbranden en daarmee zoveel klagende klanten genereert dat de baas zich wel bedenkt. Een pas afgestudeerde leraar doet zijn leerlingen tekort, maar die klagen niet zo snel, en verder draagt hij de last vooral zelf. Als hij een beetje netjes doen wil waarvoor hij betaald wordt, raakt hij binnen de kortste keren overwerkt. Overdrijf ik als ik stel dat de uitval aan het begin van de loopbaan bij leraren een stuk groter is dan bij koks? Zo niet — en ik denk van niet — dan komt dat door een structurele fout in ons onderwijs tot onderwijzer: we vergeten dat startbekwaam zijn iets anders is dan een vak beheersen, dat een goede gezelschap nog lang geen meester is, geen leraar dus, want zo heet de meester in deze bedrijfstak tegenwoordig.

Op het hoogste niveau van de beroepseisenhiërarchie staan de zaken die van een gekwalificeerde professional een topper maken — in ons voorbeeld de eigenschappen die kenmerkend zijn voor de topkok. Het gaat om dingen als creativiteit, stressbestendigheid, originaliteit, zakelijk instinct, enzovoort. Ook daar valt geen les in te geven, en lang kijken naar iemand die creatief en stressbestendig is, zet ook al weinig zoden aan de dijk. Voor zover er iets kan dat nog iets van overdracht wegheeft, zal het gaan om een vaak langdurige, zeer intensieve, haast therapie-achtige begeleiding waar maar heel zelden budget voor is.

Kortom, als we opklimmen langs de hiërarchie van beroepseisen, dan zien we het steeds lastiger worden om precies aan te geven hoe je iemand kunt helpen aan zo'n eis te voldoen. Parallel daaraan zien we het ook steeds lastiger — en dus arbeidsintensiever en duurder — worden om zaken te toetsen. Om na te gaan of iemand weet hoe lang je een aardappel moet koken om hem beetgaar te krijgen, is een simpele overhoring voldoende; om na te gaan of iemand creatief is — een topcompetentie — zul je geruime tijd moeten kijken naar wat hij doet en bedenkt, waarbij je er terdege rekening mee moet houden dat het er niet om gaat of iemand ooit ergens wel eens tot iets creatiefs komt. Een topkok moet creatief zijn als hij chef is van een restaurant waarvan de manager graag een ster extra krijgt. 't Is zelfs denkbaar dat de kok in kwestie pas de toppen van zijn kunnen kan laten zien in de spanning van de competitie. Zolang je hem niet geruime tijd in een dergelijke situatie hebt zien werken, en hebt gelet op de dingen waarom het echt gaat, kun je over zijn talenten eigenlijk nog maar weinig zeggen. Zulk kijken, beoordelend kijken, is vakwerk. Assessments afnemen moet je leren, liefst van iemand die er goed in is, want ook hier gaat het om eisen die hoog in de eerder geschetste hiërarchie zitten.

Van een beroepsopleiding mag je eisen dat daar goed is nagedacht over wat men er onderwijzen wil. Men zal beseffen waar welke zaken in die eisenhiërarchie zitten, wat voor elk daarvan de handigste manier is om die over te dragen, en daarmee dus ook wáár die overdracht moet plaatsvinden, op school of in de praktijk. Een koksschool die college geeft over wat je alleen in een échte restaurantkeuken leren kan, of die verwacht dat je je pas in de praktijk enige kennis over optimale bewaarcondities van gangbare groentensoorten eigen maakt, doet iets niet goed. Iets soortgelijks geldt voor de manier waarop die opleiding toetst of studenten aan de eisen voldoen.

Niets van wat mogelijk interessant is in het voorafgaande heb ik zelf bedacht. 't Is allemaal geleend van anderen. Die anderen hebben ook nagedacht over de terminologie. Het karakter van de eisen aan de basis van de hiërarchie is dermate anders dan dat van die aan de top, dat ze een verschillende naam kregen: 'kennis' en 'vaardigheden' plus eventueel 'attitudes', aan de basis, en 'competenties' aan de top. Parallel daaraan werkte men manieren uit waarop die competenties getoetst konden worden. Met traditionele tentamina en practicumopdrachten lukt dat niet. Je moet gaan kijken hoe iemand in een echte praktijksituatie functioneert, en wil je mensen kunnen vergelijken, met hun collega's, en met zichzelf in eerdere fasen — terzijde en ten overvloede: dat zul je móeten willen! — dan zul je dat 'kijken' moeten standaardiseren. Men ontwikkelde protocollen, streeplijsten, interviewtechnieken, rollenspelen, waarmee docenten de te beoordelen studenten kunnen onderzoeken in wat 'assessments' ging heten. Daarnaast ontwikkelde men manieren waarop werknemers hun vorderingen systematisch konden bijhouden in tegenwoordig veelal digitale 'portfolio's' — verzamelingen van werkstukjes, dagboekantekeningen, notities van de begeleider, foto's of filmpjes van het werk, enzovoort, die samen duidelijk maken wat ze kunnen, en daarmee ook waar nog aan gewerkt moet worden. Dat laatste, de dingen waaraan nog gewerkt moest worden, kon worden vastgelegd in een persoonlijk ontwikkelingsplan. Zo'n plan, naar zijn afkorting 'pop' geheten, geeft houvast bij functionerings- en beoordelingsgesprekken, en het plannen van toekomstige ontwikkelingen.

De term 'competenties' werd aanvankelijk alleen gebruikt voor de vrijwel geheel ononderwijsbare en ook buitengewoon lastig toetsbare eigenschappen die het verschil uitmaken tussen een passabele beroepsbeoefenaar en een uitzonderlijk getalenteerde topfiguur. Later begon het betekenisveld van het begrip zich uit te breiden. Daar is weinig tegen, behalve dan dat de betekenis van 'competentie' daarmee vager wordt. Competenties werden uiteindelijk, althans ten dele, zaken waarover ook startbekwamen dienden te beschikken, maar dat werden ze doordat de term werd gebruikt voor wat in wezen nog steeds kennis of vaardigheden is.

Inmiddels gebruiken velen 'competenties' als term voor álles waarover iemand moet beschikken om een beroep te kunnen uitoefenen, en waar dat gebeurde, worden dan ook vaak assessments gebruikt voor elk voortgangsonderzoek. Die ontwikkeling heeft wel bezwaren: het relatief recent ontwikkelde onderscheid tussen de dingen (kennis, vaardigheden) die je op een traditionele, makkelijk te organiseren, relatief goedkope

manier gestandaardiseerd kunt onderwijzen en toetsen, en de dingen waarmee dat niet kan, verdween weer. In het uiterste geval leidt dat tot opleidingen die hun traditionele onderwijs — dat bij uitstek geschikt is voor de overdracht van kennis en elementaire vaardigheden — verwaarlozen, en hun studenten laten zwemmen in een troebele zee van halfzachte competenties, pop's, portfolio's, en assessments. Waar budgetten onder druk staan (en waar staan ze dat niet?) is het gevolg een opleiding waar niemand meer kan zien wie wanneer wat leert. En als die assessments dan — en liefst in hun eentje want dat is goedkoper — worden afgenomen door docenten van de opleiding zelf, die weinig weten van de ideeën die daar oorspronkelijk achter zaten, die studenten moeten beoordelen aan de hand van een streeplijst van vage competenties, en die van hun baas weten dat een student die zakt de opleiding geld kost, is de kans groot dat de meeste studenten op de daarvoor gestelde termijn hun diploma halen zonder dat iemand weet wat ze geleerd hebben en zonder dat iemand zich over wat dan ook beklaagt. Ik weet dat, want ik heb zo'n opleiding gedaan.

4.2 *Het nieuwe leren*

Ooit waren onderwijzers mensen met gezag, en dat gezag dankten ze aan hun kennis. Die kennis hadden ze ook nodig, want die moesten ze overdragen aan hun leerlingen. Dat is inmiddels anders. De moderne basisschooldocent is vooral een begeleider, een manager die leerprocessen faciliteert. De achtergrondgedachte van die nieuwe invulling van het vak is zo gek nog niet. Leerlingen zijn geen vaten waarin onderwijzers kennis gieten, geen notatieblokken waarin docenten kennis noteren, of om een modernere metafoor te gebruiken, geen computers die door onderwijsgeevenden worden geprogrammeerd. Leerlingen zijn actieve kennisconstructeurs die in interactie met hun omgeving en, wellicht zelfs vooral ook, met elkaar, een steeds gedetailleerder en samenhangender wereldbeeld opbouwen. Ze gaan daarbij zelf actief op onderzoek uit, doen dingen na, proeven, ruiken, betasten alles wat zich daarvoor lijkt te lenen, ze gaan bij elkaar te rade en struinen het internet af, en wat ligt meer voor de hand dan daar in het onderwijs bij aan te sluiten? Het gangbare ideaal is om kinderen omgevingen te bieden die ze daarin stimuleert, waarin ze hun eigen weg kunnen gaan in plaats van te worden gestuurd door een meester of juf die ze precies vertelt wat ze moeten willen weten, leeromgevingen waarin ze hun natuurlijke nieuwsgierigheid ten volle kunnen uitleven en waarin samenwerkend en projectmatig leren alle ruimte krijgt. De docent coördineert het leerproces en stuurt globaal bij waar dat nodig is om te zorgen dat de kerndoelen niet in de knel komen.

Natuurlijk is dit geen correcte beschrijving van wat er in gewone klaslokalen op verreweg de meeste scholen gebeurt. Daar wordt met prijzige en prachtig uitgevoerde methoden nog altijd gewoon in verschillende vakken lesgegeven. Maar het is wel een beschrijving van een ideaal dat meer of minder op de achtergrond meespeelt en dat gevolgen heeft voor de accenten die de pabo legt bij het scholen van basisschooldocenten.

De nadruk ligt daarbij veel meer dan vroeger op de vaardigheden van de coördinator, begeleider, facilitator, of hoe je dat ook maar noemen wilt, en veel minder dan vroeger op die van de deskundige die alles weet en snapt op alle terreinen waarop het basisonderwijs onderwijst.

‘De achtergrondgedachte van die nieuwe invulling is zo gek nog niet’, schreef ik hierboven als aanloopje naar een korte schets van de manier waarop kinderen leren. Maar dat betekent niet dat die nieuwe invulling ook volgt uit wat we over dat leren weten. Er is heel wat onderzoek gedaan naar verschillen in schoolsucces tussen leerlingen, en daarbij blijkt keer op keer dat de docent daarin een belangrijke factor is. En dan gaat het niet, althans niet op de eerste plaats om diens of dier begeleiderskwaliteiten. Zelfstandig en actief lerende kinderen zoeken nieuwe informatie om die toe te voegen aan het groeiende kennisnetwerk in hun hoofd, maar daarbij gaan ze selectief te werk: hoe beter iets aansluit bij wat ze menen te weten, hoe gretiger ze het opnemen. Wat niet past, leggen ze zo mogelijk terzijde. Een kind dat bezig is een wat erg onrealistisch beeld te ontwikkelen van wat wij doorgaans zwaartekracht noemen, zal vroeg of laat dingen voor mogelijk houden die niet kunnen, zichzelf in staat achten tot dingen die het universum niet toestaat, en wie een loopje probeert te nemen met de zwaartekracht gaat vroeg of laat pijnlijk onderuit. Zo raken onrealistische wereldbeelden vanzelf wel weer in reëler vaarwater. Maar er zijn tal van terreinen waarop dat minder snel gebeurt. Je kunt heel oud worden met een verwrongen logica of een misplaatst beeld van kwantitatieve of waarschijnlijkheidsrelaties. Je kunt — om met dank aan mijn vriend Tom eens een voorbeeld te geven dat mij zeer aan het hart gaat — je hele leven blijven rondzwerven op creationistische internetplekken zonder ooit met de harde en allesbehalve creationistisch ontstane werkelijkheid te worden geconfronteerd. En dan heb je anderen nodig die je afbrengen van de dwalingen jouws weegs. Dáár zijn onderwijsgeevenden voor, en om die corrigerende rol te kunnen spelen moeten die onderwijsgeevenden veel afweten van het betrokken terrein, van leerprocessen op dat terrein, en van wat er in die leerprocessen mis kan gaan en hoe je dat dan weer in goede banen leidt. Paradoxaal genoeg is de overdaad aan informatie op het internet zelf reden te meer voor docentenkennis: een aanzienlijk deel van die kennis is lariekoek, en daar wordt niet alleen de argeloze leerling, maar ook een inhoudelijk niet al te deskundige docent het slachtoffer van.

Kortom, als hun docenten, met name waar het gaat om rekenen en taal — de grondslagen van zo ongeveer ál het denken! — maar ook wat betreft de zaakvakken, niet mijlenver boven de stof staan die we leerlingen willen meegeven, en als hun docenten niet tot in detail weten hoe en waar hun ontwikkeling kan ontsporen en wat je daar dan aan doet kunt, doen we onze leerlingen ernstig tekort. En daar ligt het sleutelprobleem van de pabo: aspirant-basisschooldocenten halen met name wat betreft hun reken- en taalvaardigheden maar al te vaak zelfs het niveau niet waar ze hun leerlingen straks op moeten afleveren, dus van daar mijlenver boven staan, van inzicht in leerprocessen op die terreinen, van de kennis die nodig is voor het bijsturen van hun leerlingen, is al helemaal geen sprake. Ik vrees dat geen pabo in Nederland erin slaagt die achterstand op te heffen

en ik vrees dat de goedbedoelde maar misplaatste visie op de taak van onderwijsgevenenden die ik hierboven schetste ertoe leidt dat die pabo's dat ook van geen kant beseffen.

Een belangrijke oorzaak van het probleem, intussen, is de kwaliteit van de instroom van onze pabo's. Ik weet het, dat klinkt niet als een politiek correcte uitspraak, en zo is hij ook niet bedoeld. Maar laat ik het niet te makkelijk maken om wat ik bedoel verkeerd te begrijpen. De jongens en meisjes, vooral meisjes, die naar de pabo gaan, zijn fantastisch volk. Voor het grote, makkelijke, geld gaan ze niet. Ze zijn oprecht in kinderen geïnteresseerd, emotioneel en sociaal begaafd en vervuld van idealen en van zorg om de ontwikkeling van de jeugd die straks aan ze wordt toevertrouwd. Alleen, dát is niet genoeg. Ze gaan niet naar de pabo omdat ze graag en grondig willen werken aan hun intellectuele vaardigheden en hun kennis van zaken. Jongens en meisjes die dat wel willen, gaan meestal iets anders doen. Hoe komt dat?

4.3 De teloorgang van de onderwijzer

Ooit waren onderwijzers mensen van aanzien, misschien niet geheel maar toch zeker bijna de gelijken van de notaris, de dominee en in niet te grote plaatsen de burgemeester. Dat was de tijd dat de normaalschool, later kweekschool, voor velen het hoogst voorstelbare onderwijs was — alleen was weggelegd voor de slimsten en hardst werkenden uit een brede middenklasse. Alleen in hoger milieus bestond er uitzicht op een universitaire opleiding. Die tijd is voorbij. Hoewel de onderwijzer en de onderwijzeres heuse 'docenten' of 'leraar' en 'lerares' zijn geworden en zich 'bachelor of education' mogen noemen, is hun sociale status flink gedaald. Dat komt ergens door. Een belangrijke oorzaak is dat mensen als de onderwijzers en onderwijzeressen waar ik in de jaren vijftig les van kreeg, nú wel naar de universiteit gaan. Wie op school 'goed' genoeg is voor een academische opleiding wordt, een schaarse uitzondering daargelaten, geen leraar basisschool. Ik heb die mogelijkheid aan het eind van mijn HBS-b zelf niet eens overwogen.

De fusie van lagere school en kleuterschool tot basisschool, en die van kleuterjuf en onderwijzer tot basisschooldocent, hebben die ontwikkeling wellicht nog versterkt. Ik denk met liefde en bewondering aan mijn kleuterjuffen terug, maar van een intellectueel klimaat was op de kleuterschool geen sprake. Daar regeerden glutton en muizentrapjes. Op de lagere school werd gelezen en geschreven en er werd kennis overgedragen; dat was een geheel andere wereld. In zekere zin deed de fusie van kleuterschool en lagere school in de jaren tachtig voor de onderwijzer de hond in de pot: hij werd opeens niet te goed meer geacht om wat te fröbelen met driejarigen, en het deftig klinkende leraarschap dat hij daar zomaar gratis bij kreeg, maakte daar weinig aan goed. Het vak verloor zijn aanzien, en de fusie van kweekschool en opleiding kleuterjuf beklonk de zaak. Dat die laatste in de eerste opging zonder dat er ook maar een week extra onderwijs bijkwam, geeft overigens óók te denken, maar laten we niet alles tegelijk overhoop halen.

De scheiding tussen kleuter- en lagere school werd opgeheven, althans dat was het

streven, en dat gebeurde vast met heel goede bedoelingen. Er moest een kloof worden overbrugd. Men achtte het een te grote stap, van kleuterschool naar lagere school. En laat duidelijk zijn dat het een grote stap wás. Ik zat de eerste ochtend ‘op de grote school’ wenend in de klas, en als juffrouw Mulder die daar de scepter zwaaide niet zo’n schat van een mens was geweest, had ik er later vast vaker en naarder van gedroomd. Alleen, dat wenen zie je nu ook, met name in de laagste groepen, en veel scholen zijn al snel gaan beseffen dat het een goede zaak was kleuters een zeer veilige omgeving te bieden. Vaak hebben ze hun eigen ingang, vaak zitten ze in een aparte gang, op een aparte verdieping, of zelfs in een apart gebouwtje, vaak spelen ze buiten als alle andere leerlingen binnen zitten, vaak hebben ze iets andere aanvangs- en eindtijden, gewoon om het grut te beschermen tegen het geweld van de groteren. Alleen op team-niveau is de scheiding vrijwel opgeheven. Natuurlijk zijn er nog altijd bewegingen die de ‘integratie’ van de kleuter blijven nastreven. Er wordt hard gewerkt aan iets als een ‘basisontwikkeling’ die de eerste vier jaren moet integreren: een gedeelde leerlijn met een eigen didactiek. Maar daarmee verleg je natuurlijk alleen maar de cesuur. En bovendien, hoe slecht zijn kloven in het leven, met de *rites de passage* die daar onvervreemdbaar bijhoren, eigenlijk? Ze hóren bij het leven. Daarzonder worden we nooit volwassen. Zeker, ik weende zeer, maar ik kreeg er wel iets voor terug: ik zat op de ‘grote school’, ik was geen kleuter meer, en ik leerde wat die groten konden en wisten: lezen en schrijven, geschiedenis en aardrijkskunde.

Met de, dus voornamelijk cosmetische, integratie van kleuterschool en lagere school, werd ook de leerplicht verlengd. De kleuterschool hield op vrijwillig te zijn, en daarmee kwam er een einde aan de mogelijkheid rekening te houden met de individuele ontwikkeling van kinderen. En nu wemelt het van de pogingen kinderen almaar vroeger te leren lezen en schrijven. Aanvankelijk werkt dat; onze kinderen liggen in die vaardigheden lang ver voor op Scandinavische kinderen die daar jaren later aan beginnen. Alleen, aan het eind van de lagere school is die voorsprong weer goeddeels verdwenen. Les één voor onderwijshervormers: jong geleerd is oud gedaan, minder jong geleerd ook. Maar waar waren we? O ja, bij de onderwijzers en hun status- en niveauverlies.

