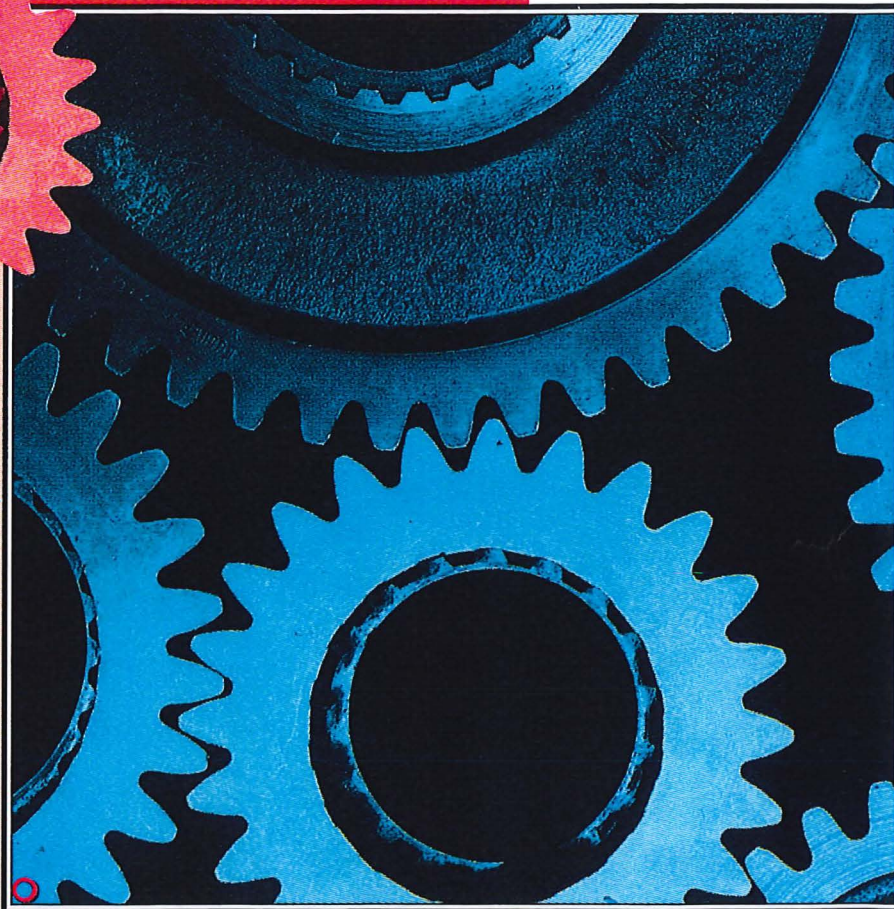
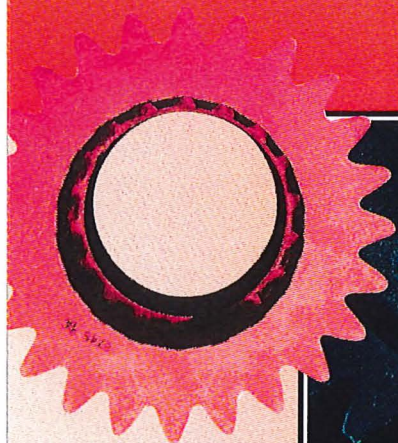


overdenken en *doen*

Een pedagogische bijdrage
aan adaptief onderwijs



PROCESMANAGEMENT **PRIMAIR ONDERWIJS**



Overdenken en doen

Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs

Colofon

Auteur:

Luc Stevens

hoogleraar Orthopedagogiek

Universiteit Utrecht *

Vormgeving:

Faces Reclame & Communicatie, Veghel

mei 1997

1. Inleiding

Dit opstel is geschreven voor leraren. Niet om er direct iets mee te doen, maar als materiaal voor een *denkpauze*. Een denkpauze kun je opvatten als een vorm van *zorg voor jezelf*. Je neemt even afstand van je werk, en overdenkt de dingen die je hebben bezig gehouden, je leest iets dat je van pas komt of je bespreekt met een collega een probleem in je klas of een nieuw idee. *Reflectie*, nodig om je werk goed te doen en nodig om te weten waar je mee bezig bent. In deze zin is een denkpauze (professionele) zorg van een leraar voor zichzelf. Je denkt erover na en daardoor houd je jezelf en je werk op orde, houd je het in zekere zin ook nieuw. Deze zorg voor jezelf gaat logisch vóóraf aan zorg voor je leerlingen. Jij moet immers de marsroute wijzen. Zorg voor leerlingen veronderstelt een leraar, die weet waar zij** mee bezig is, die weet wat zij wil, wat zij kan en welke hulp zij eventueel nodig heeft. Dit bewustzijn ontwikkelt zich tijdens het onderwijswerk en erna, in de kritische reflectie of evaluatie. De ervaring leert dat dit proces van evaluatie van eigen werk (meestal spontaan en intuïtief, soms heel bewust) het meeste oplevert als het gebeurt met anderen, met collega's vooral, in klein of groot teamverband. Dit opstel is dus geschreven voor het gesprek in de school, voor het gesprek over eigen werk en dat van je collega's, voor zelfreflectie en gedeelde reflectie. Daarmee ontwikkel je kwaliteit.

Leraren zijn deze zorg voor zichzelf niet zo gewend. Onderwijs geven is in de eerste plaats in hun ogen toch vooral een kwestie van doén en daarvoor heb je tips nodig, zoals het heet. Concrete handreikingen en suggesties die 'werken'. Begeleiding van onderwijs stelt zich hierop ook in. Geen veranderingen of nieuwe taken voor de school, zonder dat daarbij materiaal is ontwikkeld dat leraren direct kunnen gebruiken. Dat is echter slechts één kant van de medaille van de onderwijsontwikkeling. De andere kant is de leraar zelf. Nemen we de orthotheek als voorbeeld. Een orthotheek kan zijn nut pas

** Deze publicatie is de vrucht van samenwerking en discussie in de Utrechtse onderzoeksgroep 'leraar-leerling interactie', waarvan deel uitmaken: Dr. Wim van Werkhoven, Dr. Aukje Jager, Dr. Jos Castelijns en de auteur.*

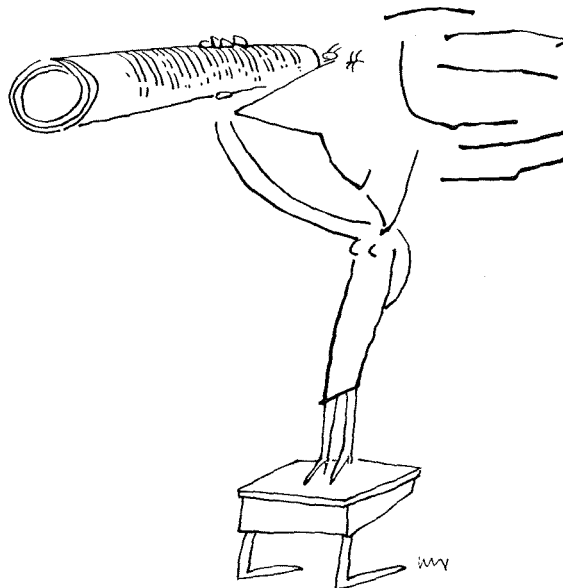
*** Gekozen is voor de vrouwelijke vorm. Het merendeel van de leraren basisonderwijs in Nederland is immers vrouw.*

bewijzen met het verstand van een leraar. Zij moet het probleem formuleren en, afhankelijk van de individuele situatie, telkens beslissen welke materialen en toetsen geschikt zijn en hoe deze moeten worden gebruikt.

Gebruik met verstand maakt middelen pas effectief, de middelen zijn het niet uit zichzelf. Het zijn, zo willen we zeggen, *de mensen* in het onderwijs die het doen. Opvoeding en onderwijs zijn geen bezigheden die je over kunt laten aan methoden, programma's en materialen of die je met goede tips tot stand brengt. Over opvoeding en onderwijs denk je na, denk je eigenlijk voortdurend na, wikkend en wegend, kiezend, evaluerend en beoordelend. Zo doen mensen dat, zo doen leraren dat, ze blijven er met hun verstand bij en zo lukt het ook, hoe geroutineerd je ook bent. Als leraren aan het einde van de dag vermoeid zijn, dan is dit niet alleen van de fysieke, maar evenzeer van de geestelijke inspanning. Aan dit aspect van het onderwijswerk, het denkwerk, is dit boekje gewijd omdat dat grotendeels de kwaliteit van het handelen bepaalt.

Overweging

Praat je met collega's wel eens kritisch over je eigen werk of over hun werk? Kritisch betekent hier dat je niet bang bent om te horen hoe een ander over je werk denkt en omgekeerd, niet bang bent de ander te zeggen hoe jij over hun werk denkt.



