

Praktijk

Vorm en inhoud van ‘verrijking’ hangen samen met de opvattingen van een school

Zij mogen allemaal leuke dingen doen

Dolf Janson

Leraren – en daarmee ook de scholen waar zij werken – staan dikwijls in een lange traditie van opvattingen over hoe onderwijs hoort te zijn. Dat gaat meestal goed, totdat er iets gebeurt dat deze traditie lijkt aan te tasten. Zo ‘n ‘iets’ kan de behoefte om onderwijs af te stemmen op de begaafde leerlingen zijn. In dit artikel beschrijven we deze onderwijs tradities en hun consequenties voor hun omgaan met verschillen tussen leerlingen. Daarmee wordt tevens duidelijk waardoor de vorm en inhoud van rijk onderwijs daarmee soms botst.



Krachtige tradities

In dit artikel beperk ik me met name tot het primair onderwijs, maar de genoemde tradities gelden ongetwijfeld ook in andere sectoren. De tradities waarvan we hier spreken ontstaan vanuit verschillende bronnen. Een belangrijke bron vormen de beelden die we hebben over hoe een school werkt. Kijk naar kinderen die ‘schooltje spelen’ en het is direct duidelijk hoe de rollen zijn verdeeld. Beelden die men als leerling opdoet blijven meespelen, ook als die leerlingen later zelf leraar worden. Uit onderzoek is bekend dat bij pabo-studenten de kennis over de praktijk op hun stagescholen dominant is dan de kennis die ze meekrijgen vanuit de opleiding. Andere bronnen die tradities voeden zijn

- wetenschappelijke theorieën over hoe leren gaat,
- politici die in hun keuzes uitgaan van een bepaalde traditie of in hun korte termijn denken geen belang hebben bij fundamentele veranderingen,
- educatieve uitgeverij die met hun methoden aansluiten bij ‘wat de markt vraagt’
- ouders die graag voor hun kinderen een school zoeken waar het toegaat op een manier die zij herkennen.

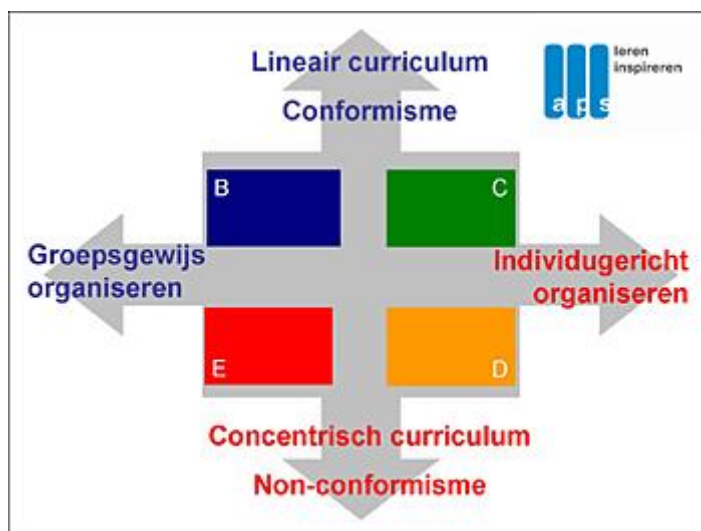
Kortom, tradities hebben dikwijls een conserverend effect, ook als er allerlei knelpunten ontstaan. De kracht van de traditie is zelfs zo groot, dat de oorzaak van die knelpunten vaak bij externe factoren wordt gelegd, factoren die de gekoesterde traditie bedreigen.

Leerstofordening

We onderscheiden drie dimensies, waarin we steeds twee tradities tegenover elkaar plaatsen.

De eerste dimensie is die van de leerstofordening. Achter die ordening schuilt een opvatting over hoe leren gaat.