Het gevolg van dit verlies is dat het streven naar hoger scholing dan de kweekschool en zijn opvolgers boden en bieden alleen nog maar sterker werd. Plat gezegd: de kwaliteit van het aanbod verminderde. Natuurlijk is dat te kort door de bocht. De kwaliteit van een docent basisschool is niet alleen een kwestie van intellectuele vermogens. Een goede juf of meester is een duizendpoot, en het intellect is maar één van de vereiste duizend poten. Maar ’t is geen onbelangrijke. Hoeveel meer we ook willen dan rekenen, taal, geschiedenis en aardrijkskunde, zónder voldoende kennis en vaardigheid op die terreinen loopt een leerling in zijn schoolcarrière ná de basisschool toch snel vast, en dat geldt voor gymnastische, dramatische, muzikale en sociale vaardigheden toch wat minder. Dan wrekt het zich dat juf en meester met rekenen en taal vaak zelf al flink wat moeite hebben, en dat ze van geschiedenis en aardrijkskunde bar weinig weten. En van zulke juffen en meesters zijn er vele. De pabo zou daar misschien iets aan kunnen doen:

onderwijs geven dat voorziet in deze leemte. Maar daar is het probleem van de magere instroom niet mee verholpen, en los daarvan, het is de trend niet zo. Het kan dat ook niet zijn, want grondig onderwijs kost moeite en geld, en pabo's worden niet betaald voor kwaliteitsontwikkeling, of minstens toch voor verrichte arbeid maar voor afgeleverde gediplomeerden. Hier regeert de kwaliteit niet, hier regeren productie, hier regeren de targets. En het kind van de rekening is ... het kind.

5 En nu?

Rest de vraag hoe het dan wel moet. Laat ik eerlijk zijn, daar heb ik dit boekje niet voor geschreven. Zo'n vraag vergt meer denkwerk en véél meer kennis dan waarover ik beschik. Ik kan hier hoogstens wat suggesties doen, eens wat hardop denken. En ik doe dat in de hoop dat anderen, véél anderen, daarna verder denken ...

5.1 De toekomst van de pabo

Ons uitstapje naar het competentie-gerichte leren heeft ons in elk geval één ding geleerd. De pabo moet weer een school worden, waar kennis wordt overgedragen, waar vaardigheden worden aangeleerd, waar kennis en vaardigheden worden getoetst op voor kennis- en vaardigheidstoetsing aangewezen manieren en waar de student tot slot een startbekwaamheid krijgt die garandeert dat zij zich, mits goed begeleid in de praktijk tot een competente docent ontwikkelen kan. En het onderwijs zal die student met haar pabo-diploma moeten ontvangen als gezet, als iemand die aanvankelijk meeloopt met een ervaren collega die ze geleidelijk werk uit handen neemt tot ze haar uiteindelijk geheel kan vervangen. Dan is het afgelopen met afgebrande beginners, afgelopen ook met docenten die door een veel te zware aanlooperperiode voortijdig cynisch worden, elke nieuwsgierigheid naar ontwikkelingen in het vak verliezen, en leerlingen beschouwen als materiaal waarmee ze worden opgezadeld in plaats van als medemensen met wie het een groot voorrecht is te werken.

Nee, ik weet het, lang niet iedereen brandt af, valt uit, of wordt cynisch; er zijn natuurtalenten, geboren leraren, die zonder extra begeleiding meteen de volle verantwoordelijkheid voor een klas aankunnen en die uitgroeien tot toptalenten waar andere scholen jaloers op zijn. Maar laten we de effectiviteit van een opleiding niet afmeten aan het succes van wie die opleiding nauwelijks nodig had.

De pabo's die ik heb meegemaakt werden gedomineerd door mensen die vooral geïnteresseerd waren in sociaal-emotionele processen, met de nadruk op 'processen', de delta's, ik noemde ze al. Echte beta's en zelfs klassieke alfa's kwam je er (met uitzondering van een enkele bevlogen reken- of taaldocent) niet tegen. Van een opleidingsinstituut dat goede onderwijsgevenden aflevert zal juist dat soort mensen het gezicht moeten bepalen. Wie wil proberen de huidige pabo's in die richting bij te sturen, vecht tegen de bierkaai. We zullen misschien wel nieuwe instellingen moeten opzetten die van meet af aan worden

geleid door een evenwichtige mix van taalkundigen, wiskundigen en wetenschappelijk geschoolde didactici en pedagogen. Er worden universitaire opleidingsinstituten voor basisschooldocenten opgezet. 't Zou mooi zijn als die het hier geschetste karakter krijgen. Ze zouden dan forse eisen moeten stellen aan de instroom, en die eisen moeten waarmaken door het niveau van hun programma. Dat programma zal voor een aanzienlijk deel moeten worden gevuld met reken-, wiskunde- en taalonderwijs. Alleen zo kunnen we de — vaak alleszins verdienstelijke — activiteitenbegeleiders van nu vervangen door leraren die terecht zo heten en daar de beroepstrots aan kunnen ontlelen die deel uitmaakt van de beloning voor elk soort werk. Maar we moeten snel zijn, want die universitaire kweekscholen zijn al bezig opgetuigde pabo's — dus meer van hetzelfde — te worden.

Is er dan voor de vele sociaal en emotioneel begaafde, in kinderen geïnteresseerde, pabo-leerlingen van nu geen plaats meer in het onderwijs? Voor velen misschien wel niet, tenzij ze bereid zijn fors te investeren in de ontwikkeling van ándere vaardigheden — en van hun kennis — die de pabo als beginvoorwaarden zou moeten eisen. Maar als u even geduld heeft en nog een pagina of drie weet door te lezen, kom ik toch nog met een oplossing waar ze wie weet hoe blij mee zouden kunnen zijn.

En — maar dat écht terzijde — misschien komen we nog eens tot de conclusie dat een kleuterschool toch zo'n gek idee nog niet was: een niet-verplichte school waar kinderen die daaraan toe zijn hun eerste ervaringen kunnen opdoen als lid van een wat grotere groep dan het kerngezin, waar ze spelenderwijs motorische en mentale vaardigheden kunnen ontwikkelen waar thuis niet al te veel ruimte voor is, of te weinig beroep op wordt gedaan, waar ze verhalen horen, kunnen knutselen en tekenen met materialen die thuis vaak net niet voorhanden zijn, waar ze ... ach, 't is maar een droom hoor. Maar áls we zoiets zouden overwegen, kunnen we de oude opleiding voor kleuterleidster, en -leider natuurlijk, weer in ere herstellen.

En als ik dan toch droom, laat ik me dan stiekem ook even voorstellen dat we het begin van de leerplichtige leeftijd eens verhogen, naar zes, of zeven jaar ... Trouwens, wat is dat eigenlijk, 'leerplicht'?

5.2 De toekomst van het basisonderwijs

'Leerplicht' is een raar woord, net zo raar als 'ademhalingsplicht' of 'drinken-als-je-dorst-hebt-plicht'. Iedereen leert voortdurend. Dat hoeft je niet verplicht te stellen. Wat wij 'leerplicht' noemen is in feite een 'scholingsplicht': de plicht je bij een daarvoor ingerichte en van overheidswege erkende instelling in door de overheid vastgelegde zaken te laten scholen. Die leerplicht is ooit ingevoerd om een eind te maken aan kinderarbeid onder vaak hemeltergende omstandigheden. Maar elk voordeel — en de afschaffing van dit soort kinderarbeid was een voordeel — heeft een prijs.

Ondanks die scholingsplicht worden kinderen nog steeds in hun vrijheid beperkt,

worden ze blootgesteld aan een omgeving die in elk geval een deel van hen nooit uit vrije wil zou betreden, en aan een behandeling die voor in elk geval sommigen behoorlijk traumatisch kan uitwerken.

Onderwijs is vrijheidsberoving, laat daar geen misverstand over bestaan. Die vrijheidsberoving valt alleen te rechtvaardigen wanneer daar iets tegenover staat dat meer waard is dan de verloren vrijheid. En dat betekent dat we niet meer verplicht onderwijs mogen geven dan op die grond te rechtvaardigen is. Elke minuut schooltijd die we niet kunnen verantwoorden als een bijdrage aan de voor een leven in onze samenleving noodzakelijke bagage van het kind die opweegt tegen de dat kind ontnomen vrijheid, is roof en kindermishandeling.

Helaas is van welk stukje onderwijs dan ook niet zo maar vast te stellen of het een essentiële bijdrage aan de bagage van de onderwezene vormt. Een optimist zal stellen dat we hier te maken hebben met traag groeiend inzicht, terwijl de realist, vrees ik, nooit verder komt dan de constatering dat onze overtuigingen ten aanzien van wat essentieel is een kwestie is van wisselende modes. Misschien is het toch handig eens te proberen een noodzakelijk minimum vast te leggen en de verplichting van die 'leerplicht' daartoe te beperken.

Jules de Corte zong het ooit zo fraai: 'Lezen, schrijven, rekenen / stijl en taal en tekenen / aardrijkskunde en geschiedenis / kijken op de klok hoe laat ... het ... is'. Ooit het vaste curriculum van wat toen nog lagere school heette. Daar is het een en ander bijgekomen, en verder zijn de accenten flink verschoven. Wat willen we kinderen op de basisschool leren en meegeven. En die twee woorden 'leren' en 'meegeven' kies ik niet voor niets. Waarom zijn die scholen er eigenlijk?

Om een volwassen leven te kunnen leiden moet je je lichamelijk en geestelijk ontwikkelen. Voor een aanzienlijk deel gaat dat in principe vanzelf: hollend, klimmend, gravend, stoeiend, knutselend, experimenterend en doend 'alsof' in rollenspellen — vadertje en moedertje, doktertje, schooltje — ontwikkelen kinderen hun spieren, hun grove en fijne motoriek, hun zintuigen, de coördinatie van zintuiggebruik en beweging, maar ook hun sociale vaardigheden, hun inlevingsvermogen, hun fantasie, hun repertoire aan rollen en veel van hun kennis van de wereld om hen heen.

De neiging tot zulk spel zit ingebakken. Het enige dat je hoeft te doen om te zorgen dat de daardoor bewerkstelligde ontwikkeling plaatsvindt is ... niets. Laat kinderen de ruimte en de tijd, en het komt allemaal in orde. Nu zit daar natuurlijk meteen een eerste probleem: in onze volgepakte huizen is spelen in een betekenisvolle zin nauwelijks mogelijk. Er kan te veel stuk, en er kan te veel vies worden. We zijn ook te bang voor vies. Hoeveel moeders laten hun kleuter nog spelen met de pannendeksels uit het keukenkastje, zonder het gevoel dat die daarna allemaal gewassen moeten worden? Ook buiten is de ruimte beperkt, en ook buiten regeert de angst. Onze tuinen, als we die hebben, zijn al net zo kwetsbaar als onze interieurs. Spelen op straat is gauw te gevaarlijk en stukjes land, bos, hei, strand, waar echt ruig gespeeld kan worden, zijn in elk geval voor

kinderen in steden en grotere dorpen onbereikbaar. En dan zwijg ik nog van het gebrek aan leeftijdsgenootjes en aan ouders of goede bekenden die wat onnadrukkelijk toezicht houden maar er wel zijn als een kind een volwassene nodig heeft. Al die volwassenen werken en de gezinnen zijn klein.

De taak te zorgen voor de ontwikkeling die dit soort spel automatisch garandeerde, hebben we aan scholen overgedragen. Die scholen hoeven daarvoor niet meer te doen dan ruimte creëren, liefst een veelzijdige ruimte, en zorgen voor het terloopse toezicht en de opvang die ooit vanzelf spraken. Maar dat is scholen kennelijk te min. Ze gaan van alles regelen en begeleiden. Ze organiseren gymlessen, speellessen, dramalessen, leerzame uitjes en ga zo maar door, en dat alles in strakke schema's die kinderen elke keuzevrijheid ontnemt.

Scholen doen al dat moois, zo vrees ik, ook een beetje vanuit het idee dat ze deskundig zijn en dat moeten laten merken. Wat moet je met je gymbevoegdheid en je gymdocent als kinderen zomaar zelf aan hun lichamelijke ontwikkeling zouden werken!? Wat moet je met je eigen dramatische vorming als kinderen zomaar zonder toezicht leren wat er te leren valt door kantoortje, fabriekje, modeshowtje of cowboytje te spelen? Niet dat een docent ooit bewust zo redeneren zal, maar 't gaat intussen wel zo. Mij werd op de pabo uitgebreid geleerd hoe het zit met kinderen en spelen, en welke methoden er zijn ontwikkeld om van spelen 'spelend leren', 'lerend spelen', en nog van alles anders te maken. Die kennis moest je je eigen maken, die werkvormen moest je oefenen en er verslagen over schrijven. Daar ga je op een bepaalde manier van kijken en doen. Een bemoeizuchtige manier. Er zijn al scholen waar het verboden is om ballen, knikkers, springtouwen, plaatjes en wat er verder te sparen en te ruilen valt, mee te nemen. Dat geeft te veel gedoe. Daar maken ze maar ruzie over — alsof ruzie maken niet uiterst leerzaam is. En de kring- en andere spelen, met de liedjes die daarbij horen, die kinderen leerden van kinderen in een culturele overdrachtscyclus waar volwassenen geheel buiten stonden, en waar ik in mijn jeugd het staartje nog ruim van heb meegemaakt, zijn vrijwel verdwenen. Zeker, daar is allereerst de auto debet aan, maar heeft het onderwijs zelf hier ook geen rol gespeeld, al was het maar door kinderen onvoldoende vaak en altijd te kort aan zichzelf over te laten?

Het onderwijs gaat ervan uit dat een kind zich tot een veelzijdig, evenwichtig, breed georiënteerd en in van alles geïnteresseerd mens moet ontwikkelen. Deels onderschrijf ik dat van harte. Als 't erin zit, moet het zeker de ruimte krijgen eruit te komen. Maar de veronderstelling is dat ontwikkeling in de ene dimensie de ontwikkeling in andere dimensies stimuleert. Eerlijk gezegd geloof ik er geen barst van. Ik ken te veel eenzijdig ontwikkelden die desalniettemin groot werden in hun eigen discipline, en u ook. En al die al even groten die naast de bezigheid waarmee ze faam verwierven ook nog andere, vaak onverwachte, kwaliteiten blijken te bezitten, ontwikkelden die laatste vaak ondanks, niet dankzij het onderwijs dat ze genoten. School is mooi, maar laat ook iets aan het leven over. Daar wordt school alleen maar mooier van.

Basisscholen moeten les geven in klassieke vakken als rekenen en taal, geschiedenis, aardrijkskunde en natuur. Dat is kennis die volwassenen nodig hebben om geld te verdienen, hun leven verantwoord in te richten en mee te draaien in een samenleving die politieke betrokkenheid vraagt. Dat ook is de kennis die we als samenleving nodig hebben als we ernst willen maken met de ontwikkeling tot kenniseconomie. Zulke kennis is zinvol, en aangezien maar heel weinig kinderen zichzelf leren rekenen en schrijven, zelf de kaart van Overijssel uit hun hoofd leren, zelf gaan uitzoeken welk deel van Nederland onder NAP ligt, en hoe het toch zit met kiesstelsels, is onderwijs daarin gewoon noodzaak. Maar beperk het dan ook tot dat noodzakelijke, en doe dát goed en grondig. De tijd die overblijft mag elk kind dan besteden aan wat hem of haar leuk lijkt.

Mijn ideale basisschool geeft een beperkt aantal uren per dag les in die klassieke vakken. Dit programma is verplicht. Het wordt gegeven op vaste uren, door gekwalificeerd personeel. Daarbij gelden duidelijke gedragsregels en de didactiek is alleen gericht op het onderwezene. De reken- of natuurles wordt er niet gebruikt om te werken aan sociale vaardigheden of ander nuttigs, maar alleen aan rekenen en natuur. We gaan ook niet proberen het leuker te maken dan het is. Wie klaar is met de verplichte opdrachten vertrekt zodat de vluggen en slimmen geen tijd verdoen die tot aangeleerde traagheid en domheid leidt en de voor dit soort zaken minder getalenteerden ongestoord de extra aandacht kunnen krijgen die ze nodig hebben voor hun noodzakelijke scholing.

Daarnaast en daarna biedt mijn ideale basisschool ruimte en gelegenheid aan wie wil sporten, tekenen, modelbouwen, schaken, handwerken, toneelspelen, muziek maken, en wat er verder nog maar te willen valt. En natuurlijk kan het daarbij ook gaan om verdiepingslessen in allerlei traditionele schoolvakken, maar dan wel alleen als het kind dat wil. Bij elk van die activiteiten is in elk geval regelmatig iemand aanwezig die aanwijzingen en adviezen kan geven waar kinderen er samen niet uitkomen. Geen kind is verplicht aan welk van die activiteiten dan ook deel te nemen, en iedereen mag er op elk moment weg — zonder anderen te storen uiteraard, en na de eigen troep te hebben opgeruimd. Verder is er ruimte om te spelen (met spullen van school, en met eigen speelgoed), zowel binnen als buiten, en ruimte om redelijk ongestoord niets te doen: een huiskamer waar maar één regel geldt: stil zijn en anderen met rust laten, en waar net genoeg licht is voor wie met een boek de hele rest van de wereld vergeten wil. Er is een bibliotheek, en er is een lokaal waar video's worden vertoont. En als kinderen naar huis willen buiten de uren van het verplichte minimumcurriculum, dan mogen ze, mits daar iemand is om ze op te vangen.

Mijn ideale basisschool heeft dus twee poten: een verplichte-lessenpoot en een vrije-ontwikkelingspoot. De grens daartussen is duidelijk gemarkeerd. De eerste poot heeft veel weg van de lager school uit de jeugd van onze voorouders minus de plak en het rietje, en plus de werkelijk werkende didactische inzichten die sindsdien ontwikkeld zijn. De tweede poot heeft veel weg van de moderne basisschool minus de 'ja, het is verplicht, maar nee, het is toch vooral heel leuk'-tweeslachtigheid, en plus de vrijheden die zo'n duidelijke

scheiding mogelijk maakt.

Sommige docenten uit de eerste poot treden ook in de tweede poot op, zij het dus in een wezenlijk andere rol, maar de zeer velen die vooral geschikt zijn om les te geven, of vooral geschikt zijn om plezier in wat voor creatieve bezigheden dan ook mee te geven, beperken zich tot de poot waar ze passen, en vertonen zich elders niet. De ene poot 'leert', de andere 'geeft mee', en dat zijn te wezenlijk verschillende zaken om ze door elkaar te laten lopen.

Voor de pabo heeft het hier geschetste diepgaande gevolgen: die opleiding wordt gesplitst in een opleiding basisschoolleraar en een opleiding ontwikkelingsbegeleiding. Wie de eerste bezoekt wordt niet gestoord met sport en spel, maar zal een gedegen kennis van de te onderwijzen vakken moeten koppelen aan een flink didactisch repertoire. Wie de tweede bezoekt verbeuzelt zijn tijd niet met rekenen en taal, maar wordt wel grondig pedagogisch geschoold, en ervan doordrongen dat hij bij alles wat hij doet ingrijpt in de vrijheid van anderen, en daarmee een terrein betreedt waar je alleen op je tenen komen mag en zo snel mogelijk maakt dat je er weer wegkomt.