2. Een denkpauze en de moeite met verandering

Onderwijswerk is persoonlijk werk en vraagt rust. Leraren zijn de zorg voor zichzelf, zoals we hier bedoelen, niet zo gewend. Maar zouden ze het wel op prijs stellen, kritische reflectie op eigen werk in collegiaal verband? Zeker is dat niet. Om twee redenen. Ten eerste, onderwijswerk is naar zijn aard sterk persoonsgebonden. Het gevolg kan zijn dat leraren zich kwetsbaar voelen voor discussie over hun werk en over hun opvattingen en beslissingen. Ten tweede, groepsgewijs werken met kinderen en het moeten bereiken van bepaalde doelen in een bepaalde tijd vraagt rust en regelmaat, een vaste orde, vaste praktijken in de klas. Heeft een leraar dit met veel inzet eenmaal bereikt, dan zal zij dit met kracht handhaven. Men mag verwachten, dat zij alleen die veranderingen toe zal laten, die direct passen bij de manier waarop zij werkt. Het soms met moeite bereikte evenwicht tussen wat 'moet' en wat 'kan' raakt al te gemakkelijk verstoord. De bij dit evenwicht passende (persoonlijke) opvattingen zal de leraar evenmin gemakkelijk verlaten. Juist niet misschien, omdat de manier waarop zij over haar werk denkt klaarblijkelijk werkt. Tegen deze achtergrond valt de bekende terughoudendheid van leraren te begrijpen om hun opvattingen en hun praktijk ter discussie te stellen. Het is in zekere zin ook te rechtvaardigen.

Problemen kan je niet met rust laten

Anderzijds moeten we eerlijkheidshalve vaststellen dat het onderwijs te maken heeft met een aantal hardnekkige problemen die leraren niet tot vreugde stemmen. Het vaste percentage leerlingen dat het tempo niet kan bijbenen, de gedragsproblemen in de klas, de grootte van de groepen, het gebrek aan tijd, de prestatiedruk van buiten en de intense bemoeienis van de overheid met het onderwijs. Opvallend is het repeterende karakter van deze en andere problemen: er verandert kennelijk weinig. Natuurlijk kunnen leraren niet aan alle problemen wat doen (klasgrootte bijvoorbeeld), maar ook waar zij bij machte zijn er iets aan te doen, verandert er weinig (leerlingen die uitvallen, gedragsproblemen, gebrek aan tijd). Dit komt omdat leraren denken dat zij niet bij machte zijn er iets aan te doen. Dit is niet acceptabel

omdat het het zelfrespect ondermijnt van een groep mensen die voor onze samenleving van een bijzonder belang is. Dat belang, de opvoeding van onze kinderen in school, kan door niemand worden overgenomen.

Maar het is ook niet wáár dat leraren aan de problemen die ze ervaren weinig kunnen doen. Het is alléén waar, als we alles bij het oude laten, als we op dezelfde manier maar doorgaan. Dit hoeft niet als we ons de vraag zouden durven stellen of we ook *anders* zouden kunnen werken. En anders werken kan alleen op basis van *anders denken* over je werk, op basis van andere opvattingen. Dus toch een discussie over opvattingen, over de manier waarop leraren tegen zichzelf, hun leerlingen, hun taak en hun organisatie aankijken. We starten de denkpauze en wel aan de hand van het integratiethema.

Overwegingen

We doen het voorstel om anders over onderwijs te gaan denken. Voor het Nederlands onderwijs is deze gedachte niet nieuw. We kennen de zogenaamde traditionele vernieuwingsbewegingen, verbonden met de namen van Montessori, Petersen (Jenaplan), Freinet en Steiner (Vrije School). Wat roepen deze namen bij je op? Andere schoolorganisatie, andere materialen, andere normen soms, ander klimaat? Het meest echter nog onderscheiden deze vernieuwingen zich door anders denken over kinderen en hun ontwikkeling en ontleen zij daaraan ook hun kracht. Het is in alle gevallen van belangrijke vernieuwingen ooit begonnen met een andere kijk op kinderen en onderwijs.

Is er wel eens aanleiding geweest op je school om heel anders over onderwijs te gaan denken?

Opvattingen over integratie van 'probleemleerlingen'

We spreken over het nut van een denkpauze omdat het belang van *het goede verstand van een leraar* uitgaat boven het belang van de middelen en de faciliteiten waarover zij beschikt. Tegelijk echter stellen we bij leraren de nodige terughoudendheid vast om opvattingen ter discussie te stellen.