Traditie 1 gaat uit van een lineaire leerstofordening. De leerstof wordt opgedeeld in kleine stappen en geordend van eenvoudig naar moeilijker. Die volgorde is vrij vast en niet afhankelijk van de leerlingen. Daardoor is het mogelijk de leerstof in methoden vast te leggen. De kinderen volgen het onderwijs dat hiermee wordt gegeven. De instructie is een belangrijk instrument van de leraar. Hieronder ligt een meer behavioristische opvatting over leren, zoals dat de kennis van de leraar min of meer kant-en-klaar aan de leerlingen kan worden overgedragen. Beloning en straf helpen dan om dat voor elkaar te krijgen.



Traditie 2 gaat uit van een concentrische leerstofordening. De leerstof wordt aangeboden als een (thematisch) geheel. Herhaalde confrontatie met de leerstof leidt tot verdieping. De leraar is niet alleen uitvoerder, maar ook ontwerper van onderwijs. De leerlingen hebben een actieve rol: zij onderzoeken, leren door doen en door gesprek daarover en leren reflecteren over hun leren. Hieronder ligt een constructivistische opvatting over leren: kennis en vaardigheden beklijven pas als de leerling ze kan verbinden met al aanwezige kennis en vaardigheden. Dat zal bij elke leerling daarom tot een persoonlijk leerproces moeten leiden. Dat lukt alleen als de leerling zich bewust is van de eigen leeractiviteiten en die activiteiten betekenisvol zijn.

Organisatie

De tweede dimensie is die van de manier waarop een school het onderwijs organiseert. Traditie 3 gaat uit van een groep, een klas met leerlingen die als een vast geheel wordt gezien. Vanuit de 19e eeuw is dit een rationele manier om onderwijs efficiënt te organiseren. Daarnaast leeft ook de overtuiging dat kinderen in zo'n groep veel van elkaar leren en dat het goed is voor hun sociale vorming.

Traditie 4 gaat juist uit van de individuele leerling, die weliswaar in een groep kan zitten, maar toch een eigen leerroute heeft. Uitgaan van de verschillen leidt tot de overtuiging dat deze verschillende leerlingen

onvoldoende kunnen profiteren van klassikaal aangeboden instructie en oefening. Daarnaast is er vaak de overtuiging dat leren per definitie een persoonlijk gebeuren is en dat leerlingen eigenaar van hun eigen leren zijn.

Als we de uitersten wat simplificeren dan gaat het bij deze dimensie om de vraag of het kind onderwijs volgt of dat het onderwijs het kind volgt.

Pedagogische benadering

De derde dimensie is de spannendste; deze komt het dichtst bij diepere overtuigingen van leraren (en ouders). Traditie 5 is een conformistische benadering van gedrag. Regels zijn hier heel belangrijk en die regels zijn er al voordat de leerlingen er zijn. Regels moeten ook consequent gehandhaafd worden, want 'regels zijn regels'. Ongewenst gedrag wordt beantwoord met het aanscherpen van de regels, met het geven van straf en het belonen van 'regelmatig' gedrag. Normen zijn hierin richtinggevend en dus is controle belangrijk. Aan dit soort kenmerken herkennen we overeenkomsten met behavioristische opvattingen, zoals bij het lineair denken over leren.

In traditie 6 is sprake van non-conformisme. Hier geldt niet 'gelijke monniken, gelijke kappen', omdat men ervan overtuigd is dat kinderen daarvoor te verschillend zijn. Het vertonen van adequaat gedrag wordt gezien als een persoonlijk leerproces, waarbij ruimte voor persoonlijke groei en vertrouwen van de opvoeders belangrijk zijn. Waarden zijn richtinggevend en daarom zal in dialoog gedrag worden bijgestuurd. Herstelrecht (een fout – in gedrag – weer zelf goed maken) hoort daar ook bij.

Prototypen van scholen

Op basis van deze zes tradities zijn vier prototypen van scholen te onderscheiden. We gebruiken bewust de term 'prototypen', om aan te geven dat het om theoretische modellen gaat, waaraan echte scholen zich kunnen spiegelen. Dit vergelijkbaar met prototypen van auto's, die zelf nooit in productie worden genomen en op de weg verschijnen, terwijl veel van hun kenmerken (na enige tijd) wel in echte auto's zijn terug te vinden.