Natuurlijk bent u het met het voorgaande oneens. En waarschijnlijk hebt u daar zelfs heel goede redenen voor. Maar dat is het punt niet. Waar het mij om gaat is dat we eens grondig én creatief gaan nadenken over wat we willen met ons basisonderwijs. En dan is het handig te bedenken dat dat niet één onderwijs hoeft te zijn, dat je kunt differentiëren, niet alleen in de groep, maar ook in de tijd en in de ruimte, dat je niet alles door iedereen hoeft laten doen, maar dat je ook kunt proberen docenten in te zetten waar hun kracht van pas komt, en weg te houden waar ánderen meer te bieden hebben, dat je niet hoeft te kiezen tussen het klassieke, klassikale, kennisgerichte onderwijs en het moderne ontwikkelingsgerichte, maar dat je beide modellen, en wie weet hoeveel meer, kunt inzetten op verschillende momenten en verschillende plekken, afhankelijk van wat je voor wie wilt doen. Want dat is de kern: iets doen voor kinderen; iets doen waar zij mee gebaat zijn.

Bijlage 1: kerndoelen basisonderwijs 1998

Eigenlijk zou elke onderwijzer en onderwijzeres de Kerndoelen van het Basisonderwijs uit het hoofd moeten kennen. Dáárin immers ligt vast wat je je leerlingen leren moet, en het zou niet best zijn als onderwijsgeevenden dat niet wisten. De werkelijkheid is anders. Er zijn maar weinig basisschooldocenten die die Kerndoelen gelezen hebben, en ze hebben nog gelijk ook: je kunt er niets mee. En dus bepalen de methodemakers van de grote educatieve uitgeverijen en het Cito wat er op onze basisscholen onderwezen wordt. Daar konden de kerndoelen van 1998 al weinig aan doen, en de nieuwe kerndoelen van 2006 maken het alleen nog maar erger.

Ik concentreer me hier op de kerndoelen sec. Begeleidende teksten laat ik vrijwel overal buiten beschouwing. En detailcommentaar (tussen vierkante haken in een afwijkende letter) geef ik alleen bij de meer cognitieve domeinen. Van gymnastiek en kunstzinnige vorming weet ik te weinig, en eerlijk gezegd heb ik er ook onvoldoende belangstelling voor. Algemener commentaar vindt u aan het eind van dit stuk

leergebiedoverstijgende kerndoelen

werkhouding

1 De leerlingen hebben belangstelling voor de wereld om hen heen en ze zijn gemotiveerd deze te onderzoeken [1ste- tot 5de-groepers hebben en zijn dat zeer, 8ste-groepers vaak heel wat minder. De vraag is hoe dat komt. 't Is verleidelijk om te denken dat het onderwijs ons vaak op de een of andere manier van onze nieuwsgierigheid geneest. Dat zou kwalijk zijn. Maar dan vergeten we dat het eind van de basisschool samenvalt met het begin van de adolescentie, de periode waarin we van onze cultuur kind moeten blijven en moeten blijven leren, terwijl we van onze hormonen volwassen moeten zijn en voor nakomelingen moeten zorgen. Vanuit dát perspectief is de periode van eindeloos speels onderzoek gewoon voorbij.];

a ze kunnen gerichte vragen stellen [Dit is een vaardigheid, geen kwestie van 'werkhouding'. Dat geldt voor het volgende punt ook:];

b ze kunnen relevante informatie zoeken en gebruiken ['Relevant' voor wie? En volgens wie? Gebruiken op wat voor manier? Voor je het weet staat hier (en in andere leergebiedoverstijgendheden) dat basisschoolleerlingen dingen moeten kunnen die voor de meeste middelbare scholieren in hun studiehuis te hoog

gegrepen zijn, en waar de meeste mensen pas aan toekomen halverwege een academische studie.];

c ze hebben plezier in het leren van nieuwe dingen [Kleuters hebben dat, maar de lol gaat er snel af als blijkt dat het op school niet gaat om het bevredigen van je nieuwsgierigheid en je behoefte dingen zélf te kunnen, maar om het verkrijgen van van hogerhand in kerndoelen vastgelegde kennis en vaardigheden.];

d ze zetten door wanneer iets niet direct lukt. [Dat houd je er alleen in als je ervoor zorgt dat er vaak genoeg iets wél lukt. In wezen gaat het bij al deze punten niet zozeer om de werkhouding van leerling als wel om die van de onderwijsgevende.]

werken volgens plan

2 De leerlingen kunnen een plan opstellen en ernaar handelen:

a ze kunnen een doel formuleren;

b ze kunnen zich op een onderwerp oriënteren [Wat betekent ‘oriënteren’ hier? Staat hier iets anders dan in 3a en 3c?];

c ze begrijpen bij eenvoudige problemen wat oorzaken en gevolgen zijn [Daar hebben deskundigen vaak grote moeite mee. Lees Judith Rich Harris’ ‘The Nurture Assumption’ voor voorbeelden van deskundigen die uit correlaties kritiekloos oorzakelijke verbanden afleiden.];

d ze kunnen uit het voorgaande onder c. conclusies trekken [Uit oorzaken en gevolgen volgen geen conclusies. Wat hier dan wel had moeten staan, is onduidelijk. Moeten leerlingen logisch kunnen redeneren? Zeg dat dan.];

e ze kunnen grotere activiteiten stap voor stap indelen en uitwerken;

f ze kunnen achteraf beoordelen of hun planning een goede was;

g ze kunnen de resultaten van hun werk presenteren in de vorm van een toelichting, een spreekbeurt, een werkstuk, een uitstalling. [Wat heeft dat met ‘werken volgens plan’ te maken? En moeten ze dat allemaal kunnen, of is het genoeg als ze minstens één van die opgesomde presentatievormen onder de knie hebben?]

gebruik van uiteenlopende leerstrategieën

3 De leerlingen kunnen bij leeractiviteiten uiteenlopende strategieën en vaardigheden gebruiken:

a ze kunnen gerichte vragen stellen aan personen [Vast geformuleerd door iemand die gek werd van het herhaalde ‘Juf/Meester, ik begrijp er niets van!’];

b ze kunnen feiten van meningen onderscheiden [Alsof daar een duidelijk onderscheid tussen bestaat ... Is het toeval dat filosofie in deze kerndoelen nergens genoemd wordt?];

c ze kunnen relevante informatie zoeken en verwerken uit andere [Andere dan welke?] bronnen, waaronder een woordenboek, een atlas, een register [Een register is een toegang tot een bron.];

d ze kunnen samenwerken en met elkaar overleggen om gezamenlijk tot oplossingen te komen;

e ze kunnen achteraf beoordelen of hun strategie een goede was.

zelfbeeld

4 De leerlingen leren met hun eigen mogelijkheden en grenzen om te gaan:

a ze hebben zelfvertrouwen [Daar zal niemand tegen zijn, zolang dat zelfvertrouwen niet te groot is. Moeten ze ook inzicht hebben in hun eigen grenzen en onvermogens?];

b ze kunnen gedragsimpulsen beheersen [Dat kunnen erg veel kinderen, ... zeker zolang ze zelf mogen bepalen welke gedragsimpulsen ze moeten beheersen. Overigens, wat heeft dit met 'zelfbeeld' te maken?];

c ze kunnen en durven voor zichzelf en anderen op te komen ['Ze kunnen voor zichzelf op te komen'? Flauw, oké, maar 't staat er wel. Je mag van stukken over onderwijs toch op z'n minst verwachten dat het Nederlands deugt. Opnieuw: wat heeft dit met 'zelfbeeld' te maken? Waarom staat dit hier en niet onder het volgende hoofdje?].

sociaal gedrag

5 De leerlingen leveren een positieve bijdrage in een groep:

a ze gaan respectvol met de anderen om;

b ze handelen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden [Welke zijn dat? In een (de facto) multiculturele samenleving is dat geen vanzelfsprekendheid.];

c ze respecteren verschillen in levensbeschouwing en cultuur [Respecteren ze die verschillen? Dat doe je al door je niet met anderen te bemoeien. Of respecteren ze (alle?) levensbeschouwingen en culturen die van de hunne verschillen? Ook als het gaat om standpunten die vanuit hun eigen levensbeschouwing of cultuur gezien beslist verwerpelijk zijn?];

d ze durven in de groep voor hun eigen standpunt uit te komen [Als hier stond 'ze

komen in de groep uit voor hun eigen standpunten' dan zou het inderdaad om sociaal gedrag gaan, maar 'durven' is geen gedrag; da's een kwestie van sociaal klimaat en van persoonlijkheid.];

e ze houden rekening met gevoelens en wensen van anderen [Hoe doen ze dat?];

f ze durven in de groep steun te geven aan iemand met een afwijkend standpunt [Zie d.];

g ze nemen verantwoordelijkheid voor te verrichten taken [Zelfgekozen taken? Of ook door derden opgelegde taken?].

nieuwe media

6 De leerlingen maken verantwoord en doelbewust gebruik van communicatiemiddelen waaronder nieuwe media:

a ze kunnen een tekst maken en bewerken met een tekstverwerkingsprogramma op de computer [Zonder computer zou dat slecht lukken. Is een tekst alles wat ze met een computer moeten kunnen maken? Wanneer is het 'verantwoord' dat te doen?];

b ze weten globaal welke mogelijkheden (digitale) informatiemedia hebben [Ben je gauw klaar: globaal hebben die geen andere mogelijkheden dan andere informatiemedia.];

c ze kunnen met behulp van een computer digitale leermiddelen gebruiken. [Alweer: zonder computer zal dat slecht gaan. Los daarvan: moeten we ze niet eerst een leren om verantwoord en doelbewust gebruik te maken van niet-digitale leermiddelen? Dit hele punt lijkt geschreven door digibeten met computervrees die kinderen dat onvermogen goedbedoelend willen besparen, maar vergeten dat kinderen zich het gebruik van computers zo snel eigenmaken dat je je vooral zorgen moet maken over wat ze allemaal niet doen in de tijd die ze achter het scherm doorbrengen.]

leergebiedspecifieke kerndoelen

Nederlandse taal

A Domein mondelinge taalvaardigheid

1 De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen [Iedereen die ooit wel iets kreeg uitgelegd, die ooit wel eens is terechtgewezen, die ooit wel eens om een grapje heeft gelachen, wéét dat. Wat bedoelt men hier? Dat uit de (adequate) reactie van leerlingen blijkt dat ze die doelen (impliciet) herkennen? Dat leerlingen verschillende doelen in voorkomende gevallen expliciet moeten kunnen benoemen?].

2 De leerlingen kunnen

- de inhoud en bedoeling van wat er tegen hen gezegd wordt begrijpen [Dat kan iedereen altijd, en voor iedereen geldt altijd dat hij of zij dit alleen kan wanneer inhoud en bedoeling op een voor hem of haar begrijpelijke wijze worden uitgedrukt. M.a.w. hier staat impliciet dat er met leerlingen op begrijpelijke wijze gecommuniceerd moet worden.];
- vragen stellen om informatie te verzamelen over een door henzelf gekozen onderwerp [Alleen daarover?];
- verslag uitbrengen;
- iets uitleggen;
- hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven [Valt stampvoeten, vloeken, een dreun verkopen daar ook onder? Of moeten ze in staat zijn die uitingen te vervangen door nette volzinnen?];
- deelnemen aan een formeel gesprek [Wanneer is een gesprek 'formeel'? Worden daarmee (impliciet) eisen gesteld aan het taalgebruik van die leerlingen? Zo nee, waar dan wel? Nergens staat expliciet dat ze 'correct' Nederlands moeten kunnen spreken.].

3 De leerlingen kunnen bij het realiseren van het voorgaande in voorkomende situaties gebruik maken van communicatiemiddelen [Zoals het gesproken woord? Of moeten ze kunnen telefoneren? Een megafoon kunnen hanteren? Een (radio)microfoon kunnen gebruiken? Het gaat hier om 'mondelinge' taalvaardigheid, dus met communicatiemiddelen zal men wel niet doelen op brief of e-mailbericht.].

B Domein leesvaardigheid

4 De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen [Zie 1 hiervoor.].

5 De leerlingen kunnen

- informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden [Zie 1 hiervoor; dezelfde onduidelijkheid doet zich hier voor.];
- hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel;
- hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven [Dat kan alleen als die tekst 'goed' geschreven is; en zelfs dan geldt nog vaak dat er te twisten valt over wat hoofdzaken zijn. En dat geldt voor het volgende punt nog eens te meer:];
- bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst [Mogen ze ook géén mening

hebben? Per slot is dat in veel gevallen verreweg het verstandigst ...].

6 De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren [Welke bronnen zijn dat? Met de gangbare woordenschat van basisschoolleerlingen is een woordenboek, encyclopedie, of ander studieus naslagwerk al gauw toegankelijk.].

C Domein schrijfvaardigheid

7 De leerlingen weten, dat er geschreven wordt met het oog op verschillende doelen [Zie 1 hiervoor].

8 De leerlingen kunnen

- hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen uiten, bijvoorbeeld in een verhaal, een gedicht en in een dialoog voor hoorspel, poppenkast of toneel [Moeten ze dat allemaal kunnen? Of mag ik dit lezen als een exclusieve — ... of ... of ... — opsomming?];

- teksten schrijven, waarin zij hun eigen ervaringen, mening, waardering of afkeuring duidelijk weergeven [Duidelijk voor wie?];

- een brief schrijven volgens algemeen geldende conventies [Ervan uitgaande dat correct taalgebruik deel uitmaakt van die algemeen geldende conventies (doet het dat?), is dit het eerste doel waarin (impliciet) iets over zulk taalgebruik staat.];

- op basis van eigen kennis en waarneming of op basis van verkregen informatie [Grappig onderscheid! Kennelijk is iets pas ‘informatie’ als het van anderen afkomstig is?] een werkstuk maken;

- schrijven toepassen als middel om gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen [Tja, daar heeft de een meer behoefte aan dan de ander; moet iemand die die behoefte niet heeft, dit toch kunnen? Ook als dat schrijven het ordenen van die gedachten, ervaringen, enzovoort, alleen maar in de weg zit?].

9 De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie [Wat is dat als het geen vormgeving is?] van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan de leesbaarheid van hun spelling [Wat, o wat, mag dat wel wezen??? Is dit een poging om nadrukkelijk níet gezegd te hebben dat leerlingen moeten kunnen spellen?], de leesbaarheid van hun handschrift [Tot nu toe werd alleen expliciet gezegd dat ze een tekstverwerker moeten kunnen hanteren; kennelijk moeten ze ook iets handgeschrevens kunnen produceren?], zinsbouw [Ah, hier komt iets van klassieke taalvaardigheid naar boven; of hoeft die zinsbouw ook alleen maar ‘leesbaar’ te zijn?], bladspiegel, beeldende elementen en kleur [Niets over lettertype, korpsgrootte, regellengte, regelafstand, witregels, paragrafering, gebruik kopjes, nummering? Of valt dat allemaal onder het hoofdje tekstverwerkergebruik (zie

leerstofoverstijgend doel 6)?].

D Domein taalbeschouwing

10 De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven

- hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen [De basisschoolleerling als deskundige in de sociolinguïstiek ...];
- dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren [Onuitgesproken bedoelingen kun je uit taaluitingen opmaken door te letten op al die andere dingen, maar in dit rijtje horen ze niet thuis.];
- dat een taal of taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden [Open deur, of diepe gedachte?];
- dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij regels. Zij kunnen voorbeelden van situaties geven, waarin zulke regels functioneel zijn. [Over wat voor regels hebben we het dan? Spelling? (Niet) gebruik 'moeilijke' woorden? Bij het onderwerp blijven? De ander laten uitspreken? Aanspreekvormen?]

11 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels.

- Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. [Dus geen lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepalingen, enzovoort? En geen woordsoorten? Of moeten we uit het vervolg opmaken dat ze werkwoorden en niet-werkwoorden moeten kunnen onderscheiden omdat ze anders de regels voor werkwoordsspelling niet kunnen hanteren (N.b.: er staat niet dat ze dat móéten kunnen! Ze hoeven die regels alleen maar te 'kennen'), en idem voor eventuele woordsoorten die voorkomen in de (niet gespecificeerde) regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden?]
- Zij kennen
- regels voor het spellen van [Vervoegingen van zwakke?] werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden [En hoe zit het met de spelling van woorden waarvoor geen 'regels' gelden — moeten ze weten dat /trijn/ met 'ei' is als je erin rijden kunt en met 'ij' als je naast haar kunt zitten?];
- regels voor het gebruik van leestekens. [Waarom staat hier niet gewoon dat ze foutloos moeten spellen en dat ze (een gespecificeerde reeks) leestekens correct moeten gebruiken?]

12 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hun mogelijk maken over taal te denken en te spreken [Als het om denken gaat, gaat het inderdaad om 'begrippen';

voor spreken moet je de bijbehorende woorden ook nog kennen.]:

- betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, gezegde, spreekwoord, synoniem [Homoniem? Antoniem?], gevoelswaarde [Register? Als begrip toch zeker, gezien het feit dat ze begrippen formeel en informeel moeten kunnen hanteren (zie hieronder).], symbool, beeldtaal, pictogram [Hoe 'talig' is een pictogram?];
- moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertalig, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik;
- spelling, uitspraak, onderwerp van een zin, persoonsvorm, werkwoordelijk gezegde, deelwoord, onbepaalde wijs, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud [Dus, nog steeds, niet lijdend voorwerp, zelfstandig naamwoord, bijvoegelijk naamwoord, bijwoord, lidwoord, enz.?];
- gedicht, poëzie, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek, monoloog, dialoog;
- hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, [Hoofdzin? Bijzin?] klemtoon, lettergreep, komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepeten, dubbele punt, aanhalingsteken.

Kortom, de kerndoelen Nederlands vormen een aardig willekeurige verzameling. Ze hebben betrekking op vrij complexe vaardigheden, zonder dat aangegeven wordt welke meer basale vermogens daarvoor nodig zijn. Elke poging iets duidelijk op te schrijven is met zorg omzeild. Mij lijken ze daarnaast vooral een verkrampte poging geen enkele associatie met de lagere school van vroeger op te roepen.

Friese taal

[Zelfde doelen als bij Nederlandse taal; dus zelfde kritiek]

Engelse taal

A Domein mondelinge taalvaardigheid

- 1 De leerlingen begrijpen eenvoudige gesproken teksten over alledaagse situaties.
- 2 De leerlingen begrijpen voldoende Engelse woorden om gesproken mededelingen te kunnen begrijpen over persoonlijke gegevens, eten en drinken, woonomgeving en tijdsaanduiding.
- 3 De leerlingen kunnen met elkaar praten over alledaagse situaties; ze hanteren daarbij een begrijpelijke uitspraak.

B Domein leesvaardigheid

4 De leerlingen begrijpen de hoofdzaken van een eenvoudige, geschreven tekst.

5 De leerlingen kunnen een woordenboek gebruiken en zo de betekenis van woorden achterhalen.

[Dit alles vat aardig samen wat ik kon aan het eind van mijn middelbare school; tikkie pretentieus?]

Rekenen/Wiskunde

Laat mij nu alvast zeggen wat u straks wellicht denkt: Beste Bart, je zift muggen! Voor wie het basisonderwijs een beetje kent en weet wat voor sommen men daar zoal maakt, roepen deze reken- en wiskundekerndoelen een behoorlijk helder beeld op. Dat is zo, maar het betekent wel dat we de kerndoelen pas kunnen begrijpen als we uitgaan van de praktijk die nu juist een uitwerking van die kerndoelen zou moeten zijn. Het paard staat hier dus pontificaal achter de wagen. (Maar ik begrijp uw ongeduld en zal daarom niet uitputtend ziften.)