Deze spanning tussen de behoefte om *de leraar* aan te spreken en haar aarzeling om hierop in te gaan doet zich extra gelden in het streven om kinderen met leer- en gedragsproblemen in het gewoon onderwijs te houden. Dit stre-

ven is namelijk eerst een kwestie van opvattingen en pas daarna een kwestie van praktijk, organisatie en financiering. Het beeld dat leraren ervan hebben ziet er veelal anders uit.

Het doel van het beleid is, onder andere, dat minder leerlingen naar scholen voor speciaal onderwijs worden verwezen. Maar dit spreekt leraren niet zo aan, individueel verwijzen zij immers zelden. Het is voor hen toch vooral een financiële en organisatorische verandering, ook al duidt de komst van de interne begeleider op onderwijskundige veranderingen. Maar het meest nog misschien roept het integratiestreven scepsis op omdat het leraren op een gevoelig punt raakt: het gaat om leerlingen die niet meekomen of niet meedoen, ondanks alle inspanningen ("ik heb gedaan wat ik kon"). Op grond van dit laatste zien velen niet in, hoe het in de nabije toekomst ineens wel zou lukken. Het onderwijswerk blijft in hun ogen hetzelfde, ook al krijgen zij extra middelen en overleggen ze meer.

Met deze kijk op de zaak zal de integratie van kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden niet slagen en slechts uitmonden in administratieve maatregelen, per samenwerkingsverband of regio wisselend, om aan de wensen van de overheid te voldoen.

Als we er daarentegen van uitgaan dat onderwijswerk niet hetzelfde hoeft te blijven, dat het veranderbaar is, spreken we hier over ontwikkeling van *adaptief onderwijs*, synoniem voor goed onderwijs. Onderwijs dat elke leerling tot zijn recht laat komen, onderwijs waarin elke leerling zich op zijn plaats voelt. Maar ook onderwijs dat leraren beter past, waarin leraren zich beter thuis voelen. Immers, onderwijs waarin leerlingen zich op hun plaats voelen kan alleen maar onderwijs zijn waarin leraren zich op hun plaats voelen, dat bij hen past. Onderwijs dat hen niet past kan moeilijk effectief zijn, het put leraren uit en daar hebben leerlingen weinig aan, aan vermoeide leraren.

Overwegingen

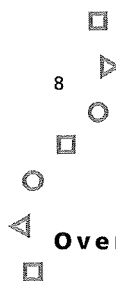
Heb je inmiddels het gevoel dat je in een samenwerkingsverband werkt en dat daar ontwikkelingen plaatsvinden die voor jou van belang zijn, die je bij je werk kunnen helpen?

Heb je adaptief onderwijs ooit als 'gewoon' goed onderwijs gezien?

Niet méér, maar anders

Hiermee is *de eigenlijke inzet van het integratiestreven* of van de beoogde onderwijsontwikkelingen gegeven: als we alles bij hetzelfde laten zal het niet lukken leer- en gedragsproblemen in de school te voorkomen of beter hanteerbaar te maken, alleen al omdat leraren er niet in geloven. Dit, terwijl de leraar het *belangrijkste instrument in haar eigen onderwijs* is. Dit *gebrek aan geloof in eigen invloed* kan slechts op één manier beantwoord worden, namelijk door ander onderwijs in een andere school. *Niet méér van hetzelfde dus, maar anders*. En aan een andere onderwijspraktijk gaat anders denken vooraf, zoals we zeiden. In het geval van integratie van kinderen met leer- en gedragsproblemen is wat ons betreft de eerste vraag niet "hoe denk je dat dat allemaal in mijn klas moet gebeuren?", maar "hoe denk je erover, over jezelf, je leerlingen, hun ontwikkeling, hun resultaten en hun gedrag, over onderwijs en over opvoeding en waar dit toe moet leiden"? Het is de vraag "weet je waar je mee bezig bent"? De vraag naar je veronderstellingen, naar je persoonlijke theorieën die je praktijk bepalen. De vraag bijvoorbeeld waarom leraren van leerlingen die achterblijven meestal ook lage verwachtingen hebben, de vraag waarom leraren zoveel belang hechten aan de intelligentie van hun leerlingen of de vraag waarom leraren zo gauw denken dat leerlingen die niet meedoen ook niet gemotiveerde leerlingen zijn. Deze en andere opvattingen of persoonlijke theorieën kun je toetsen aan wat bekend is over ontwikkeling van kinderen en wat kinderen nodig hebben van opvoeding en onderwijs, zoals 'hoge' verwachtingen, tijd en geduld om de dingen te leren en het vertrouwen dat ze het zullen leren. Voor onze discussie over ander onderwijs hebben we kennismateriaal en behoeven we niet mee te gaan in de vrije vlucht van meningen, waar ieder zijn gelijk heeft.