Wij duiden deze vier prototypen neutraal aan met de letters B, C, D en E. A ontbreekt: dat is een variant waarin niet wordt gedifferentieerd en daarom doet die in het model niet mee. B-scholen staan in traditie 1, 3 en 5: lineair, groepgericht en conformistisch.

C-scholen staan in traditie 1, 4 en 5: lineair, leerlinggericht en conformistisch.

D-scholen staan in traditie 2, 4 en 6: concentrisch, leerlinggericht en non-conformistisch.

E-scholen staan in traditie 2, 3 en 6: concentrisch, groepsgericht en non-conformistisch.

In Nederland zijn verreweg de meeste scholen B-scholen: zo'n 80 à 90% vertonen overwegend de kenmerken van een lineaire leerstofordening, een groepgerichte organisatie en een conformistische pedagogische benadering. Dat zijn daardoor geen slechte scholen of zwakke leraren. Wel hebben zij, net als elk van deze prototypen, bepaalde risico's op vervormingen. Hier is dat een rigide benadering van de leerstof, een te slaafs volgen van methoden en het voorbijgaan aan behoeften van bepaalde (groepen) leerlingen.

Verrijking

Wanneer we spreken over verrijking gaan we al automatisch uit van bepaalde prototypen. Taalgebruik verraaft vaak vanuit welke traditie iemand denkt. Wie bijvoorbeeld werkt als een B-school gaat uit van een klassikaal aanbod en convergente differentiatie: hierbij doen alle leerlingen in principe hetzelfde, maar er is verschil in instructie en hoeveelheid oefenstof. Verrijking is dan iets extra's daar bovenop. Een D-school kent echter maar een soort onderwijsinhouden, namelijk. stof die aansluit bij de interesse en behoeften van de leerlingen en voor hen betekenisvol, dan wel zinvol is. Wie een hoger niveau van denken en een grotere complexiteit aankan, zal daartoe direct de kans krijgen en niet pas als het gewone werk af is.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Aanvankelijk lezen	D/E	D/E	C					
Voortgezet techn lezen			D	D	D	D	D	D
Begr.luisteren /lezen	E	E	E	E	E	E	E	E
Spelling	D/E	D/E	C	C	C	C	C	C
Stellen	D	D	E	E	E	E	E	E
Rekenen	D/E	D/E	B	B	B	B	B	B
Schrijven	D	D	B	B	B/D	D/C	D	D
Wo	E	E	E	E	E	E	E	E
Kv	E	E	E	E	E	E	E	E

Op veel scholen werkt men op een B-manier, maar wordt de verrijking benaderd op een D- of een E-manier. De begaafde leerlingen worden bevraagd op onderwerpen die aansluiten bij hun interesse en krijgen soms veel ruimte om zich bezig te houden met andere onderwerpen dan de rest van de klas. Vanuit de B-traditie wordt dat al snel gezien als ‘verwennen’ en ‘leuke dingen doen’. Dat geeft de groepsleraren soms een ongemakkelijk gevoel: mag dat wel? Is dat niet oneerlijk tegenover de andere leerlingen? Maar ook: eigenlijk zou ik dat wel met de hele groep zo willen, maar dat kan toch niet! Wie consequent is moet toegeven dat het antwoord daarop ‘nee!’ is. Dat betekent dat op een B-school de verrijking wordt aangeboden als een door de leraar samengesteld ‘pakket’ met leerzame opdrachten, die net zo verplicht zijn als de methode voor de andere leerlingen.

Convergent of divergent?

