

Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van De Nieuwe Meso. E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Gerritjan van Luin

Gerritjan van Luin was tot 1 augustus jl. algemeen directeur/bestuurder van het Trinitas College in Heerhugowaard. Hij is nu zelfstandig coach, interim-manager en adviseur en redacteur van De Nieuwe Meso. E-mail: gvluin@gmail.com.

De verhouding tussen het 'hoe' en het 'wat' in het onderwijs

Meer meemaken in de klas

Het onderscheid tussen het wat en het hoe van het onderwijs, destijds geïntroduceerd door de commissie-Dijsselbloem, is inmiddels gemeengoed geworden. Recent kwam het prominent terug in het eindadvies van het Platform Onderwijs2032 (commissie-Schabel). Pieter Leenheer en Gerritjan van Luin spraken met twee natuurkundeleraren voor wie dat onderscheid helemaal niet zo voor de hand ligt.

Het Platform Onderwijs2032 pleit in zijn eindadvies voor een vaste basis van kennis en vaardigheden, vast te leggen in een kerncurriculum. Die basis zou zich moeten beperken tot 'dat wat alle leerlingen ten minste nodig hebben voor vervolgonderwijs en om in de maatschappij te kunnen functioneren' (rapport, p. 8). Het kerncurriculum is te beschouwen als het 'wat' van het leren, dat wat in de klas gebeurt als het 'hoe'. Over de verhouding tussen het 'wat' en het hoe' specifiek in het natuurkundeonderwijs, spraken we met twee natuurkundeleraren, Eke Rebergen en Kees Hooyma, die die scheiding problematiseren. Zij willen dat de focus meer komt te liggen op wat leerlingen meemaken in de les en veel minder op het wat.

Leerreizen en een hernieuwd curriculum

De personeelskamer van het St. Bonifatiuscollege in Utrecht is aan het eind van de middag een oase van rust. Aan twee tafeltjes praten een paar leraren na over de dag. Aan een derde tafeltje praten wij met een van de docenten natuurkunde van de school, Kees Hooyma en met Eke Rebergen, eerder op een andere school eveneens docent natuurkunde en momenteel werkzaam in het hoger beroepsonderwijs. Aanleiding voor het gesprek was een intrigerende tekst die Eke Rebergen een tijdje terug naar De Nieuwe Meso had gestuurd onder de titel 'Leerreizen en een hernieuwd curriculum'. Daarin vergeleek hij leren met reizen. 'Het



curriculum', schreef hij, 'wordt op dit moment bepaald met eindtermen en leerdoelen, wat in termen van de reis niet meer is dan een te bereiken eindpunt en wat tussentijdse bezienswaardigheden. Als de gemiddelde docent hiermee een leerroute moet uitstippelen, dan ben ik niet verbaasd dat er vaak in het klaslokaal voor gekozen wordt om in een gezamenlijke denkbeeldige toerbus (de bekende bus-opstelling) een uitgestippelde route vervolgens vooral ook vlot en efficiënt af te leggen. Het gaat er dan eigenlijk vooral om dat je binnen de bestaande

openingstijden en reismogelijkheden de juiste bezienswaardigheden weet te bereiken. Maar zou het eigenlijk niet zo moeten zijn dat de reisbestemming veel minder belangrijk is dan de reiservaringen van de leerlingen? Zouden we in ons onderwijs nu eens een keer niet moeten uitgaan van 'wat' de leerling moet leren zoals dat aan de hand van kerndoelen en eindtermen geformuleerd is, maar juist het 'hoe' centraal moeten stellen? Zou het curriculum in plaats van de leerinhouden, dan niet verschillende typen leren, beschrijvingen van

leerervaringen moeten bevatten?' Een verrassende kijk. Het leek ons een goed idee om die eens samen met een andere natuurkundeleraar te verkennen.

Meemaken van onderwijs

Eke trapt af: 'Eigenlijk word ik steeds kritischer over pleidooien voor de waartoe-vraag die onder meer in het voetspoor van Biesta gesteld worden. Waarom wordt zo'n nadruk gelegd op onderwijs als een middel om doelen te bereiken die buiten het onderwijs liggen? Misschien is wat in de klas gebeurt, wel het belangrijkste in het onderwijs, en staat het hoe hoger in hiërarchie dan het waartoe of het wat'. Kees vult aan: 'Wij zijn met een nieuwe aanpak gestart, omdat we merkten dat leerlingen in 4-havo slechter scoorden op de toets die ze een jaar eerder ook hadden gemaakt. Kennelijk, zo concludeerden we, leren leerlingen vooral voor de toets en hebben ze nauwelijks een idee over de natuurkunde die erin getoetst wordt. In onze nieuwe methode gaat het in eerste instantie vooral over de vraag, wat gebeurt hier natuurkundig eigenlijk? Pas als dat beeld duidelijk is komt het wat-ze-voor-de-toets-moeten-weten aan bod. Over vijf jaar zouden de leerlingen toch nog steeds moeten weten waar het bij elektriciteit om draait? Als onze lessen hierover betekenisvolle ervaringen voor leerlingen zijn, wordt die elektriciteitservaring iets van henzelf.'