A Domein vaardigheden

1 De leerlingen kunnen met wisselende eenheden tellen en terugtellen [Bedoeld wordt waarschijnlijk ‘met verschillende stapgrootten’, dus 1, 2, 3 ... en weer terug; 2, 4, 6, ... en weer terug; 12, 22, 32, 42, ... en weer terug].

2 De leerlingen kennen uit het hoofd optel- en vermenigvuldigtafels tot tien.

3 De leerlingen kunnen eenvoudige hoofdrekenopgaven vlot uitrekenen, waarbij ze verschillende bewerkingen inzichtelijk toepassen. [‘Eenvoudig’ voor wie? ‘Inzichtelijk’ voor wie?]

4 De leerlingen kunnen schattend rekenen, ook met breuken en decimale breuken, door de uitkomst globaal te bepalen. [Kun je ook nog op andere manieren schatten dan door uitkomsten globaal te bepalen?]

5 De leerlingen hebben inzicht in de structuur van de gehele getallen en inzicht in het positiesysteem van de decimale getallen [wat is het verschil tussen ‘structuur’ en ‘positiesysteem’? Is dat voor decimale getallen anders dan voor gehele getallen? Zijn gehele getallen niet-decimaal?].

6 De leerlingen kunnen de rekenmachine met inzicht gebruiken [Wat voor inzicht? Inzicht in wat? In op welke knop je moet drukken voor welk cijfer en/of welke bewerking? In wanneer het zin heeft een rekenmachine in te zetten? In wat een handige volgorde is om rekenstappen uit te voeren?].

7 De leerlingen kunnen een eenvoudige, niet in wiskundige taal aangeboden probleemstelling zelf in wiskundige termen omzetten [Wat betekent ‘wiskundige termen’ hier? Dat ze de in de probleemstelling aangeboden getallen in de juiste

volgorde, gescheiden door de juiste bewerkingssymbolen kunnen zetten? Dat ze algebraïsche formules met x'en en y'en en zo kunnen opstellen?].

B Domein cijferen

8 De leerlingen kunnen de bewerkingen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen volgens standaardprocedures of varianten daarvan uitvoeren en deze in eenvoudige situaties toepassen [Waar slaat 'eenvoudige situaties' op? Moeten ze 25,28394 kunnen delen door

28,47559? Hoeven ze dat alleen te kunnen als het stil is in de klas ('eenvoudige situatie')? Of alleen als die getallen betrekking hebben op de volumetoename van een blokje ijzer, om maar eens iets eenvoudigs te noemen?].

C Domein verhoudingen en procenten

9 De leerlingen kunnen verhoudingen vergelijken [Moeten ze kunnen zien dat de hoogteverhouding van kerktoren en stoeptegels groter is dan die van baksteen en stoeptegels? Moeten ze kunnen uitrekenen wat het verschil/de verhouding is tussen 12/4845 en 37/594?].

10 De leerlingen kunnen eenvoudige verhoudingsproblemen oplossen.

11 De leerlingen kennen het begrip 'procent' en kunnen in eenvoudige situaties praktische procentberekeningen uitvoeren.

12 De leerlingen begrijpen het verband tussen verhoudingen, breuken en decimale breuken [Voor 'breuken' (zonder 'decimale') lees, hier en elders, 'rationele breuken'].

D Domein breuken en decimale breuken

13 De leerlingen weten dat aan een breuk en een decimale breuk op verschillende manieren betekenis kan worden gegeven [Op andere manieren dan aan gehele getallen?].

14 De leerlingen kunnen breuken en decimale breuken op een getallenlijn plaatsen en breuken in decimale breuken omzetten, ook met een rekenmachine [Alsof dat laatste extra lastig is?].

15 De leerlingen kunnen in eenvoudige toepassingssituaties, met gebruikmaking van modellen eenvoudige breuken en decimale breuken vergelijken, optellen, aftrekken, delen en vermenigvuldigen [Die bewerkingen kan ik wel uitvoeren, denk ik, maar of ik daar 'modellen' bij gebruik ...?].

E Domein meten

16 De leerlingen kunnen klok kijken en tijdsintervallen berekenen, ook met behulp van de kalender [Klokkijken met behulp van een kalender? Oké, da's flauw, maar het laat zien dat deze tekst nooit eens even echt rustig is nagelezen ...].

17 De leerlingen kunnen in alledaagse situaties met geld rekenen [Bedoeld wordt w.s. dat ze geldkwesties die zich voordoen in (voor hen?) alledaagse situaties kunnen behappen? 't Staat er intussen niet.].

18 De leerlingen hebben inzicht in de relatie tussen de belangrijkste grootheden en de bijbehorende maateenheden. [Klinkt alsof ze moeten snappen waaróm lengte in meters/ centimeters/kilometers wordt gemeten? Daar valt weinig aan te snappen, vrees ik; dat is ooit zo afgesproken. Waarschijnlijk wordt bedoeld dat leerlingen weten dat je lengte in meters en niet in bijvoorbeeld liters meet? Daar komt weinig inzicht aan te pas.]

19 De leerlingen kennen de gangbare maten van lengte, oppervlakte, inhoud, tijd, snelheid, gewicht en temperatuur en kunnen deze in eenvoudige toepassingssituaties hanteren.

20 De leerlingen kunnen eenvoudige tabellen en grafieken lezen en deze in eenvoudige situaties op grond van eigen metingen zelf samenstellen.

F Domein meetkunde

21 De leerlingen beschikken over eenvoudige noties en begrippen, waarmee zij ruimte meetkundig kunnen ordenen en beschrijven [Wat doe je als je een ruimte 'ordent'?).

22 De leerlingen kunnen ruimtelijk redeneren. Zij bedienen zich daarbij van bouwsels, plattegronden, kaarten en foto's, en gegevens over plaats, richting, afstand en schaal. [Redeneren is een talige bezigheid.]

23 De leerlingen kunnen schaduwbeelden verklaren [Hoe dan? Moeten ze stereometrische projecties kunnen uitvoeren?], figuren samenstellen [Wat is dat?] en bouwplaten van regelmatige objecten ontwerpen en herkennen.

Oriëntatie op mens en wereld

Aardrijkskunde

A Domein geografisch perspectief

1 De leerlingen zien in dat allerlei maatschappelijke verschijnselen (bijvoorbeeld de toename van consumptie) gevolgen hebben voor de omgeving (meer winkels, meer verkeer). Ze begrijpen dat mensen dergelijke gevolgen uiteenlopend kunnen waarderen.

2 De leerlingen kunnen (de ruimtelijke gevolgen van) verschijnselen aangeven op een kaart en het spreidingspatroon benoemen. Ze kunnen daarbij gebruik maken van de begrippen: schaal, legenda, coördinaten, register [Waar heb je een register nodig bij het aangeven van verschijnselen en spreidingspatronen?], windrichting en

afstand [Kun je met dit alles een ‘spreidingspatroon benoemen’? Wat is dan eigenlijk een ‘spreidingspatroon’?].

B Domein ruimtelijke inrichting

3 De leerlingen kunnen de inrichtingselementen in hun eigen omgeving, die te maken hebben met het landschap, wonen, werken, verkeer, bestuur en levensbeschouwing, waarnemen, beschrijven en verklaren. [Wat betekent dat? Moeten ze een weg of een kerk kunnen aanwijzen? Een heuvel? Een bosje berkenbomen? En zo het daarom gaat, wat voor verklaringen daarvan staan de staatssecretaris hierbij dan zoal voor de geest? Wat moet ik me voorstellen bij de ‘inrichtingselementen’ die te maken hebben met bijvoorbeeld een heideveldje?]

4 De leerlingen kennen de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken. [Dat kan betekenen dat ze een dijk van een sloot moeten kunnen onderscheiden, en van beide moeten kunnen vertellen waar die voor zijn aangelegd. Maar het kan ook betekenen dat ze de organisatie van het waterschappenwezen en de geschiedenis daarvan moeten kennen.]

5 De leerlingen kunnen de spreiding van de grondsoorten zeelei, rivierlei, zand, löss, hoogveen en laagveen in Nederland beschrijven. Zij weten welke landschappen op deze grondsoorten zijn ontstaan. [Ik weet dat je voor löss in Zuid-Limburg moet wezen, misschien zelfs wel vooral in het zuiden van die provincie, maar wat voor landschappen daarop zijn ontstaan? Dorpjes, akkers, wat bos zo hier en daar? Ach, dat vind je overal wel zowat, al zal de samenstelling van die bosjes (mede) afhangen van de ondergrond, en ook de eigenheimer of het bintje laten zich her beter verbouwen dan der. Wát moeten die leerlingen eigenlijk zoal weten???

6 De leerlingen kunnen hoofdzaken en belangrijke ontwikkelingen beschrijven in de mijnbouw, de landbouw/visserij, de industriële en dienstverlenende sector, zowel in Nederland als in de belangrijkste landen van Europa. [De belangrijkste ontwikkelingen in de visserij in Frankrijk of in de Italiaanse mijnbouw? Ik heb geen idee, eigenlijk ...?]

7 De leerlingen begrijpen dat ontwikkelingen in Nederland veelal niet op zichzelf staan, maar zijn ingebed in een breder verband. Aan de orde komen tenminste:

- migraties naar en vanuit Nederland in heden en verleden;
- de Europese Unie;
- Oost-Europa [Noem drie ontwikkelingen in Nederland die zijn ingebed in Oost-Europa. Overigens: minstens zo interessant is wat hier allemaal niet als aan de orde komend wordt genoemd. Handel en transport, de al dan niet vervuilde lucht en het al dan niet vervuilde water dat van elders ons land binnenstroomt, onze politieke

relatie met de VS, de import van kennis en technologie, ...]

8 De leerlingen kunnen beschrijven in welke opzichten dagelijks leven in Nederland (bijvoorbeeld wonen, werken, verkeer, bestuur, levensbeschouwing) overeenkomt met, of verschilt van dagelijks leven in landen gelegen in:

- Noord-Amerika/ Australië/ Nieuw-Zeeland;
- Midden- en Zuid-Amerika;
- Azië; [In welke opzichten verschilt het wonen in Nederland van dat in Azië? (Andere vragen op basis van dit stramien verzint u zelf wel.)]
- Afrika, ten zuiden van de Sahara;
- de Arabische wereld, waaronder Noord-Afrika.

9 De leerlingen kunnen de spreiding beschrijven van:

- de belangrijkste klimaten op aarde. Ze kunnen deze klimaten typeren naar temperatuur- en neerslagkenmerken en kunnen aangeven wat de gevolgen zijn voor mensen, planten, dieren en landschappen;
- landschapselementen in berggebieden. Ze kennen het belang van reliëf en hoogte voor mens, plant en dier.

[Ach, daar kun je je van alles en nog wat bij voorstellen; het probleem is hoogstens dat het allemaal zó globaal is dat de invulling kan variëren van een overzichtelijk bundeltje stencils tot een complete academische opleiding; het geeft allemaal zo weinig houvast — dat ontlenen we dan maar aan de Cito-toetsvragen?]

C Domein topografie en kaartbeeld

10 De leerlingen kunnen zich een voorstelling maken van de kaart van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. Zo'n kaart bevat de volgende topografische elementen:

- de kaart van de eigen omgeving: belangrijke steden, dorpen, wateren en deelgebieden;
- de kaart van Nederland: provincies, belangrijke steden, wateren en deelgebieden;
- de kaart van Europa: de landen, belangrijke steden, wateren, gebergten en deelgebieden;
- de kaart van de wereld: de werelddelen, belangrijke landen, belangrijke steden, wateren, gebergten en deelgebieden. Onder belangrijke landen wordt ten minste verstaan: landen die in de wereld groot politiek gewicht hebben en landen van waaruit veel bewoners naar Nederland zijn gekomen. [Dus landen in bijvoorbeeld Afrika bezuiden de Sahara en Zuid-Amerika vallen af? Los daarvan: hier staat niets

over het gebruik van die kaarten. Wat moeten ze ermee kunnen?]

Geschiedenis

D Domein historisch besef

11 Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdsbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartellingen, perioden [Jaargetijde en jaartelling als ‘tijdsindeling’?].

12 Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen [Bedoeld wordt waarschijnlijk: bronnen die op de een of andere manier op het verleden betrekking hebben. Maar wat betekent het die te kunnen raadplegen?]. Bij deze bronnen gaat het in elk geval om: - verhalen van ‘mensen die het meegemaakt hebben’ [Die kunnen ze al gauw niet meer lezen; achttiende-eeuws Nederlands wordt al lastig!];

- overblijfselen uit de eigen omgeving [Dus ze moeten opgravingen in hun eigen omgeving kunnen raadplegen?], foto's, stambomen, historische kaarten;

- teksten en illustraties, wandplaten, jeugdliteratuur en audiovisuele middelen.

13 Leerlingen begrijpen dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken [Dat geldt voor alle bronnen over wat dan ook.]. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.

E Domein historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen

14 Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen [In het vervolg wordt niet één persoon genoemd] in de geschiedenis:

- familie- en omgevingsgeschiedenis [Ze moeten weten wie hun betovergrootouders waren?];

- nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa;

- agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa [Zo vlak na ‘nomadische samenlevingen’ is dat een wat vreemde categorie; alsof nomaden niet aan landbouw kunnen doen?];

- de Romeinse invloed in Nederland [Een paar oude plaatsnamen en wat woorden als ‘venster’ en ‘zolder’, waarvan het nog maar de vraag is of die direct van de Romeinen zijn overgenomen? Verder nog iets?];

- de middeleeuwse samenleving in West-Europa;

- ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling

van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie;

- de Tachtigjarige Oorlog; het ontstaan van de Nederlandse staat [\[Dat was meen ik in 1815?\]](#);

de Nederlandse Gouden Eeuw; de Franse revolutie;

- industriële samenlevingen;

- de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog;

- de naoorlogse samenleving in Nederland, waaronder in elk geval de ontwikkeling van de welvaartsstaat;

- hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, waaronder in elk geval: de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945; de Europese Unie; veranderingen in Oost-Europa [\[Maar niet bijvoorbeeld de Koude Oorlog?\]](#).

Ook hier geldt: met de gangbare geschiedenismethoden voor het basisonderwijs in de hand kun je er van alles bij voorstellen, maar dat kan toch nauwelijks het doel zijn van kerndoelen waar, in de woorden van de staatssecretaris, 'een impuls' van uit moet gaan.

Samenleving

15 De leerlingen kunnen enkele aspecten van het verschijnsel arbeid beschrijven, waaronder in elk geval:

- soorten beroepen en beroepsperspectieven in relatie tot opleiding en sekse [\[?\]](#);
- betaalde en onbetaalde arbeid, verschillen in beloning;
- het verschijnsel uitkering bij sociale voorzieningen.

16 De leerlingen kunnen enkele aspecten van groepen in onze samenleving beschrijven waaronder in elk geval:

- kenmerken van leefeenheden, overeenkomsten en verschillen;
- enkele vormen van groepsgedrag en factoren die daarvoor bepalend zijn;
- overeenkomsten en verschillen tussen etnische groepen;
- discriminatie en tolerantie;
- emancipatie.

17 De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen noemen tussen enkele geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen. Het gaat dan met name om leefgewoonten en feest- en

gedenkdagen.

18 De leerlingen kennen enkele hoofdzaken van staatsinrichting en de rol van de burger daarin. Het gaat in elk geval om:

- het gemeentelijk bestuur;

[De provincie niet?]

- het landsbestuur: regering, Eerste en Tweede Kamer;

- de betekenis van de monarchie in Nederland;

- het Koninkrijk der Nederlanden;

- het Europees bestuur;

- de politie;

- de rechtbank.

[Dit zijn ‘doelen’? Ik zie alleen een lange lijst van thema’s die je elk in een terzijde voorbij kunt laten komen, en over elk waarvan je een jaar lang vijf lessen per week kunt geven. Opnieuw: we kijken wel wat het Cito zoal vraagt, dat geeft tenminste enig houvast.]

Techniek

19 De leerlingen kunnen oplossingen ontwerpen, maken en gebruiken bij technische problemen [Da’s knap; doorgaans laten we dat aan ingenieurs over]. Zij hanteren daarbij enkele elementaire technische inzichten waaronder in elk geval:

constructieprincipes (materiaalgebruik, stevigheid, verbindingen [Stevigheid als ‘constructieprincipe’? ‘Hoe zit het in elkaar?’ ‘Nou, stévig ...’]), bewegings- en overbrengingsprincipes (hefboom, katrol, tandwiel).

20 De leerlingen kunnen een aantal technische producten uit de eigen leefwereld op hun niveau [Iedereen kan altijd alles op zijn of haar eigen niveau; de vraag is of we eisen stellen aan het door leerlingen bereikte niveau; kennelijk niet dus]

onderzoeken naar functionaliteit, materiaalgebruik en vormgeving en kunnen de werking ervan verklaren [‘De eigen leefwereld’ zit vol met elektronische apparatuur waar leerlingen de werking nog in geen jaren van zullen kunnen snappen; voor een oordeel over functionaliteit is weinig onderzoek nodig als het om producten uit de eigen leefwereld gaat: ‘bevalt het in de praktijk of niet?’, en met materiaalgebruik zijn we gauw klaar: het is van plastic]. De producten betreffen voorbeelden uit de gebieden constructies, transport, communicatie en productie [Producten uit het gebied productie; ben u daar nog?].