Hierbij speelt nog een andere kwestie. Totdat een B-school verrijking buiten de methode biedt, is de differentiatie convergent. Dat betekent dat de betere leerlingen heel weinig instructie krijgen en al vrij snel zelfstandig aan het werk gaan met de basisstof. Zodra een school begint met het bieden van verrijking, nadat de basisstof is ingedikt (gecompact) en geconcentreerd op enkele dagen, is er echter sprake van een vorm van divergente differentiatie. Er komt immers andere stof met andere doelen voor bepaalde leerlingen. Daarmee is een manier van differentiëren in huis gehaald die niet past bij de tradities in een B-school. Het gevolg is dat de logica van de organisatie van de instructie, zoals tot dan toe gebruikelijk was, niet meer opgaat. Stof-op-niveau bieden betekent namelijk dat de leraar meer aandacht en een intensievere bespreking of instructie moet geven aan dat groepje leerlingen. Dat voelt bij veel leraren niet direct goed, nog afgezien van de schrik over de vraag ‘Hoe krijg ik dat georganiseerd?’ Het vraagt namelijk een andere manier van denken over verschil maken. Wie daarop doordenkt komt misschien nog heel andere kwesties tegen en daarmee zou de vertrouwde werkwijze wel eens op de helling kunnen komen.

Top-down-leren?

Als het over het leren van begaafde leerlingen gaat duikt dikwijls ook het begrip top-down-leren op. Dat staat dan tegenover bottom-up-leren. Uit het voorgaande zal inmiddels duidelijk zijn dat die bottom-up-benadering verdacht veel lijkt op een lineaire leerstofordening. Het alternatief daarvoor is een concentrisch curriculum. Nu blijkt steeds weer dat ook op scholen waar de kenmerken van een B-school overheersen, de kleutergroepen, in ieder geval in didactisch opzicht, overwegend op een E- of D-manier werken: concentrisch, met meer of minder individuele uitgangspunten.

Ook buiten een schoolcontext leren kinderen en andere mensen vooral concentrisch: aansluitend bij de al bekende kennis en vaardigheden wordt in een

betekenisvolle situatie bijgeleerd wat nodig is. Dat geeft te denken. Weliswaar is binnen een onderwijssetting ook belangrijk wat zinvol is met het oog op Kerndoelen en examenprogramma's, maar dan nog is het de vraag of kinderen wel zo lineair leren. Ontstaat het conflict misschien juist doordat de begaafde leerlingen zoveel sneller leren en meer ingangen en samenhangen weten te benutten en daardoor eerder aanlopen tegen de beperkingen van zo'n lineaire ordening?

Botsing van culturen

Het vergelijken van de praktijk van verrijking met de vier prototypen geeft inzicht in het waarom van diverse kwesties die spelen op het gebied van verrijking. Uitgaande van de tradities en overtuigingen die richtinggevend zijn op de meeste scholen, lijkt het niet verrassend dat veel leraren het inpassen van rijk onderwijs voor begaafde leerlingen een hele klus vinden. Het is niet alleen lastig te organiseren, maar druist ook in tegen hun (gegroeide) opvattingen over leren. Vanuit een behavioristisch standpunt moet de leraar die nieuwe kennis kunnen overdragen en kunnen controleren in hoeverre die vervolgens door de leerling wordt beheerst. Dat vraagt om gesloten opdrachten met een antwoordenboek. In de informatie over begaafde leerlingen staat nu juist dat zij (vooral) gebaat zijn bij open opdrachten en juist niet zo gericht zijn op dat ene goede antwoord, maar leren nadenken over hun manier van denken en leren.

Leerstof die aansluit bij eigen voorkeuren van leerlingen staat heel ver af van leerstof die gewoon op de volgende pagina van de methode staat vermeld. Hoe is dat te rijmen binnen één systeem en zonder jaloezie op te wekken bij die andere leerlingen?

Als spontaan leren eigenlijk vooral op een concentrische manier blijkt plaats te vinden en ook in de kleutergroepen dat de kenmerkende aanpak is, zou dat dan ook consequenties moeten hebben voor het leren in de groepen 3 t/m 8? Stel dat het waar is, dan vraagt dat een heel andere manier van lesgeven en daar zijn de meeste leraren niet voor opgeleid.

Het gezegde luidt 'Van vragen wordt je wijs', maar soms kun je bepaalde vragen maar beter niet stellen, dat is een stuk rustiger... Hoe doen die struisvogels dat ook al weer?

Dolf Janson is senior onderwijsadviseur