Te veel docenten, zo stellen beiden, volgen al te trouw wat het leerboek voorschrijft. Misschien uit gemakzucht, misschien uit onervarenheid en wellicht ook doordat tijd om je in het 'hoe' te verdiepen ontbreekt. Hoe dan ook, Kees en Eke zijn het erover eens dat het te weinig kritisch volgen van het leerboek een groot risico in zich bergt voor een verkeerde, want op toetsresultaat gerichte leerattitude van leerlingen. Onderwijzen is volgens beiden geen lesstofdoorloopactiviteit, maar samen met leerlingen lessituaties tot stand brengen waarbij het draait om de ervaring van de leerling, het meemaken van - in het geval van Eke en Kees - natuurkunde.

Over de vraag hoe je als leraar het hoe van het leren invult, verschillen ze wel van mening. 'Ik vind dat je als leraar nagedacht moet hebben over wat jij belangrijk voor je leerlingen vindt', zegt Kees. 'Dat is een van de aspecten van je vakmanschap als leraar. Wat moeten ze nu eigenlijk allemaal van elektriciteit weten? Daar hebben we het met de vakcollega's over en op basis hiervan maken we de lessen zo dat leerlingen ervaringen opdoen waarbij ze dat belangrijke kunnen leren. Daarbij draait het steeds om de relevantie van hier en nu van die les: wat gebeurt er? Daar gaat het gesprek met leerlingen over. Ervaringen zijn ongelofelijk belangrijk om wat erna komt aan kennis, bij elkaar te houden, bij elkaar te brengen.'

Ook Eke benadrukt het belang van de leerervaring, maar gaat daarin nog een stap verder. 'Als ik het begrip kracht zou willen behandelen door leerlingen te vertellen dat kracht een vector is, zodat ze uiteindelijk een krachtenberekening kunnen maken, dan bevind ik mij in een ingebakken natuurkundig begrippenveld. Ik laat hen liever meemaken hoe kracht werkt. Laat hen eens een vliegtuigje bouwen. Misschien komt er bij het bouwen, nadenken, uitrekenen en vergelijken ook een krachtenberekening aan te pas. Maar misschien ook niet. Niet erg, want de leerlingen hebben intussen wel meegemaakt wat er bij vliegen komt kijken. Laten we vooral niet het meemaken te veel sturen en formaliseren.' Maar zouden leerlingen (uiteindelijk) niet ook een krachtenberekening moeten kunnen maken? Daar is Eke wel duidelijk over. 'Natuurlijk, want leerlingen moeten ook het examen kunnen halen. En die berekening komt heus wel aan de orde, maar het kunnen maken ervan zou geen uitgangspunt voor de les moeten zijn.'

Pedagogische dimensie

Kees en Eke brengen een perspectief naar voren dat Eke onlangs in een recensie van Dolf van den Bergs *Herstel van de pedagogische dimensie* (Van den Berg, 2015) als volgt onder woorden bracht. 'Veel van wat in scholen gebeurt, is gericht op het inzetten of toepassen van gebruikswaarde van

dingen (een sommetje kunnen maken om je geld te kunnen tellen, een taal leren om iets duidelijk te kunnen maken, enz.), wat een specifieke en sterk beperkte/beperkende manier van begrijpen of in contact staan is met de wereld om ons heen' (Rebergen, 2016). De leraar is zo geredeneerd niet alleen een vakdeskundige en een didacticus die het 'meemaken' laat gebeuren, maar ook een pedagoog die in het hier en nu van de les ruimte biedt voor de ontmoeting tussen leraar en leerling. Een les is er dan niet alleen om iets te (laten) leren voor later (in veel gevallen een proefwerk), maar biedt een ervaring waarin leraar en leerling elkaar, zoals Van den Berg dat uitdrukt, beschouwen als

Een leraar gelooft in de leerling, motiveert en moedigt hem aan, getuigt van hoop en heeft grote zorg voor de leerling

subjecten die ertoe doen. Voor de leraar impliceert dit, met een citaat uit *Herstel van de pedagogische dimensie*: 'Een leraar gelooft in de leerling, motiveert en moedigt hem aan, getuigt van hoop en heeft grote zorg voor de leerling. Op deze manier draagt hij bij aan gedegen onderwijs, waarbij minder sprake zal zijn van de ontwrichtende krachten van de instrumentele rationaliteit.'

Tijd en de rol van de schoolleider

Terug naar ons gesprek. Wat is nodig om de leraar die Eke en Kees voor ogen staat, zo goed mogelijk tot zijn recht te laten komen? 'Laten we het dan als leraren met elkaar hebben over de dingen die we echt belangrijk vinden', stelt Kees. 'Daar is tijd voor nodig. En tijd is ook nodig om vervolgens zelf

lessen te gaan maken. Laten leraren het vooral met elkaar gaan hebben over wat er gebeurt in de lessen. Daar hebben we het eigenlijk nooit over. In sectievergaderingen gaat het vooral over praktische zaken.' Bij het stimuleren en in tijd faciliteren van deze ontmoetingen speelt de schoolleider naar het oordeel van beiden een cruciale rol. Zonder diens steun wordt het allemaal een stuk lastiger te organiseren. Die steun omvat uiteraard ook de onderwijskundige kant: de schoolleider zou moeten uitspreken dat ook hij het 'meemaken' in de lessen belangrijk vindt. 'En', zegt Eke, 'mocht het zo zijn dat de belangen van een schoolleider en een leraar niet helemaal parallel lopen, bijvoorbeeld als de eerste vooral de focus legt het resultaat van het onderwijs en de leraar vooral naar het vormgeven van de lessen kijkt, laten ze daarover dan vooral een professioneel gesprek voeren.'