Milieu

Typering van het gebied — Met onderwijs over het milieu wordt geprobeerd de zorg van kinderen voor hun omgeving te stimuleren. Deze gevoelens [*'Zorg' is kennelijk 'gevoelens'; het gaat er dus om dat ze zich zorgen maken?*] ontwikkelen ze in direct contact met anderen en de natuur. Daarnaast moeten kinderen besef hebben van het principe van rechtvaardigheid: het eerlijk delen [*Mijn indruk: dat besef hebben ze van nature; kijk maar eens hoe verontwaardigd kinderen reageren als ze het gevoel hebben dat een klasgenoot ten onrechte een kwart puntje meer kreeg!*]. Kinderen leren uiteenlopende perspectieven en belangen onderscheiden. Ze leren een standpunt in te nemen, gebaseerd op waarden en normen [*Alsof standpunten op iets anders gebaseerd kunnen zijn!?*]. Daardoor zijn ze in staat bewuste keuzen te maken in de natuur- en milieuvraagstukken waarmee ze worden geconfronteerd [*Non sequitur. Je kunt stijf staan van normen en waarden zonder te kunnen kiezen in zoiets complex als willekeurig welk natuur- of milieuvraagstuk; zelfs veel wéten helpt niet altijd: hoe deskundiger, hoe onzekerder! Ik vermoed dat menig onderwijzer onderwijst dat diversiteit noodzakelijk is en dat wij die op dit moment ernstig bedreigen. Eerlijk gezegd heb ik geen idee of diversiteit er veel toe doet. Tuurlijk, als allerlei planten en dieren verdwijnen dan verandert de dynamiek van het oecosysteem, maar is dat erg? Ja, voor die verdwijnende soorten. En ik word heel droevig bij het idee dat de grote mensapen, en de olifanten, er over een poosje niet meer zullen zijn. Maar is het 'oneerlijk'? En zo ja, is dat dan een reden om ertegen te zijn? En zo ja, wat doen we dan met de straatarme Afrikanen die nu hun kindertjes te eten geven dankzij de jacht op chimpansees? Hopen dat ze in plaats daarvan op mensen gaan jagen, want daar zijn er teveel van? Het gaat hier om ontzettend ingewikkelde problemen, waar je, ook als je het over alle feitelijkheden eens bent, wat nauwelijks denkbaar is, nog steeds heel goed verschillend over kunt oordelen. Dan moet je toch niet doen alsof je dat onder de hoofdjjes 'zorg' en 'eerlijkheid' wel even in een onderwijsprogramma kunt dumpen!?!?].*

21 De leerlingen kunnen de wisselwerking tussen mens en milieu uitleggen [*Kunt u dat? Ik ben als oecoloog afgestudeerd, en ik kan hier best het een en ander over zeggen, maar 'de wisselwerking uitleggen'? Ik zou niet durven.*]. Ze kunnen in dat verband voorbeelden geven van enerzijds de betekenissen van het milieu voor mensen in Nederland en in de rest van de wereld (schoonheid, gezondheid, rust [*Alsof het milieu niet net zo goed lelijk, ziekmakend en uiterst onrustig kan zijn. Ooit de onrustbarende herrie in een regenwoud ervaren? Wel eens van malaria gehoord?*], bron voor voedsel en energie) en anderzijds ingrepen van de mens op het milieu (middelen van bestaan, verkeer, infrastructuur). Ze kunnen voorbeelden geven van situaties waarin die wisselwerking leidt tot milieuproblemen: vervuiling, aantasting en uitputting [*Mooiste natuurgebiedjes in de directe omgeving van de*

leerlingen van mijn stageschool: de chemisch-afvaldumpen Volgermeer en Diemer Zeedijk (oké, da's binnenkort over, zijn ze gesaneerd tot grasveldjes met een border vol Buitenveldertvegetatie; ten overvloede: het afval ligt er nog). Alweer: hier wordt zo hemeltergend versimpeld, dat niemand daar uiteindelijk iets mee opschiet. Terzijde: mogen leerlingen ook voorbeelden kennen van situaties waarin de wisselwerking tussen mens en milieu het leven ter plaatse juist een stuk dragelijker maakt?].

22 De leerlingen kunnen met zorg omgaan met de natuur en zijn in staat om keuzen te maken waarbij het milieu een wezenlijke rol speelt:

- aan de hand van een analyse van eigen leefgewoonten, aan elkaar haalbare tips geven voor milieuvriendelijk gedrag;
- zich in gedrag bereid tonen om in klas en school zorgvuldig om te gaan met voedsel, papier [Propjes in de prullenmand!], water, afval en energie;
- met concrete voorbeelden illustreren hoe mensen op negatieve wijze, maar ook op positieve wijze omgaan met water, lucht, bodem en energie.

[Ik kan rijen voorbeelden geven — fietsen i.p.v. autorijden, Natuurwinkel i.p.v. Aldi, natte wanshandjes i.p.v. dagelijks langdurig douchen, lolakwast i.p.v. afwasmachine, regenbui i.p.v. auto soppen (o wacht, die hadden we al de deur uitgedaan), enzovoort — maar laten we eerlijk zijn: de meeste keuzen worden door omstandigheden gedicteerd, en de rest is een druppel op een gloeiende plaat. Iets 'oplossen' kunnen we alleen door vrij radicaal anders te gaan werken, wonen, vervoeren, enzovoort, en dat vergt ingrijpende politieke veranderingen; 't is natuurlijk schattig om kinderen een gevoel van verantwoordelijkheid bij te brengen en ze het idee te geven dat hun gedrag er echt toe doet, maar dat laatste is een illusie die ooit zal worden doorgeprikt, en dan zullen ze zich terecht belazerd voelen; door ons!]

Gezond en redzaam gedrag

Typering van het gebied — Onderwijs in bevordering van gezond en redzaam gedrag is erop gericht dat de leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden verwerven ten aanzien van een gezond en redzaam gedragspatroon dat past bij henzelf en bij de omgeving waarin ze opgroeien.

Het zonder meer aanleren van algemeen geldende regels blijkt in de meeste gevallen ongewenst en weinig effectief [Hè?]. Wat voor de één gezond of redzaam is, hoeft dat voor de ander niet te zijn [O, wacht, het gaat niet om algemeen geldende regels (b.v. verkeersregels), maar om dingen die door malloten ten onrechte als zodanig worden gepresenteerd ('gij zult geen/weinig/veel vlees/fruit/zetmeel/enz. eten')]. Daarvoor zijn kenmerken, omstandigheden en opvattingen van mensen te verschillend. Door vanuit de situatie van de kinderen te vertrekken kan aangesloten worden bij de

aanwezige kennis, gevoelens en opvattingen van de kinderen, kan positief gedrag dat al aanwezig is, ondersteund worden en kan worden nagegaan waar in het gedrag en in de situatie verbeteringen wenselijk en mogelijk zijn en wat daarbij komt kijken. [Daar stel ik me niets bij voor. Werk dat nou eens uit, geachte kerndoelenverzinner, voor bijvoorbeeld de hamburger.]

Leren is bij dit vormingsgebied vooral ervarings- en handelingsgericht [Ervaringsgericht? Ervaren kinderen ooit dat ze van veel fruit eten significant gezonder worden?]. Aangedragen kennis speelt hierbij ‘slechts’ een ondersteunende rol. Wat kinderen leren, moeten ze ook kunnen toepassen. [Is dit bedoeld als samenhangend betoog, of gaat het om drie losse mededelingen?]

Vaak biedt de dagelijkse schoolpraktijk volop ‘oefensituaties’: veilig gebruik van gereedschappen, rekening houden met anderen, milieuvriendelijk gebruik van materialen, enzovoort [Ha, we worden concreet: het gaat om een compleet onsamenhangende restcategorie van dingen die je kinderen kunt willen bijbrengen. Bij veel daarvan gaat het overigens om in wezen politieke keuzen, waarvan je je met enig recht kunt afvragen of het de taak van de school is die op te leggen.]. In veel gevallen is echter aparte lestijd noodzakelijk (bijvoorbeeld leren oversteken, kringgesprek over pesten, rollenspel).

23 De leerlingen kunnen aangeven, hoe zij kunnen bijdragen aan het behoud en de bevordering van de eigen gezondheid. Dit betekent dat zij weten:

- welke verzorging het lichaam nodig heeft met betrekking tot voeding, beweging en rust, frisse lucht en hygiëne [Dat zou ik ook wel eens willen weten! Hoe nuttig is een dagelijkse wasbeurt? Waar dient zeep eigenlijk voor? Bestaat er wel zoiets als ‘wat het lichaam nodig heeft’? Had mijn moeder gelijk met haar suggestie dat de lucht binnenshuis minder ‘fris’ was dan die buiten (of wilde ze gewoon haar drukke kroost een poosje uit de buurt hebben)? Leef je echt langer en gezonder als je dagelijks een appel eet, of hangt dat zozeer af van de rest van je voedselpatroon dat geen mens het merkt? Zijn mensen die aan sport doen gezonder dan mensen die dat niet doen, en zo ja, is dat sporten dan de oorzaak van die gezondheid, of lijkt dat alleen maar zo doordat gezonde mensen gemiddeld vaker aan sport doen dan ongezonde mensen? Ik weet dat allemaal echt niet ...]

- welke risico’s verslavende gedragingen, waaronder in elk geval roken en alcoholgebruik, hebben voor de gezondheid [Weet iemand dat? Van roken ga je gemiddeld eerder dood. Is dat erg? Ga je er ook gemiddeld naarder door dood? Elke dag een glaasje wijn schijnt gezond te wezen; waarom krijgen kinderen zo’n glaasje dan niet? En hoe rijm je dat in islamitisch onderwijs met koranische voorschriften?];

- hoe ze verantwoord kunnen omgaan met situaties in en om de school die mogelijk gevaar opleveren [‘Doe je wel voorzichtig?’ zei mijn oma altijd. ‘Ja, oma, ik doe heel voorzichtig’];

- hoe ze zo kunnen omgaan met hun omgeving en het milieu dat de gezondheid geen schade wordt toegebracht. [\[Wie z'n gezondheid?\]](#)

24 De leerlingen weten dat zichzelf en andere mensen sociale en affectieve behoeften hebben:

- ze kunnen opkomen voor zichzelf;
- ze kunnen rekening houden met anderen.

25 De leerlingen weten wat ze kunnen doen als zichzelf of anderen ziek worden of een ongelukje krijgen, waarbij een kleine verwonding wordt opgelopen, zoals een bloedneus of een lichte verbranding. [\[Oké, daar kan ik iets mee; de volgende 3 punten idem.\]](#)

26 De leerlingen beschikken als koper van producten en als gebruiker van diensten over de volgende vaardigheden:

- herkennen van en omgaan met verkoopbevorderingstechnieken;
- omgaan met geld;
- informatie gebruiken over de samenstelling en het gebruik van een product;
- vergelijken van prijzen en kwaliteit.

27 De leerlingen kennen de verkeersregels en de betekenis van verkeersborden en kunnen die kennis toepassen als ze deelnemen aan het verkeer.

28 De leerlingen kunnen op een veilige manier aan het verkeer deelnemen, als voetganger, fietser en als zelfstandig gebruiker van openbaar vervoer. [\[Een samenleving waarin je kinderen veilig de straat op kunt sturen! 'I had a dream ...' Het is overigens veelzeggend dat 27 en 28 twee verschillende kerndoelen zijn!\]](#)

Natuuronderwijs

Typering van het gebied — Bij natuuronderwijs gaat het om de confrontatie met de levende en de niet-levende natuur. Dat betekent dat kinderen ervaringen opdoen met organismen, materialen, voorwerpen en verschijnselen. Natuuronderwijs wordt zo ingericht dat kinderen de ruimte krijgen ontdekkend bezig te zijn; door eigen onderzoek proberen ze antwoorden te vinden op door henzelf geformuleerde vragen [\[Dus zij bepalen de inhoud van het curriculum?\]](#). Vanuit de betrokkenheid met de dingen om hen heen groeit het inzicht in de samenhangen in de werkelijkheid [\[Die samenhang maken we zelf; da's geen 'inzicht', da's lijfsbehoud\]](#). De inhoud van natuuronderwijs wordt bepaald door de werkelijkheid [\[Nee maar ...\]](#), en door de samenhangen die mensen daarin ontdekt hebben.

Natuuronderwijs legt zo de basis voor een onderzoekende houding en een besef van

zorg en verantwoordelijkheid voor de medemens en de omgeving. Bij natuuronderwijsactiviteiten speelt buitenwerk een belangrijke rol. Bij natuuronderwijs wordt ook gezocht naar evenwicht tussen de systematiek van het programma en dat wat kinderen spontaan bezighoudt [Ah, dus kinderen bepalen de inhoud van het curriculum niet! Eigen onderzoek en zelf geformuleerde vragen zijn voor als er tijd overblijft.].

F Domein mensen, planten en dieren

29 De leerlingen kunnen de bouw van mensen en de vorm en functies van in- en uitwendige lichaamsdelen ten behoeve van waarneming, ademhaling, voortbeweging en voortplanting beschrijven [Dus het hele spijsverteringsstelsel blijft buiten beschouwing?]. Ze kunnen enkele verschillen en overeenkomsten aangeven met de bouw van zoogdieren ten aanzien van waarnemen, ademen en voortbewegen [Met dank aan juffrouw Laps. De mens is een zoogdier, dus praten over verschillen tussen de mens en de zoogdieren is net zulke apekool als praten over het verschil tussen de olifant en de zoogdieren. Los daarvan: er zijn geen verschillen tussen de mens en tal van andere zoogdieren waar het gaat om waarnemen, ademen en voortbewegen.].

30 De leerlingen kunnen:

- planten en dieren onderbrengen in een systematische indeling op een bij hun leeftijd passend niveau [Seisies en dreifseisies? Rode, gele en blauwe bloemen? Mensen en zoogdieren?];
- in de regio veel voorkomende planten en dieren benoemen en aangeven in welk biotoop ze thuishoren (bijvoorbeeld: sloot, bos, weiland) [Vissen in de sloot, bomen in het bos, gras en koeien in het weiland, zou ik denken, maar verder kom ik ook niet. Waar 'horen' pissebedden, regenwormen, brandnetels, halsbandparkieten, zeemeeuwen, verdwaalde postduiven, paardebloemen, mieren, zwervkatten, ratten, ooievaars, bedelreigers in de achtertuin van tante Miep, kuifeenden, futen, canadese fijnstraal, rododendrons, enz, enz, enz, 'thuis'?]
- dieren en planten verzorgen [Mogen ze er dan ook voor kiezen dat niet te willen? 'Ik wil geen hond.' 'Niet zeuren, je moet leren een hond te verzorgen!' En los daarvan: je zult maar astma of eczeem krijgen van zo'n huisdier ...].

31 De leerlingen kunnen voorbeelden noemen van eigenschappen van organismen waaruit blijkt dat deze aangepast zijn aan de omgeving, voedselmogelijkheden en seizoenen (bijvoorbeeld: schutkleur, winterslaap) [Ah, dus daar kwam die methodeles over seizoenen en dag/nachtritmiek vandaan: een uitwerking van kerndoel 31. Ik liep er volledig in vast omdat van ongeveer elke algemene bewering het omgekeerde ook heel wel verdedigbaar bleek. Dat is het probleem van de biologie. Een probleem dat de formuleerders van deze kerndoelen, in hun zalige onwetendheid, volledig ontgaat. En gaan we over 'aanpassing' praten zonder iets te zeggen over evolutie en

de controverses rond allerlei aspecten van de evolutiebiologie?].

32 De leerlingen kunnen:

- verschillende manieren waarop organismen zich voortplanten benoemen [Hoeveel verschillende manieren? Het meest voor de hand liggend is het onderscheid tussen geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting, maar als het daarom ging had hier niet 'verschillende' maar gewoon 'twee' gestaan. Dus hoeveel dan? Twaalf? Welke organismen? En moeten ze dan weten welke organismen zich bedienen van welke voortplantingsmechanismen? Moeten ze iets kunnen zeggen over de functie van voortplanting? Over het verschil in dat opzicht tussen geslachtelijke en ongeslachtelijke voortplanting? Doen we alsof stuifmeelkorrels van zaadplanten te vergelijken zijn met zaadcellen van dieren? Of leggen we iets uit over generatiewisseling?];
- globaal de bouw van planten [Bedoeld wordt waarschijnlijk de standaard tweezaadlobbige zaadplant? Of hebben we het hier ook over tulpen, varens, mossen, groenwieren, blauwwieren, enzovoort???] beschrijven en de vorm en functie van de belangrijkste onderdelen aangeven;
- aangeven welke rol de verschillende types organismen in de voedselkringloop spelen [Welke typen? Mensen, zoogdieren en planten?].

G Domein materialen en verschijnselen

33 De leerlingen kunnen:

- onderzoek doen aan verschijnselen waaronder licht, geluid, kracht, magnetisme en warmte [Wat is dat, 'onderzoek'? Vragen formuleren, hypothesen opstellen, daar toetsimplicaties uit afleiden, daarop aansluitend experiment ontwerpen, uitvoeren, interpreteren? Of gewoon bijvoorbeeld een beetje klooiën met een magneet en wat muntjes, punaises en paperclips?];
- onderzoeken welke kenmerken verschillende energiebronnen hebben [Kenmerken van groene stroom? Kenmerken van kernenergie? Ik heb geen idee wat hier bedoeld wordt.] en aangeven welke energiebronnen worden gebruikt voor verwarming, verlichting en beweging (bijvoorbeeld: fossiele delfstoffen, wind-, water-, en zonne-energie [Precies: die allemaal en nog een paar.]).

34 De leerlingen kunnen bij de beschrijving van het weer de aspecten neerslag, luchtdruk, windsnelheid, windrichting, bewolking en temperatuur gebruiken en een weerbericht lezen en begrijpen dat op een bij hun leeftijd passend niveau is samengesteld [Leerlingen kunnen alles lezen en begrijpen dat op een bij hun leeftijd passend niveau is samengesteld; als ze dat niet kunnen, deugt de samenstelling niet].

35 De leerlingen weten dat de aarde deel uitmaakt van ons zonnestelsel en met [Bedoeld wordt: 'net als'; strik genomen staat hier dat alle planeten dezelfde baan

volgen.] andere planeten een baan beschrijft rond de zon. Ze kunnen met behulp van deze informatie enkele natuurverschijnselen verklaren, waaronder in elk geval: het dag-/nachtritme en het wisselen van de seizoenen [Het dag-/nachtritme heeft niets met die baan om de zon te maken, maar komt voort uit de rotatie van de aarde om de eigen as, terwijl het wisselen van de seizoenen alleen te begrijpen is als je weet dat die aardas niet loodrecht op het vlak van de aardbaan staat en een min of meer constante oriëntatie ten opzicht van ons melkwegstelsel heeft.].

Tot zover de min of meer cognitieve domeinen. Eerst volgen nog de kerndoelen voor lichamelijke opvoeding en kunstzinnige vorming. Met die terreinen als schoolvak heb ik weinig affiniteit. Ik laat ze hier weg en besluit dit stuk met:

Algemeen commentaar

Mevrouw Karin Adelmund, staatssecretaris voor onderwijs, cultuur en wetenschappen besluit haar voorwoord bij de Kerndoelen Basisonderwijs 1998 met de hoop en de verwachting ‘dat de nieuwe kerndoelen bijdragen aan een onderwijs dat vol elan en bij de tijd is’. Ach, elan ademen ze zeker, en bij de tijd zijn ze in elk geval in de zin dat de waan van de dag er stevig in doorklinkt.

Het eerste dat opvalt bij iets gedetailleerdere beschouwing van deze kerndoelen is dat ze met de losse pols bijeengeveegd lijken te zijn. Kennelijk had niemand zin of deskundigheid genoeg om er nog eens een tweede blik op te werpen en na te gaan of er geen rare omissies en andere onevenwichtigheden in gesloten waren, en of het er allemaal wel echt zo helder stond als de brainstormgroep in haar enthousiasme meende. Zelfs taalfouten heeft men er niet uitgewied.

Ik verbeeld me te beschikken over enige algemene ontwikkeling, maar ik struikel over de kerndoelen die niets dan vraagtekens bij me oproepen — zie het detailcommentaar bij de afzonderlijke kerndoelen hiervoor. En mijn mond valt open van verbazing bij passages (bijvoorbeeld die over biologie en astronomie) waaruit blijkt dat de opstellers geen flauw idee hebben van het betrokken kennisgebied.

Minstens zo veelzeggend zijn de omissies. Dat leerlingen niets over spijsvertering en de rotatie van de aarde om haar eigen as hoeven te weten, memoreerde ik al. Dat filosofie nergens genoemd wordt, kwam ook al even aan bod. De volstreekte willekeur van wél genoemde grammaticale categorieën zal u ook zijn opgevallen. Andere voorbeelden zijn snel gevonden. Bij techniek worden mechanische overbrengingsprincipes gedetailleerd aangeduid: hefboom, katrol, tandwiel. Maar over bijvoorbeeld textiel staat nergens iets, of ’t zou moeten zijn dat men bij algemene termen als ‘constructies’ en ‘materialen’ ook aan stoffen en kledingstukken moet denken. Over literatuur staat er niet meer in dan dat leerlingen weten dat je met verschillende doelen kunt lezen en dat ze verhalen en poëzie kunnen onderscheiden van bijvoorbeeld informatieve en betogende teksten (alsof verhalen nooit informatief of betogend zijn!). Natuurlijk, je zou kunnen zeggen dat

kinderen heus wel gaan lezen als ze boeken tegenkomen die voldoende spannend of vermakelijk zijn en dat je ze de literatuur alleen maar tegenmaakt door ze die op te dringen. Maar geldt dat dan niet voor toneel, dans, muziek, tekenen, schilderen, enzovoort? Toneel en dans, bijvoorbeeld, krijgen elk een eigen ‘Domein’, terwijl toch minstens even edele kunsten als dammen en schaken nergens zelfs maar genoemd worden. Ik nodig u van harte uit dit lijstje met eigen voorbeelden uit te breiden.