Nogmaals: de vraag "hoe denkt je dat dat allemaal in mijn klas moet gebeuren" gaat uit van de veronderstelling dat alles bij het oude blijft in de school. Het antwoord is meteen gegeven: "dat zal dus niet gaan". De vraag "hoe denk je erover", de vraag naar de leidende gedachten en motieven achter de huidige praktijk van de leraar, geeft ons de vrijheid een ander perspectief te kiezen op basis van andere definities van ontwikkeling, opvoeding en onderwijs, geeft ons de vrijheid om in gedachten het vertrouwde onderwijssysteem te verlaten en te zien of we er niet iets anders van kunnen maken. We doen dit op basis van onze kennis van ontwikkeling, opvoeding en onderwijs, wetenschappelijke kennis en beproefde ervaringskennis.



Overweging

Ga voor jezelf eens na welke kinderen jou met hun ontwikkeling ooit echt hebben verrast. Heb je daar toen conclusies uit getrokken en welke eventueel.

Emancipatie van leraar en leerling

Dit is het beeld dat we met deze publicatie willen oproepen: de beoogde onderwijsontwikkelingen vragen niet om *méér te doen*, maar om *anders te denken* met een goede kans op succes voor méér leerlingen en een goede kans op méér voldoening bij leraren en leerlingen tegelijk, in een andere onderwijspraktijk. Deze laatste verwachting verwijst naar de belangrijkste oriëntatie van deze bijdrage, de oriëntatie namelijk op een leraar en een leerling die zich competent voelen om hun taken uit te voeren. Een *emancipatoire* oriëntatie dus. Zoals we nog zullen zien kan je je niet competent voelen als je je niet tegelijk onafhankelijk voelt. Voor de leraar of voor een team van leraren betekent dit de nodige onafhankelijkheid ten opzichte van de kenmerken van het onderwijssysteem, zoals één uniform curriculum voor alle leerlingen dat deze in een vastgestelde tijd volgens vastgestelde normen moeten doorlopen.

Gezien de verschillen tussen mensen en de kenmerken van de menselijke ontwikkeling kan dat eenvoudig niet bestaan. Wil je je werk als leraar goed kunnen doen, dan moet je van de dwingende kenmerken van het systeem op gezette tijden afstand van kunnen nemen en ze naar je hand durven zetten. Ruimte scheppen in je werk en doen wat *kàn*. Dat is iets anders dan wat *moét*. Het gevoel hebben dat je vooral werkt voor wat *moét* maakt afhankelijk en roept wrevel op. Voor je leerlingen geldt hetzelfde. Zij moeten kunnen doen wat *kàn* en als leraar wil je weten dat ze doen wat ze kunnen. Als zij werken voor wat *moét* maakt hen dat afhankelijk en werken ze trouwens meestal ook niet naar vermogen. Ook bij hen roept het wrevel op. We werken dit verderop uit.

Het beeld dat we zullen oproepen is weliswaar een ideaal- typisch beeld, maar dat is een beschrijving van goed onderwijs altijd. Het ideale zullen we nooit bereiken, maar het typische (onderwijs dat iedereen beter past) mis-schieten wel.

Waar ben ik mee bezig?

In het volgende bespreken we een aantal belangrijke veronderstellingen, zoals we die in ons onderwijs tegenkomen en houden deze tegen het licht van moderne inzichten in de menselijke ontwikkeling, in opvoeding en in onderwijs en tegen het licht van onze ervaring en gezond verstand.

Laten we eerst eens kijken naar hoe leraar en leerling met elkaar omgaan.

Overwegingen

Vind je het vreemd dat in een tekst over ander onderwijs of anders denken in het onderwijs het begrip emancipatie verschijnt?

Wat de leraar betreft het volgende. Leraarschap is vakmanschap. Vakmanschap wordt gekenmerkt door ervaring van competentie en ervaring van autonomie of onafhankelijkheid. Weliswaar gaat dit gepaard met een zekere eigenwijsheid, zo wordt gezegd, maar ook met reacties als "laat dit maar aan mij over", blijk van professioneel zelfbewustzijn. In hoeverre is dit laatste verloren gegaan?