Volgens Kees zijn leraren veel te weinig betrokken bij het curriculum: 'De macht van onderzoekers die hun stokpaardjes kwijt willen, is veel te groot. Met bijvoorbeeld als gevolg dat leerlingen volgend jaar op het centraal examen over kwantummechanica bevroegd worden, een onderwerp dat uit de natuurkundestudie naar voren is gehaald. Laat een landelijk groep van leraren en onderzoekers zich samen over het wat en het hoe van het vak buigen. Laat hen daarover voorstellen doen, laten we dan ervaringen opdoen in de praktijk en met die ervaringen bijstellingen doen in een proces van continue vakontwikkeling.' Kees sluit daarmee aan bij het pleidooi dat Rob Diephuis in een eerdere aflevering van De Nieuwe Meso hield om op schoolniveau met elkaar in gesprek te gaan over wat leerlingen zouden moeten leren (Diephuis, 2015). Een landelijk curriculum zou hiertoe moeten uitnodigen.

Vitae discimus

Waarom is het pleidooi van Eke Rebergen en Kees Hooyma van belang? Tweeduizend jaar geleden hekelde de Romeinse filosoof Seneca de leerhouding van leerlingen die niet voor het leven leerden, maar alleen deden wat hen opgedragen werd. De

uitdrukking van zijn afschuw, *non vitae sed scholae discimus*, werd later in 'omgekeerde' vorm een oproep: *non scholae sed vitae discimus*, oftewel, we leren niet voor de school maar voor het leven. In het eindrapport van het Platform Onderwijs2032 krijgt deze oproep een eigentijdse verwoording: 'Het is duidelijk dat er een nieuwe koers in het onderwijs nodig is om leerlingen die nu voor het eerst naar school gaan de kennis en de vaardigheden mee te geven die ze nodig hebben wanneer ze in 2032 aan hun volwassen en werkende leven beginnen'. Natuurlijk is er niets mis mee om bij het inrichten van het onderwijs een inschatting te maken van wat de toekomst zou kunnen vragen. Maar lopen we met al die gerichtheid op de toekomst niet het risico dat het hier-en-nu uit beeld verdwijnt en een onderschikt perspectief bij onderwijzen en leren wordt?

Het pleidooi van Rebergen en Hooyma kunnen we begrijpen als een oproep aan leraren en schoolleiders om werk te maken van het 'meemaken' van onderwijs. Nu is het vandaag de dag knap lastig om dat 'meemaken' een plek te geven: de exameneisen hebben iets dwingend en versterken de behoefte om trouw te zijn aan de methode; je hebt als leraar nogal wat vakinhoudelijke, -didactische en pedagogische bagage nodig om elke les tot een betekenisvolle ervaring voor al je leerlingen te maken; en dan moet je ook nog de nodige maatschappelijke problemen in de les aanpakken.

Toch is een goede balans tussen toekomst- en hederichtheid in het onderwijs nodig, tussen het 'wat' dat ook met het oog op die toekomst geleerd zou moeten worden en het 'hoe' van de leererva-

ring nu. Een toekomst ontvouwt zich immers niet zomaar nadat een aantal jaar toekomstgericht onderwijs genoten is; we maken die toekomst samen, vanaf nu. Daarbij zijn er voldoende aanwijzingen dat meemaken zorgt voor duurzamer leren, voor steviger synapsen in de hersenen en voor het ervaren en herinneren van een leergevoel dat helpt om ook na schooltijd bewust te willen blijven leren. Echt meemaken zou daarom ook wel eens een belangrijke motivator kunnen zijn. Dat balanceren kun je beschouwen als het bewegen binnen een paradox: hoe scherper je in het heden bent, des te gemakkelijker beweeg je je in de toekomst. Daarom, *vitae discimus*, leren voor het leven, van nu en de toekomst. ■

Literatuur

- Berg, D. van den (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Diephuis, R. (2014). Het ongrijpbare leerplan. In: *De Nieuwe Meso, jrg. 1 (sept. 2014), nr. 3, pag. 68-74*.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032*. Eindadvies. Den Haag.
- Rebergen, Eke (2015). *Leerreizen, lesgeven en Biesta - in weerwil van het curriculumadvies*. Zie: <http://www.onderwijsfilosofie.nl/beschouwingen/leerreizen-lesgeven-en-biesta/>.
- Rebergen, Eke (2016). *Recensie van Dolf van den Berg - Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Zie: <http://www.onderwijsfilosofie.nl/herstel-van-de-pedagogische-dimensie/>.