Het tweede dat mij opvalt is de enorme nadruk op expressievakken. Het hele stuk lijkt uit te gaan van een ideaalbeeld van de mens als Homo theatralis universalis — de mens die al zijn gemoedsbewegingen in alle denkbare expressievormen kan uiten — en van een ideaalbeeld van de school als dé instelling waar die mens in zijn geheel en in al zijn veelzijdigheid gevormd moet worden. Natuurlijk is dat een begrijpelijke reactie op het oude schrikbeeld van de school die niets deed dan zoveel mogelijk domme feitjes in met zorg domgehouden hoofdjes van met zorg in hun beweging en expressie beknotte kinderen hameren en die zich verder nergens om bekommerde — de school dus waar je van afkwam met het heerlijke gevoel dat je van nu af aan nooit meer rijtjes zou hoeven stampen, zinnen zou hoeven ontleden, of opstellen zou hoeven schrijven over onzinthema’s! Ik vraag me alleen af of een school waar je van afkomt met het heerlijke gevoel dat je voortaan nooit meer aan toneel, zang, dans, muziek, gymnastiek of beeldende vorming en nog zo wat hoeft te doen, wel zo’n vooruitgang is. Denkt men nou echt dat het expressiekeurslijf van deze kerndoelen minder benauwend is dan het kenniskeurslijf van weleer? En denkt men nu echt dat het de taak van de school moet zijn kinderen op al deze terreinen des levens een maximale bagage mee te geven?

Hebben die kinderen geen thuis waar ze in een rustig hoekje gewoon voor de lol kunnen gaan zitten tekenen? Hebben die kinderen geen ouders of oudere broers en zusters van wie ze de grondbeginselen van het sinterklaasgedicht en de surprise leren? Hebben die kinderen geen vriendjes waarmee ze toneelspelen? Hebben die kinderen geen knuffels waarmee ze spontaan poppenkastvoorstellingen geven, al is het maar voor zichzelf? Hebben die kinderen geen clubjes, muziekscholen, sportverenigingen, waar ze met een leuke hobby naar keuze aan de slag kunnen? En zo nee, moeten we er dan niet als de sodemieter voor zorgen dat ze die zoveel mogelijk krijgen, in plaats van al dat leuks als verplicht en met kerndoelen opgetuigd schoolvak in te voeren?

Los daarvan: is er één mens op aarde die al die vakken op een zinnige manier geven kan? Wordt er met een bescheidener curriculum niet al genoeg geëist van de duizendpoterigheid van onderwijzers en onderwijzeressen?

Het zal best zo zijn dat de meerderheid van de leerlingen gymnastiek, muziek, dans, toneel, en wat niet al, leuk genoeg vindt om eraan mee te doen. Maar laten we niet vergeten dat de meeste leerlingen op die kennisfabriekjes van vroeger ook best plezier hadden in een opgedreund rijtje tafels van vermenigvuldiging of veenkoloniale vaarten. Maar kennelijk staat niemand stil bij de wisselende minderheden die we iets tegenmaken dat ze misschien best aardig hadden gevonden als ze er in vrijheid en op een moment dat

zij er behoefte aan hadden, aan hadden kunnen ruiken. En dat baart me ernstig zorgen.

Waarom werken we eerst niet eens een minimumcurriculum uit: een overzicht van de dingen die je minstens moet kunnen en weten om in onze samenleving mee, en liefst nog een beetje vooruit, te komen? Dat zal dan toch waarschijnlijk bestaan uit lezen, schrijven, rekenen en enige kennis van de gebeurtenissen en ontwikkelingen in ruimte en tijd waarzonder veel zaken in onze maatschappij nauwelijks te duiden zijn.

't Zou kunnen dat er dan tijd overblijft in de nu gangbare schoolweek — tijd die leerlingen én onderwijzers op school kunnen besteden aan dingen die ze, elk voor zich, interessant, uitdagend, of gewoon maar vermakelijk vinden: voetballen, toneelspelen, schaken, dichten, emailleren, schoolkranten maken, dansen, enzovoort. Ik ben helemaal vóór zulke naschoolse activiteiten, maar dat wel op één voorwaarde: vrijwilligheid.

Een derde punt van zorg noemde ik al een aantal keren. Waar het ministerie ons met deze kerndoelen compleet in de kou laat staan, zullen boekenmakers — dat wil zeggen de grote educatieve uitgeverijen met hun methoden — en toetsenmakers — het Cito dus — blijven bepalen wat er op basisscholen geleerd wordt. 't Is maar een vraag hoor: Willen we dat?

Bijlage 2: kerndoelen basisonderwijs 2006

Op de kerndoelen van 1998 was het nodige aan te merken. Kennelijk vond men dat in Den Haag ook – zij het al even kennelijk om andere redenen – want er kwamen in 2006 nieuwe. Of het daarbij om een verbetering gaat betwijfel ik. Voor zover ik kon nagaan, zijn ze nu (2019) nog altijd van kracht.

Inleiding

... Sinds maart 2006 zijn er nieuwe kerndoelen. Dit was nodig omdat vakken en leergebieden zich voortdurend vernieuwen, en daar moeten de kerndoelen natuurlijk op aansluiten [\[doet verwachten dat er sinds 1998 ontwikkelde kennis in die kerndoelen zit \(niet dus\)\]](#). De overheid geeft scholen meer ruimte bij het eigentijds vormgeven van onderwijs; daarom zijn de huidige kerndoelen met medewerking van het onderwijsveld teruggebracht van 115 naar 58 [\[voor eigentijdse vormgeving heb je kennelijk vooral mínder doelen nodig?\]](#). Bovendien zijn ze precies waar het moet en ruim waar het kan. Dat geeft scholen de mogelijkheid om meer eigen keuzes te maken over de wijze waarop ze aan de kerndoelen voldoen. Naast de kerndoelen PO worden ook de kerndoelen VO aangepast en wel zo dat ze naadloos op elkaar aansluiten.

De kerndoelen gaan over de hoofdlijnen. Zo [\[er staat ‘Ze’ maar dat zal de bedoeling niet zijn\]](#) wordt elk leergebied voorafgegaan door een karakteristiek waarin staat waar het leergebied op hoofdlijnen over gaat en wat de essenties daarvan zijn [\[da’s mooi, dan hoeven we die kerndoelen zelf niet meer op te schrijven, die gaan over hoofdlijnen en die zijn al vastgelegd in de voorafgaande ‘karakteristiek’\]](#). Hoewel de kerndoelen aansluiten bij het merendeel van de hedendaagse methoden, zal uw onderwijs op bepaalde onderdelen moeten worden aangepast [\[hm, er zijn dus kennelijk níeuwe hoofdlijnen? ik heb er écht naar gezocht ...?\]](#). De nieuwe kerndoelen worden daarom geleidelijk ingevoerd, zodat uw school de tijd heeft om de wijzigingen door te voeren. Met ingang van augustus 2006 gelden de nieuwe kerndoelen in ieder geval voor de kleutergroepen. Per augustus 2009 moeten de nieuwe kerndoelen in zijn geheel binnen de basisscholen zijn ingevoerd.

Preambule

Basisonderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling [allereerst de emotionele en als er nog tijd over is de verstandelijke?], op de ontwikkeling van de creativiteit [dat je de van nature aanwezige creativiteit kunt frustreren weet ik, daar zijn scholen soms erg goed in geweest, maar creativiteit ontwikkelen ...?] en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. De kerndoelen zijn hiervan een operationalisering [van wat? van die vaardigheden? van de ontwikkeling van die vaardigheden? van de gerichtheid van het onderwijs op de ontwikkeling van die vaardigheden?]. Het geheel van samenhangende en daarom doorgenummerde kerndoelen [dingen die samenhangen kunnen moeilijk zonder elkaar; als bedoeld wordt wat hier staat zou een school die geen Fries geeft (kerndoelen 17 t/m 22) ernstig tekortschieten] geeft een beeld van het inhoudelijke aanbod van het basisonderwijs [kennelijk is er ook een niet-inhoudelijk aanbod?]. De kerndoelen in deze opsomming zijn ingedeeld in hoofdstukken voor Nederlandse taal, Engelse taal, Friese taal, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Kerndoelen zijn streefdoelen [doelen zijn dingen waarnaar je streeft, pleonasme dus; of moeten we dit lezen als: streven is genoeg, meer hoeft niet?]. Ze geven aan wat iedere school in elk geval moet nastreven [Ah, dat laatste! Als die scholen zonder Fries er maar wel naar streven Fries te geven, is het allemaal dik in orde]. Daarbij kunnen echter drie kanttekeningen worden geplaatst [lijkt me een erg zuinige schatting].

In de eerste plaats omschrijven de doelen het eind van een leerproces, niet de wijze waarop ze kunnen worden bereikt [eh, ja; geldt dat voor 'doelen' niet altijd?]. De kerndoelen doen geen uitspraken over didactiek. Gezien het karakter van het basisonderwijs dienen leraren een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen en deze te stimuleren [alweer: wat van nature aanwezig is, hoef je niet te stimuleren, zorgen dat je het niet frustreert is genoeg]. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod [kan onderwijs ook ongestructureerd zijn? en niet-interactief?], vormen van ontdekkend onderwijs [zelf ontdekken dat 'hij wordt' met 'dt' moet; dat zal de natuurlijke behoefte aan ontwikkeling flink stimuleren natuurlijk], interessante thema's ['herfst'; 'vakantie'; ...] en activiteiten, worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling. [Kortom: we zeggen niets over didactiek, als je maar wel meegaat in elke laatste mode in onderwijsvernieuwingland!]

In de tweede plaats dienen inhouden en doelen zo veel mogelijk op elkaar te worden afgestemd [gunst], verbinding te hebben met het dagelijks leven [nee maar] en in samenhang te worden aangeboden [uit de schoolgids: 'Wij bieden uw kind inhouden en doelen in samenhang']. In concreet onderwijs zijn doorgaans doelen uit verschillende hoofdstukken [van wat? van de gebruikte methoden?] tegelijk van belang. Taal bijvoorbeeld komt voor bij alle vakken [o wacht, ze bedoelen hoofdstukken van de kerndoelen]. Aandacht voor cultuur is niet beperkt tot het

kunstzinnige domein [klopt: wiskunde is ook cultuur]. Omgaan met informatietechnologie geldt voor alle gebieden [een 'bezigheid die geldt voor een gebied', hoe doet die bezigheid dat?].

In de derde plaats dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg voor en waardering van de leefomgeving [m.a.w.: de kerndoelen 2006 zijn zeer onvolledig; in die van 1998 stond hierover een apart hoofdstuk; laat ik niet flauw zijn: alles wat daaruit wegviel is vooruitgang].

Nederlands

Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is [vervang 'taal' door iets anders dat nodig is om wat dan ook maar te kunnen verwerven — ademhaling, een regelmatige nachtrust — en lees die zin dan nog eens ...]. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen. [Een bepaald soort taalonderwijs is van wezenlijk belang voor een bepaalde minderheid dús is wata voor taalonderwijs dan ook dat voor iedereen?]

Daarnaast heeft taal een sociale functie [maar natuurlijk, dát is weer heel iets anders ...]. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties [heel goed: weg met de isoleercel, ik roep dat al jaren]; levensechte en boeiende leesteksten [weg met die saaie sprookjesboeken], gesprekken over onderwerpen die kinderen bezig houden en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen [in tegenstelling tot een onechte correspondentie met kinderen van andere scholen?].

Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels: het gaat vaak om dezelfde inhoud, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe. Anders gezegd: het onderwijs in Nederlandse taal is er op gericht dat kinderen in de beheersing van deze taal in en buiten school steeds competentere taalgebruikers worden ['competente taalgebruikers in de beheersing van de taal'; een ding is duidelijk: deze kerndoelen misten we node toen de schrijvers van dit stuk naar school gingen].

Die competenties zijn te typeren in vier trefwoorden:

- kopiëren: zo letterlijk mogelijk een handeling nadoen (overschrijven van het bord bijvoorbeeld).
- beschrijven: op eigen wijze (in eigen woorden) toepassen van een vaardigheid (verslag uitbrengen, informatie geven of vragen bijvoorbeeld).
- structureren: op eigen manieren ordening aanbrengen.
- beoordelen: reflectie op mogelijkheden, evalueren.

Deze trefwoorden zijn niet zonder meer tot formuleringen in kerndoelen te verwerken, omdat het vaak gaat om een combinatie van competenties. [\[Hier wordt diep nagedacht over de relaties tussen bezigheden, vaardigheden, competenties en doelen. We wachten de uitkomst van dat nadenken vol verwachting af.\]](#)

De schriftelijke taalvaardigheid neemt een belangrijke plaats in. ‘Geletterdheid’ veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan [\[de basisschoolleerling als taalsocioloog\]](#) en een positieve attitude maken er deel van uit. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen [\[lijkt me heel goed; ontwikkelingen kun je niet ver genoeg verder ontwikkelen\]](#). Ook al is de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van belang, de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht [\[we mochten eens denken dat onderwijs in X onderwijs in Y overbodig zou maken\]](#). Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen: het zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijke domein [\[hoe heb ik ooit kunnen leren lezen zonder eerst luisterstrategieën toe te passen!?!\]](#).

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen ‘gereedschappen’ om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om de beschouwing van interessante taalverschijnselen [\[‘interessant’ i.t.t. grammatica?\]](#). Tegenwoordig denkt men [\[wie ‘men’? ik ken niemand die zo denkt, en dat hou ik graag zo\]](#) hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans taalgebruikstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem, is er ook reflectie op taalgebruik. Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen.

Onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft vaak een wat ander karakter dan Nederlands als eerste taal: de beginsituatie van de leerlingen is anders, de didactiek verschilt, het aanbod is soms anders gefaseerd, er ligt meer nadruk op woordenschatuitbreiding. Voor alle leerlingen gelden echter dezelfde doelen en

hetzelfde aanbod. Veel van oorsprong autochtone kinderen die in achterstandssituaties opgroeien, zijn ook gebaat bij didactische inzichten die door ervaring met onderwijs aan allochtone kinderen scherper zijn geworden. Eén van die inzichten is, dat taal in alle vakken een cruciale rol speelt bij het verwerven van kennis en vaardigheden in de ‘andere vakken’ [taal speelt bij elk vak een rol bij het verwerven van kennis in andere vakken? wie het nog volgen kan, meldde zich].

KERNDOELEN NEDERLANDS > Mondeling onderwijs

1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal [goh ...]. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk [in ‘mondeling onderwijs?’], gestructureerd [enig idee wat het alternatief voor ‘gestructureerd’ zou zijn?] weer te geven.

2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken [kennelijk weten ze al hoe ze zich naar andere dingen dan vorm en inhoud moeten uitdrukken? (‘naar elkaar toe’ waarschijnlijk ...?)] bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren [je moet er toch niet aan denken dat ze dat wel leren bij het geven en vragen van informatie maar niet bij het discussiëren ...].

3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren [met argumenten reageren op in een gesprek gegeven informatie?].

KERNDOELEN NEDERLANDS > Schriftelijk onderwijs

4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten [zijn dat aparte categorieën? heb je ook niet-informatieve instructieve teksten], waaronder schema’s, tabellen en digitale bronnen [digitale bronnen als categorie op zich?; omdat die geen schema’s en tabellen bevatten?].

5 De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen [opstellen en verhaaltjes, hadden we vroeger gezegd; is wat hier staat in enig opzicht informatiever? instructiever? overtuigender? om over plezier-verschaffender maar te zwijgen?].

6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten [daar ben ik érg voor: als ze er toch in zouden slagen alle meningen in school- en studieteksten te onderscheiden van de informatie die er soms ook nog in staat, is er een hoop gewonnen — studietijd, bijvoorbeeld] en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen [o, heer, die volstrekt van al het andere verschillende digitale bronnen weer ...] .

7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten [(Op zo'n zin kan ik uren staren: wat moeten leerlingen met wat vergelijken? informatie met meningen? Of ook verschillende brokken informatie (en verschillende meningen) onderling? En lees ik het nu goed als ik denk dat die verschillende meningen dan wél in verschillende teksten moeten staan (en die stukjes informatie natuurlijk idem dito) — onder het motto 'als we gaan kijken naar de consistentie en coherentie van één tekst (zoals dit kerndoelenverhaal) wordt het een zootje'? Of moeten leerlingen al dat vergelijken niet alleen kunnen in één tekst — wat kennelijk voor de hand ligt? (maar welke dan?) — maar ook nog in allerlei andere teksten — wat om die reden dus wel expliciet vermeld moet worden?].

8 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur [want dat zijn allemaal voor het ordenen van informatie en meningen essentiële aspecten, nietwaar? als je niet op de kleur let dan wordt het een ordeloos zootje; één verbetering zie ik toch: van de vorige versie van de kerndoelen hadden leerlingen hier op de leesbaarheid van hun spelling moeten letten en dát hoeft kennelijk niet meer].

9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. [Daar ben ik helemaal voor, alleen, kennelijk dient dat te worden bewerkstelligd door iets aan leerlingen te veranderen; dat je ook voor zulk plezier kunt zorgen door die teksten leesbaarder en leuker te maken, kwam bij de dames en heren kerndoelstellers kennelijk niet op? Trouwens, hoeveel voor kinderen bedoelde verhalen, gedichten en informatieve teksten worden door kinderen geschreven?]

KERNDOELEN NEDERLANDS > Taalbeschouwing, waaronder strategieën

10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen. [Pas dat nou eens toe op doel 9: leerlingen kunnen strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen voor het plezier krijgen in het lezen en schrijven van ...!? Of op doel 8: noem en beoordeel eens drie strategieën voor het ordenen van informatie en meningen bij het schrijven van een brief ...]

11 De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

weggelaten: Engels, Fries

rekenen en wiskunde

In de loop van het primair onderwijs verwerven kinderen zich — in de context van voor hen betekenisvolle situaties — geleidelijk vertrouwdheid met getallen, maten, vormen, structuren en de daarbij passende relaties en bewerkingen. Ze leren ‘wiskundetaal’ gebruiken [*‘acht, één eraf, is zeven’*] en worden ‘wiskundig geletterd’ en gecijferd. De wiskundetaal betreft [*wat betekent dat? ‘gaat over’? dan gaat wiskundetaal óver b.v. meetkundige zegswijzen (zie hieronder); het is dus een metataal? ‘omvat’? dan omvat wiskundetaal dus tabellen en grafieken (zie hieronder)? of betekent ‘betreft’ gewoon niets?*] onder andere rekenwiskundige [*ik lees dat woord hier voor het eerst!?*] en meetkundige zegswijzen, formele en informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen en grafieken en opdrachten voor de rekenmachine [*álles is taal, nou ja, behalve dan misschien die rekenmachine zelf ...*]. ‘Wiskundig geletterd’ en gecijferd betreft onder andere samenhangend inzicht in getallen [*kan inzicht ook onsamenhangend zijn?*], maatzicht en ruimtelijk inzicht, een repertoire van parate kennis, belangrijke referentiegetallen en -maten, karakteristieke voorbeelden en toepassingen en routine in rekenen, meten en meetkunde [*kortom ‘wiskundige geletterdheid’ is een ander woord voor alles wat je moet weten, kunnen en begrijpen om wiskunde te kunnen bedrijven?*]. Meetkunde betreft ruimtelijke oriëntatie [*ah, meetkunde is dus stereometrie? vroeger maakten we daar onderscheid tussen ...*], het beschrijven van verschijnselen in de werkelijkheid [*de Amerikaanse presidentsverkiezingen, een auto-ongeluk, de aankomst van de eerste roze grutto op Tiengemeten?*] en het redeneren op basis van ruimtelijk voorstellingsvermogen in twee en drie dimensies [*een rúimtelijke voorstelling in twéé dimensies?*]. [*Ik geef toe: het valt ook niet mee om kort en precies onder woorden te brengen wat je kunt en weet als je kunt rekenen en kwantitatief hebt leren denken; zou je daar deskundigen voor kunnen uitnodigen ...?*]

De onderwerpen waaraan kinderen hun ‘wiskundige geletterdheid’ ontwikkelen, zijn van verschillende herkomst: het leven van alledag, andere vormingsgebieden [*waar we het leven van alledag klaarblijkelijk niet veel tegenkomen?*] en de wiskunde zelf. Bij de selectie en aanbieding van de onderwerpen wordt rekening gehouden met wat kinderen al weten en kunnen [*dat is een heel goed idee; moeten ze vaker doen op school: gewoon eens iets onderwijzen dat je niet al weet ...*], met hun verdere vorming, hun belangstelling en de actualiteit, zodat kinderen zich uitgedaagd voelen tot wiskundige activiteit en zodat ze op eigen niveau, met plezier en voldoening,

zelfstandig en in de groep uit eigen vermogen wiskunde doen: wiskundige vragen stellen en problemen formuleren en oplossen.

In de rekenwiskundeles leren kinderen een probleem wiskundig op te lossen en een oplossing in wiskundetaal aan anderen uit te leggen. Ze leren met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen [*‘natuurlijk heb je het volste recht te vinden dat drie plus drie vijf is, en ik heb ook alle respect voor die visie, maar ...?’*]. Het uitleggen, formuleren en noteren en het elkaar kritiseren leren kinderen als specifiek wiskundige werkwijze [*wederzijdse kritiek als ‘wiskundige’ werkwijze?*] te gebruiken om alleen en samen met anderen het denken te ordenen, te onderbouwen en fouten te voorkomen.

KERNDOELEN REKENEN/WISKUNDE > Wiskundig inzicht en handelen

23 De leerlingen leren wiskundetaal gebruiken.

24 De leerlingen leren praktische en formele rekenwiskundige problemen op te lossen en redeneringen helder weer te geven.

25 De leerlingen leren aanpakken [*da’s mooi: geen flauwekul, flink aanpakken ...*] bij het oplossen van rekenwiskunde problemen te onderbouwen [*eh, ... wacht even, wat wordt hier onderbouwd? O, maar natuurlijk, er worden ‘aanpakken’ onderbouwd – dat was dus geen werkwoord zoals wij verheugd even dachten, maar een meervoudsvorm van een zelfstandig naamwoord dat volgens mij en Van Dale geen meervoud heeft. Hier wordt dan misschien geen Nederlands geschreven, maar mooi wel geschiedenis!*] en leren oplossingen te beoordelen.

KERNDOELEN REKENEN/WISKUNDE > Getallen en bewerkingen

26 De leerlingen leren structuur en samenhang van aantallen, gehele getallen, kommagetallen, breuken, procenten en verhoudingen op hoofdlijnen te doorzien en er in praktische situaties mee te rekenen [*‘ermee te rekenen’ ... met die structuur en samenhang? Nee, natuurlijk bedoelen ze dat niet, maar ’t staat er intussen wel*].

27 De leerlingen leren de basisbewerkingen met gehele getallen in elk geval tot 100 snel uit het hoofd uitvoeren, waarbij optellen en aftrekken tot [*bedoeld is waarschijnlijk: met getallen beneden de ...*] 20 en de tafels van buiten gekend zijn [*een belgicisme, wat gezellig*].

28 De leerlingen leren schattend tellen en rekenen.

29 De leerlingen leren handig optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen.

30 De leerlingen leren schriftelijk optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen volgens meer of minder verkorte standaardprocedures [*ik had leerlingen die dat uit het hoofd konden, dat mag dus niet meer?*].

31 De leerlingen leren de rekenmachine met inzicht te gebruiken.

KERNDOELEN REKENEN/WISKUNDE > Meten en meetkunde

32 De leerlingen leren eenvoudige meetkundige problemen op te lossen.

33 De leerlingen leren meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek [da's geen lengte?], oppervlakte, inhoud, gewicht, snelheid en temperatuur.

oriëntatie op jezelf en de wereld

In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan. Leerlingen oriënteren zich op de natuurlijke omgeving en op verschijnselen die zich daarin voordoen. Leerlingen oriënteren zich ook op de wereld [waar de natuurlijke omgeving kennelijk niet bij hoort?], dichtbij, veraf, toen en nu en maken daarbij gebruik van cultureel erfgoed [???]. Kinderen zijn nieuwsgierig. Ze zijn voortdurend op zoek om zichzelf en de wereld te leren kennen en te verkennen [kinderen die op zoek zijn om zichzelf te leren kennen?]. Die ontwikkelingsbehoefte is een aangrijpingspunt voor dit leergebied. Tegelijk stelt de samenleving waarin kinderen opgroeien haar eisen. Kinderen vervullen nu en straks taken en rollen, waarop ze via onderwijs worden voorbereid. Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer en als burger in een democratische rechtstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van [van wat? van samenleven? van voorwaarden voor samenleven? van waarden en normen? Waarom zeggen ze niet gewoon: wij willen dat kinderen respectvol en tolerant met (alle) anderen leren omgaan?].

Bij het leren kennen van de wijze waarop mensen hun omgeving inrichten, spelen economische, politieke, culturele, technische en sociale aspecten een belangrijke rol [bedoeld is: bij de wijze waarop mensen ...enz. spelen die factoren een rol? of moeten we hier echt stilstaan bij bijvoorbeeld de politieke en technische aspecten van kennisverwerving door kinderen?]. Het gaat daarbij om datgene wat van belang is voor betekenisverlening aan het bestaan, om duurzame ontwikkeling, om (voedsel)veiligheid en gezondheid en om technische verworvenheden. Bij het oriënteren op de natuur gaat het om jezelf, om dieren en planten en natuurverschijnselen [ja, dat zijn wij, en die dieren en planten, natuurlijk niet?]. Bij de oriëntatie op de wereld gaat het om de vorming van een wereldbeeld in ruimte en tijd. Leerlingen ontwikkelen een geografisch wereldbeeld aan de hand van gebieden [en dus niet aan de hand van ...???] en met behulp van kaartvaardigheden. Ze ontwikkelen een historisch wereldbeeld. Dat betekent dat ze kennis hebben van historische verschijnselen in delen van de wereld en van chronologie. Leerlingen leren hun wereldbeeld (over henzelf en de wereld) aan de hand van actuele

onderwerpen voortdurend 'bij de tijd' te brengen.

Waar mogelijk worden onderwijsinhouden over mensen, de natuur en de wereld in samenhang aangeboden. Dit komt het 'begrijpen' door leerlingen ten goede en draagt voorts bij aan vermindering van de overladenheid van het onderwijsprogramma [\[door die te verplaatsen naar voortaan overladen individuele lessen?\]](#). Ook inhouden uit andere leergebieden worden betrokken op de 'oriëntatie op jezelf en de wereld'. Te denken valt aan het lezen en maken van teksten (begrijpend lezen), het meten en het verwerken van informatie in onder andere tabellen, tijdlijn en grafieken [\[en digitale bronnen, mag ik hopen!\]](#) (rekenen/wiskunde) en het gebruik van beelden en beeldend materiaal (kunstzinnige oriëntatie). Onderwijs is er immers vooral op gericht om leerlingen zicht te geven op betekenis en samenhang.

KERNDOELEN ORIËNTATIE OP JEZELF EN DE WERELD > Mens en samenleving

34 De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

35 De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

36 De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting [\[Europese staatsinrichting?\]](#) en de rol van de burger.

37 De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

38 De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.

39 De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu.

KERNDOELEN ORIËNTATIE OP JEZELF EN DE WERELD > Natuur en techniek

40 De leerlingen leren [\[enkele? 10? 100? 1000?\]](#) in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leefomgeving.

41 De leerlingen leren over de bouw van planten, dieren en mensen en over de vorm en functie van hun onderdelen.

42 De leerlingen leren onderzoek doen [\[de basisschool als onderzoeksinstituut?\]](#) aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, kracht [\[kracht als natuurkundig verschijnsel ... maar natuurlijk\]](#), magnetisme en temperatuur.

43 De leerlingen leren hoe je weer en klimaat kunt beschrijven met behulp van

temperatuur, neerslag en wind [beschrijven kun je misschien toch beter met behulp van taal, en vergeet daarbij de rekenwiskundetaal niet; weer en klimaat kun je beschrijven in termen van temperatuur, neerslag en wind, ... en luchtdruk en inval van zonlicht, en ...].

44 De leerlingen leren bij producten uit hun eigen omgeving relaties te leggen tussen de werking, de vorm en het materiaalgebruik.

45 De leerlingen leren oplossingen voor technische problemen te ontwerpen, deze uit te voeren en te evalueren [de basisschool als natlab].

46 De leerlingen leren dat de positie van de aarde ten opzichte van de zon, seizoenen en dag en nacht veroorzaakt [met 'positie' zullen ze bedoelen: de stand van de aardas; hoewel, vrij veel mensen denken echt dat de aarde 's zomers dichterbij de zon staat dan 's winters ... 't zou me zomaar niet verbazen als dát hier bedoeld wordt].

KERNDOELEN ORIËNTATIE OP JEZELF EN DE WERELD > Ruimte

47 De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing [de ruimtelijke inrichting als levensbeschouwelijk fenomeen, daar vallen heel wat 'plezier' verschaftende informatieve teksten over te schrijven!]. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden [waarschijnlijk moeten we 'twee ... en twee' hier lezen als 'samen vier', maar 't staat er niet], de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.

48 Kinderen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken.

49 De leerlingen leren over de mondiale ruimtelijke spreiding van bevolkingsconcentraties en godsdiensten, van klimaten, energiebronnen en van natuurlandschappen zoals vulkanen, woestijnen, tropische regenwouden, hooggebergten en rivieren [vulkanen en rivieren als voorbeeld van landschappen? vallen daar ook vulkanen onder waar mensen op wonen en waarvan de hellingen als landbouwgebieden in gebruik zijn? of kwamen die vulkanen, en die rivieren, hier terecht onder het motto 'wacht, die moeten we ook nog ergens kwijt?].

50 De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas [pas op, niet scheuren! niet laten vallen!], beheersen de basistopografie [ah, gelukkig, eindelijk iets dat ze niet hoeven te leren: de basistopografie beheersen ze al (flauw, zeker, maar 't stáát er wel)] van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld.

KERNDOELEN ORIËNTATIE OP JEZELF EN DE WERELD > Tijd

51 De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen [hun lesboekje geschiedenis dus] en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren [???].

52 De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en holocaust; televisie en computer.

53 De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig [???] verbinden met de wereldgeschiedenis.

[Het feit dat bij sommige zinnen geen opmerkingen staan, betekent niet dat ze er niet te maken waren; passages waarvan alleen met een lang essay valt uit te leggen hoe onzinnig ze zijn, bijvoorbeeld, heb ik ongemoeid gelaten. Een oude hoogleraar van mij verzuchtte ooit bij het uitkomen van een nieuw boek over spinnen — zijn specialiteit: ‘Het kost jaren om dit recht te zetten ...’. Ik vrees dat ik voor deze kerndoelen meer tijd nodig zou hebben. ’t Is m’n specialiteit niet.]

weggelaten: Kunstzinnige oriëntatie, bewegingsonderwijs.

‘basisontwikkeling’ – waar gaat dit over?

Basisontwikkeling in de onderbouw van Frea Janssen-Vos (hier voortaan: FJV) is hét leerboek kleuterkunde aan mijn pabo. Je zou dus mogen verwachten dat het voor paboleerlingen toegankelijk is. Ik denk dat het dat niet is. Ik denk zelfs dat paboleerlingen die het wél toegankelijk vinden — en die zijn er — dat alleen maar vinden omdat ze niet merken dat ze niet snappen wat er staat.

Ik ben beginnend pabo-leerling [ik schreef dit stuk in 2003]; veel pedagogische en didactische voorkennis heb ik derhalve niet, maar daar bestudeer ik dit boek nu juist voor. Ik heb in een vorig leven, als wetenschapsfilosoof, wél vrij goed leren lezen, en ik nodig u van harte uit om enkele stukjes uit dit merkwaardige boek met mij mee te lezen. U zult aanvankelijk zeker menen dat ik komma’s neuk, maar misschien kan ik u ervan overtuigen dat onze verontwaardiging toch echt eerder de aanstootgevendheid van die komma’s zou moeten gelden.

Eén laatste opmerking vooraf: uit wat volgt zult u terecht opmaken dat ik *Basisontwikkeling in de onderbouw* een onbeschrijflijk slecht boek vind. Vooralsnog is dat geen kritiek op de ideeën van de auteur. ’t Is mogelijk dat die fantastisch zijn, alleen zijn ze dan ronduit slecht opgeschreven. Schrijven is een vak, en een moeilijk vak ook. Het is geen schande dat niet te kunnen; ’t is wel een schande iemand een boek te laten schrijven die niet schrijven kan, maar dat verwijt treft allereerst de uitgever.

Ter zake: “In 1990 verscheen *Basisontwikkeling*.” zo luidt de eerste zin van het Voorwoord (blz. V). *Basisontwikkeling* is dus kennelijk een boek, en het is niet ongebruikelijk om namen van boeken te cursiveren. FJV doet het niet, en ze gebruikt ook geen aanhalings- of andere tekens om deze boektitel te markeren. Allengs wordt duidelijk wat daar achter zit. Gaat het in het vervolg eerst nog over “een ... herziene druk van *Basisontwikkeling*” en over “degenen die met *Basisontwikkeling* werken”, wat geheel consistent is met het idee dat de auteur een boek op het oog heeft, even later verandert er iets: er verschijnen “doelen van *Basisontwikkeling*”; “*Basisontwikkeling* [blijkt] een groot draagvlak ...” te hebben; het is “een begrip ... geworden in de praktijk” waarover “niet alles ... in dit ‘basisboek’ van *Basisontwikkeling* te vinden” is.

Naast het boek *Basisontwikkeling*, dat in 1990 verscheen en later een herziene druk kreeg, is er dus iets anders, iets dat doelen en een draagvlak heeft, een begrip is geworden,

en waarover in *Basisontwikkeling* lang niet alles te vinden is, iets derhalve dat waarschijnlijk een stelsel van ideeën, een manier van werken — mogelijk zelfs een onderwijskundige beweging — is, en dat óók ‘Basisontwikkeling’ heet. “Nou èn?” denkt u misschien. Ik zal het u uitleggen: deze meerzinnigheid laat zien hoe slordig FJV met begrippen omgaat. En die slordigheid gaat ons nog flink parten spelen.

Hoofdstuk 1 heet “De onderbouw in beweging”. En bewegen doet er van alles:

Een ware omwenteling speelt zich in het onderwijs voor jonge kinderen af. [...] Basisontwikkeling maakt deel uit van deze ontwikkeling. Vanuit onze ervaringen en opvattingen over goed onderwijs, willen we bepaalde veranderingen in de praktijk teweeg brengen. Tegelijkertijd laten we onze opvattingen en ons werk beïnvloeden door de vragen en de veranderingen die zich in de praktijk afspelen, en door de ontwikkelingen die zich aftekenen in de wetenschap en theorievorming, evenals in het landelijk onderwijsbeleid. (blz. 1)

Wat staat hier? Er is sprake van een omwenteling in het onderwijs aan jonge kinderen. Van die omwenteling maakt Basisontwikkeling deel uit. Basisontwikkeling is dus, naast een boek en een beweging (?) ook nog gewoon een deelverzameling van de feitelijk optredende veranderingen in onderwijsland. Dan duikt er een “wij” op. Wie die “wij” precies zijn is onduidelijk, maar het zal wel gaan om de mensen die achter de veranderingen staan die samen ‘Basisontwikkeling’ heten. Die “wij” hebben ervaringen en ze hebben opvattingen over goed onderwijs. Vanuit deze ervaringen en opvattingen willen ze bepaalde veranderingen teweeg brengen, maar “tegelijkertijd” laten ze hun opvattingen ook beïnvloeden door wat er in de praktijk gebeurt en door wat allerlei mensen daarover zeggen. ’t Klinkt wat ingewikkeld, maar het komt erop neer dat hun opvattingen worden beïnvloed door hun ervaringen, en dat lijkt me heel verstandig.

Kortom, er is een groep mensen met ideeën over onderwijs aan jonge kinderen die twee dingen willen: dat onderwijs veranderen, en hun ideeën — al doende en goed om zich heen kijkende — verder ontwikkelen. Waarom ze dat dan niet gewoon zo zeggen, weet ik niet, maar hoe dat ook zij, na zoiets verwacht je een overzicht van hun ideeën, en van de veranderingen die ze op grond daarvan wenselijk vinden. Krijgen we dat ook? Ik citeer nog even door:

Kort na de komst van de basisschool in 1985 groeide de aandacht voor het onderwijs aan jonge kinderen, omdat men een goede en ‘eigen’ plaats voor kleuters in de geïntegreerde basisschool gewaarborgd wilde zien. Dat motief leidde tot een bezinning op de vraag wat kenmerkend is voor de kleuterperiode en voor onderwijs aan kleuters. Sommigen zochten daarvoor steun en verantwoording in de tradities en verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs. Anderen, waaronder wij, hadden vooral behoefte aan praktijktheoretische inzichten die de onderwijspraktijk op een vernieuwend spoor zouden kunnen zetten. Zo ontstond Basisontwikkeling. (blz. 1)

Nee, dat overzicht krijgen we dus nog niet. We krijgen een nieuw onderwerp. Oké, dat dan maar eerst. De basisschool ontstond uit een fusie van kleuterschool en lagere school. Het idee daarachter was, meen ik, om zo de overgang tussen die twee schooltypen te

vergemakkelijken. Maar kennelijk betekende het in de praktijk dat het bijzondere van de kleuterfase ondergesneeuwd raakte, waarna sommigen de noodzaak zagen in die basisschool een eigen plaats voor kleuters te ‘waarborgen’. Als je dat wil, ga je je natuurlijk afvragen wat het eigene van die kleuterfase dan wel is, en wat dat betekent voor het onderwijs aan die groep. Tot zover alles helder.

Voorheen wás er kleuteronderwijs, en dat onderwijs kende tradities — een vrij neutrale term — en verworvenheden — wat beslist positief klinkt. Niet zo gek dus dat sommigen die tot uitgangspunt namen voor het uitwerken van ideeën over kleuters en kleuteronderwijs. Maar de “wij” van de Basisvorming wilden iets anders: “praktijktheoretische inzichten” om daarmee de onderwijspraktijk “op een vernieuwend spoor” te zetten. Kennelijk behoorden de gezochte “praktijktheoretische inzichten” niet tot de verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs. Onduidelijk blijft voorlopig waar die inzichten dan wél vandaan kwamen. Onduidelijk blijft ook wat dat eigenlijk zijn, “praktijktheoretische inzichten”. Zijn dat theoretische inzichten op basis van praktijkervaring? ’t Zal wel niet, want dat geldt voor álle goede theoretische inzichten, dus dat hoeft je niet met zo’n hybride term te benadrukken. Gaat het om iets tussen niet gesystematiseerde praktijkervaring en in theorie gevangen kennis in? Beetje vlees, beetje vis? Of gaat het — boze gedachte; geef ik meteen toe — om (fragmentarische) praktijkervaring die met flink wat jargon wordt opgetuigd om het geheel op een theorie te laten lijken?

Bovendien, zo zou je de tekst kunnen interpreteren, achtten de “wij” van de Basisvorming vernieuwing onontbeerlijk, en dachten de eerder genoemde “sommigen” daar anders over. Wilden die dan alles bij het oude laten? Maar waarom bezonnen ze zich dan op de vraag wat kenmerkend is voor kleuters en kleuteronderwijs, want dat deden ze, blijkens de tekst? Of moet ik dit lezen als: wij wilden vernieuwing, net als die “sommigen”, maar wij wilden dat die voortkwam uit praktijktheoretische inzichten, terwijl zij zich wensten te baseren op verworvenheden. Dat is eveneens een denkbare interpretatie (al houd ik niet van teksten waarin je zo diep moet spitten voor de juiste interpretatie zich aandient), maar vanwaar dat meningsverschil? Zaten er geen inzichten, of in elk geval geen praktijktheoretische inzichten bij die verworvenheden?

Direct na het vorige citaat, lezen we:

Het is natuurlijk niet zo dat wij de enigen waren die zich de kwaliteit en de toekomst van het kleuteronderwijs aantrokken, of dat wij dat voor het eerst deden. Al voor 1985 maakten we er werk van en vonden we inspiratie en aansluiting bij andere vernieuwingsbewegingen. Met name ideeën van Laevers over Ervaringsgericht Onderwijs en het situatie-georiënteerde onderwijs uit Duitsland hebben een belangrijk aandeel gehad in verbeteringen binnen het kleuteronderwijs. (blz. 1)

Wij moeten dus niet denken dat de “wij” van de Basisontwikkeling zich als enigen zorgen maakten over kwaliteit en toekomst van het kleuteronderwijs, of dat zij dat voor het eerst deden. (Ik las dat aanvankelijk alsof die “wij” de enigen en de eersten waren — een beetje dubbelop, want de eersten zijn, althans aanvankelijk, altijd de enigen. Maar dat bedoelt

FJV niet.) Het gaat hier om twee heel verschillende dingen.

Allereerst hadden wij lezers ten onrechte kunnen gaan denken dat FJV en de haren zich als enigen zorgen maakten over het kleuteronderwijs. Maar wie dat uit het voorafgaande opmaakt, neemt kennelijk aan dat de “sommigen” die wensten uit te gaan van de tradities en verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs, zich géén zorgen maakten over die kwaliteit en toekomst. En, als gezegd, dat zou raar zijn, want je gaat je niet op iets bezinnen als dat iets je niet raakt.

En ten tweede hadden wij uit het voorafgaande kunnen opmaken dat de “wij” van de Basisvorming zich pas vanaf 1985 zorgen maakten over het kleuteronderwijs. Ook dat is volgens FJV “natuurlijk” niet het geval. Wat daar natuurlijk aan is, ontgaat me, maar ik geloof haar op haar woord als ze zelf zegt dat ze al voor 1985 over kleuteronderwijs nadacht, en inspiratie en aansluiting vond bij andere vernieuwingsbewegingen. Hoewel die aansluiting kennelijk niet blijvend was, want alles wijst erop dat zij een aparte vernieuwingsbeweging begonnen is, en wel een die zij aanduidt als “Basisontwikkeling”.

Ik hoop dat inmiddels duidelijk begint te worden dat wie deze tekst een beetje zorgvuldig leest, en aanneemt dat met elke bewering ook echt iets bedoeld wordt, van de ene vraag in de andere tuimelt.

Ik sla een stukje (blz. 2) over waarin verwezen wordt naar de Wet op het Basisonderwijs (die een ononderbroken ontwikkeling als een van de centrale intenties van het basisonderwijs ziet), naar allerlei publicaties van onderzoekers en overheidsinstanties over het kleuteronderwijs, naar evaluaties van het basisonderwijs en naar beleidsimpulsen van de overheid die tot groot genoegen van FJV “overeenkomen met het streven naar verbeterde kwaliteit, zoals we ons met Basisontwikkeling voorstellen”. Van de hiervoor gestelde vragen is er met dat al niet één beantwoord, maar misschien ben ik te ongeduldig. FJV is dat niet. Zij snijdt weer een geheel nieuw onderwerp aan:

In veel scholen verloopt het vernieuwingsproces om tot een goede aansluiting tussen het onderwijs in de groepen 2 en 3 te komen, nogal moeizaam. Het valt ons op dat veelal de aansluiting of afstemming gezocht wordt in de leerstof of ‘ontwikkelingsstof’ die kinderen zich eigen zouden moeten maken. ... De gedachte vat zo post dat je de leerstof eerst goed op een rijtje moet hebben, om dan de overstap- of overgangscriteria te bepalen.

Vervolgens blijkt dat men in een kat-en-muis-spelletje belandt: moeten de leerkrachten van de kleutergroepen wat harder aan kinderen trekken om ze op het goede moment op de overgangsstreep naar groep 3 te krijgen? Of moeten ze aansluiten bij de ontwikkelingsprocessen van de kinderen, zodat de leerkracht van de volgende groep aanhaakt bij de leerstof waar elk kind op dat moment beland is?

Het is zonneklaar dat de klassikale aanpak in de groepen 3 en verder moet verdwijnen. Want alle aandacht die voor verschillen tussen kinderen wordt gevraagd, moet toch wel tot de conclusie leiden dat de kinderen die groep 3 binnenstromen, enorm uiteenlopen wat ontwikkelingsmogelijkheden en ontwikkelingsstadia betreft.

Maar ook die erkenning is nog steeds geen antwoord op de vraag hoe werkelijke continuïteit

in ontwikkeling én onderwijs bevorderd kan worden.

Dank zij de Vygotskiaanse ontwikkelingstheorie lukt het ons in Basisontwikkeling die vraag wel concreet te beantwoorden. We zoeken de aangrijpingspunten namelijk niet in de eerste plaats in leerstof, maar in psychologische continuïteit. Wat brengt de leerlingrol met zich mee die in het verdere, meer vakgerichte onderwijs van kinderen verlangd wordt? En welk ontwikkelingsproces gaat daaraan vooraf, leidt daarnaar toe? In de ontwikkeling vanuit de spelactiviteit naar de bewuste of productieve leeractiviteit (een proces dat zich vanaf het tweede à derde levensjaar tot het zevende à achtste afspeelt) zien we de beste verwijzingen naar een relevant, continu onderwijsaanbod voor de hele onderbouw. Daarin vervalt de aan leeftijd gebonden grens tussen kleuteronderwijs en groep 3. (blz. 3-4)

Ik lees zo'n passage een keer of zeven, voor ik voorzichtig eens wat vragen durf te stellen (en dan ga ik eraan voorbij dat je kennelijk "in Basisontwikkeling" kunt zijn; het begint waarachtig op een geloof te lijken). Het probleem is kennelijk dat groep 3 niet goed aansluit bij groep 2. Daar moet iets aan gedaan worden. Waarin zit 'm die gebrekkige aansluiting? Als A en B niet goed bij elkaar aansluiten, terwijl je dat wél graag wil, dan heb je drie mogelijkheden: je past A aan, je past B aan, of je past beide aan.

Het is volgens FJV zonneklaar dat er in groep 3 (en daarboven) iets moet veranderen: het klassikale onderwijs moet weg, want de leerlingenpopulatie is daarvoor te heterogeen. Dat komt neer op de redenering dat je B moet aanpassen omdat B niet goed op A aansluit — een drogreden, want je zou ook voor aanpassing van A kunnen kiezen. Even eerder verwijst FJV naar een kat-en-muis-spel met als kat de optie dat kleuterleerkrachten wat harder aan (sommige?) kinderen trekken om zo die heterogeniteit te verminderen. Uit het vervolg moeten wij als lezers opmaken dat dit geen reële optie is, want anders zou die klassikale aanpak in groep 3 niet hoeven te verdwijnen. De muis — aansluiten bij de ontwikkelingsprocessen van de kinderen — wint kennelijk.

Maar wacht even: betekent trekken aan kinderen dan automatisch dat je níét aansluit bij hun ontwikkelingsprocessen? Zonder nadere toelichting is dit een schijntegenstelling. Mij dunkt dat juist iemand die gaat trekken aan kinderen verduveld goed moet kijken naar ontwikkelingsprocessen, want alleen als je daarbij aansluit heb je enige hoop een kind sneller op te stuwten naar het voor overgang naar groep 3 gewenste niveau. Hier wordt een drogreden overeind gehouden door een schijntegenstelling plus een stuk of wat verzwegen en bepaald niet vanzelfsprekende vooronderstellingen. Hoeveel zwakker kan een betoog worden?

Trouwens, betekent heterogeniteit automatisch dat je moet afzien van klassikaal onderwijs? Die heterogeniteit kennen we ook uit het middelbaar onderwijs, en daar lost men die op door verschillende kinderen naar verschillende schooltypen te sturen. Waarom komt die optie in het verhaal van FJV niet serieus aan bod? Misschien zijn er goede redenen die af te wijzen, maar die wil ik dan wel horen. In een eerdere, hier niet geciteerde passage is sprake van "verwijzingen naar het speciaal onderwijs", die als "knelpunt" worden gekarakteriseerd (ten overvloede: het gaat hier om 'verwijzen' in de zin van 'doorsturen', en niet in de zin van 'wijzen op'). Bij "speciaal" en "knelpunt" worden wij

kennelijk geacht meteen te denken “nee, dat moet natuurlijk niet!” Maar waarom zouden wij “speciaal” onderwijs niet gewoon wat gewoner gaan vinden? We noemen Gymnasium en VMBO toch ook geen “speciaal (middelbaar) onderwijs”?

Terug naar de geciteerde passage. De gangbare analyse van het aansluitingsprobleem tussen groep 2 en groep 3 is er een in termen van “leerstof”, althans volgens FJV. Men meent — klaarblijkelijk ten onrechte — dat je die op een rijtje moet hebben om vervolgens overgangscriteria te ontwikkelen. Waarom is dat verkeerd? Mij klinkt het heel plausibel in de oren. Stel vast wat een leerling die naar groep 3 gaat moet kunnen en weten, en houd een kind dat nog niet zover is nog een jaartje in groep 2. Misschien is daar iets tegen, maar opnieuw: wat ertegen is, horen wij niet. Dat moeten we kennelijk zelf maar bedenken. Ik geloof dat de overheid vindt dat zittenblijven niet moet, maar als de overheid daar nou eens verkeerd aan doet? Trouwens, zelfs als je dat zittenblijven afwijst, en kiest voor een heterogene instroom in groep 3, dan blijft enig zicht op die leerstof toch nog steeds nuttig, zo lijkt me: er zijn nu eenmaal dingen die je pas kunt leren als je andere dingen weet, of andere vaardigheden beheerst, en het is toch geen onzin om daar in zowel groep 2 als groep 3 bij je leerstofaanbod rekening mee te houden?

FJV kiest voor “psychologische continuïteit” als aangrijpingspunt. Dat zou iets Vygotskiaans zijn. Worden wij geacht dat te weten? Het boek Basisontwikkeling bevat een hoofdstukje over “Continuïteit in ontwikkeling en onderwijs”, bij uitstek een plek om daar meer over te zeggen, maar Vigotskij wordt er niet genoemd. Helaas is er geen register waarin kan worden opgezocht waar hij dan wel behandeld wordt als hij behandeld wordt.

FJV vertaalt haar keuze voor die psychologische continuïteit in een vraag naar de leerlingrol die in het meer vakgerichte onderwijs van kinderen gevraagd wordt, en het ontwikkelingsproces dat vereist is alvorens een kind die rol kan spelen (althans zo interpreteer ik haar tekst; staan doet het er niet).

Ik weet niet wat “psychologische continuïteit” precies betekent. Is het iets in het kind? Een kenmerk van diens ontwikkeling? Een inwendige voorwaarde voor het ongestoord verlopen van die ontwikkeling? Of is het een kenmerk van nastrevenswaardig onderwijs? Vragen te over.

Ik weet ook niet wat FJV precies bedoelt met een leerlingrol. 't Zal wel niet iets te maken hebben met leerstof, met vaardigheden en kennis, die een kind zich moet eigenmaken, want dat was nu juist de weg die anderen, klaarblijkelijk ten onrechte, gingen. Maar waarmee dan wel?

Kinderen maken ergens tussen hun tweede en achtste levensjaar een ontwikkeling door van spelactiviteit naar bewuste of productieve leeractiviteit. Willen kleine kinderen nooit iets weten of begrijpen dat ze dan vragen of uitzoeken — dat immers zou je toch een bewuste leeractiviteit kunnen noemen? En wat is dat eigenlijk, “spelen”? Wanneer noemen we iets “spel”? Als een klein kind klooit met zand en water, of met een ding waarvan het mogelijk niet weet waar het voor dient, heet dat geloof ik “manipulerend

spel”. Op bladzij 65, waar de waarde van spelactiviteiten wordt uitgelegd, staat: “Als ze met voorwerpen en spullen manipuleren en experimenteren kun je zien dat ze letterlijk de wereld willen grijpen en willen leren kennen door te pakken en uit te proberen”. Als je mij iets in handen geeft dat ik niet ken, doe ik precies hetzelfde. Speel ik dan ook? Of is het feit dat ik al manipulerend nadenk over wat het is, hoe het in elkaar zit, wat je ermee kunt, waarvoor het gemaakt zou zijn als het iets gemaakts is, een reden om mijn gemanipuleer geen spel te noemen? En zo ja, hoe weten we dan dat zulke vragen niet omgaan in het hoofd van een schijnbaar manipulatief spelend kind? Vragen te over, ik zei het al.

FJV ziet in die ontwikkeling van spelactiviteit naar leeractiviteit (die ik klaarblijkelijk nog steeds niet geheel heb doorlopen?) “verwijzingen naar een relevant, continu onderwijsaanbod ...”. Hoeveel vager kun je zeggen wat je bedoelt? Ik stel me daar absoluut niets bij voor. Hoe “verwijst” een ontwikkeling naar een aanbod?

We zijn inmiddels, met een kort uitstapje naar bladzij 65, uitgekomen bovenaan bladzijde 4. Het verhaal gaat daar gewoon door. Het volgende stukje gaat over risicoleerlingen, en dan komt iets over doelgericht onderwijs, en over het bevorderen van geletterdheid. En zo blijven de onderwerpen een heel boek lang over elkaar heen duikelen. Er zit in deze tekst geen enkel systeem. Elk nieuw onderwerp komt uit de lucht vallen. Nergens staat de auteur even stil om zich af te vragen welke vragen haar tekst tot nu toe zou kunnen hebben opgeroepen, laat staan om die vragen overzichtelijk te beantwoorden, of aan te geven waar in het vervolg die vragen uitgebreider aan bod komen. Ik zou met het soort analyse dat ik tot nu toe uitvoerde kunnen doorgaan tot aan bladzij 235, waar wij onder andere leren dat het contact met ouders noodzakelijk is (en natuurlijk, ook dat is een boeiend thema). Maar daar aangekomen zou ik een boek van vele malen 235 bladzijden geschreven hebben. Dat kan de bedoeling van een leerboek niet zijn. Bovendien háál ik dat niet.

Ik ga maar eens met iets anders spelen, geloof ik. Op dit boek ben ik wel uitgekeken, en tot een productieve leeractiviteit nodigt het niet echt uit, tenzij dit stukje als zodanig gelden kan. De enige psychologische continuïteit die ik erin ontdekken kan is die van een uiterst vermoeiend kat-en-muisspel waarin steeds-weer-net-iets-anders er al gauw gaat uitzien als steeds-maar-meer-van-hetzelfde.

Laat ik besluiten met een overzicht van de belangrijkste tot nu toe onbeantwoorde vragen:

- 1 Waarnaar verwijst het woord ‘Basisontwikkeling’ — het boek? een verzameling mensen? een verzameling overtuigingen over de ontwikkeling van kinderen? een verzameling richtlijnen voor onderwijs aan 4-8-jarigen? Een geloof?
- 2 Wat zijn de belangrijkste uitgangspunten van FJV c.s.? En waar berusten die op?
- 3 Welke veranderingen in het kleuteronderwijs streven zij op grond daarvan na?
- 4 Wat zijn “praktijktheoretische inzichten”? Hoe verhouden die zich tot praktische

ervaring en tot met zorg getoetste theorie?

5 Wat is het verschil tussen de “wij” van de Basisvorming en de “anderen” (die van de “verworvenheden”) waar het gaat om het al dan niet wenselijk achten van vernieuwing en om de grondslagen waarop die vernieuwing dan zou moeten rusten?

6 Wat is de relatie tussen “trekken aan leerlingen” en aandacht voor hun ontwikkelingsprocessen? FJV suggereert hier een tegenstelling; waar berust die op?

7 Als heterogeniteit van de instroom in groep 3 een probleem is bij klassiek klassikaal onderwijs, dan zijn er allerlei mogelijkheden: je kunt de instroom aanpassen, je kunt die verdelen in verschillende stromen naar qua inhoud of niveau verschillende groepen 3, je kunt het onderwijs in groep 3 aanpassen. FJV verwierpt (kennelijk?) de eerste twee oplossingen. Welke argumenten heeft ze daarvoor?

8 Wat is er mis met het idee dat het zin heeft de leerstof “op een rijtje” te hebben? En met het idee dat het zin heeft overgangscriteria voor de toestroom naar groep 3 te ontwikkelen?

9 Wat is “psychologische continuïteit”? Waar zit die? In het kind? En zo ja, zit die daar dan automatisch, of moet je er als onderwijsgevende voor zorgen dat die er zijn kan? Of zit die in de omgeving van het kind? En zo ja wat is daarvan dan het belang?

10 Wat bedoelt FJV met “leerlingrol”?

11 Wat bedoelt FJV met “spel”? Zit ’m dat in wat een kind dóét? Of ook in wat een kind dént bij wat het doet? Waaruit volgt dat kleine kinderen uitsluitend spelen en dat ze dat allengs minder gaan doen?

12 Wat heeft de ontwikkeling van spelactiviteit naar leeractiviteit (vooropgesteld dat duidelijk is wat we ons daarbij moeten voorstellen) te maken met een “relevant, continu onderwijsaanbod”? Wat bedoel je als je zegt dat het eerste “verwijst” naar het tweede?

N.a.v.: Janssen-Vos, Frea, 2001, *Basisontwikkeling in de onderbouw*, 4e druk (met bijdragen van M. Kruithof, B. Pompert, T. Schiferli en H. Vink, heruitgegeven in de reeks ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’), Assen: Van Gorcum.