Wat de leerling betreft: leerlingen worden verondersteld de leraar te volgen. Naarmate leerlingen dit minder doen (niet aan de verwachtingen beantwoorden), maken leraren zich drukker en voelen zich toenemend belast door de onzelfstandigheid van hun leerlingen. Is hier niet sprake van een verkeerde veronderstelling: dat leerlingen leraren moeten volgen? Moeten volgen maakt onzelfstandig.

3. *De betekenis van leraren en leerlingen voor elkaar*

Onderwijs is eerst ontmoeting van mensen

Onze taal laat het al weten: over leraren kan je niet spreken zonder daar leerlingen bij te denken en over leerlingen niet zonder daar leraren bij te denken. *Leraar en leerling zijn inclusief.* Zo is ook hun ervaring: leraren doen ertoe voor leerlingen en leerlingen doen ertoe voor leraren en deze wederkerige betekenis is geen onderwijskundige, maar een persoonlijke, een betekenis in de zin van wederzijds welbevinden. Zo herinneren wij ons als volwassenen onze 'beste' leraren niet als leraren die op dit moment hoog zouden scoren op vaardigheidsprofielen of bekwaamheidseisen, maar als leraren die een goede sfeer brachten, fair waren bijvoorbeeld of te vertrouwen of als leraren die je ergens enthousiast voor konden maken. Zo herinneren leraren zich leerlingen meestal ook aan de hand van ervaringen die persoonlijk voor hen van belang waren.

Leraren en leerlingen ontmoeten elkaar eerst als personen, zij beoordelen elkaar op basis van persoonlijke waarden. Onderwijs heeft aldus eerst *een intermenselijke betekenis* en pas daarna een onderwijskundige, een professionele, pas daarna zien leraren en leerlingen elkaar in hun functies en rollen. *De toon wordt gezet door de persoonlijke ontmoeting.* Een algemeen ervaringsgegeven dat, zoals zal blijken, door onderzoek (hoewel vaak indirect) wordt bevestigd en verhelderd.

Overweging

Welke persoonlijke ervaringen vroeger in school en in je opleiding zijn van blijvende invloed geweest op je omgang met je kinderen of op je manier van onderwijzen?

Als het niet lukt: wat denken leraar en leerling

We openen dit hoofdstuk met een verwijzing naar persoonlijke ervaringen om in herinnering te roepen hoe belangrijk het is wat leraren van leerlingen en wat leerlingen van leraren *denken*. Leraren en leerlingen bepalen in hoge mate elkaars welbevinden en elkaars ontwikkelingskansen. Dit maakt hen ten opzichte van elkaar ook kwetsbaar. Dit laatste doet zich merkbaar voor in situaties, waarin het naar de mening van één van beiden of beiden niet goed gaat, er weinig of geen vooruitgang meer in zit of de relatie is verstoord. In deze gevallen neigen leraren ertoe, zo blijkt uit onderzoek, de oorzaak van de problemen toe te schrijven aan de leerling. De leerling op zijn beurt schrijft de oorzaak van de problemen zowel aan de leraar toe als aan zichzelf. Het laatste zien we vaak bij leerachterstand ("het lukt niet, omdat ik het niet kan"). Wat kunnen deze toeschrijvingen tenslotte betekenen? Wel, dat beiden, leraar en leerling, denken aan de situatie weinig te kunnen veranderen. De oorzaken voor de teleurstelling liggen buiten hun macht: voor de leraar liggen de oorzaken bij de leerling en voor de leerling bij de leraar en bij eigen onmacht. Leraar en leerling ervaren zichzelf zonder effectieve invloed naar elkaar en naar de onderwijsresultaten. De consequentie van deze toestand is dat een leerling met een dubbele negatieve toeschrijving van de oorzaak van 'zijn' probleem kan komen zitten. Hij kan het niet voor zijn gevoel en zijn leraar denkt er net zo over. Deze laat dit dagelijks op vele manieren, ongewild, blijken, zo toont onderzoek aan.

De processen waarover we hier spreken zijn weliswaar complex, maar het gegeven voorbeeld tekent wel aardig de grondvorm ervan en de sfeer van ontmoediging die bij leerling en leraar gezamenlijk kan optreden. Een paradoxale situatie als we bedenken dat de enige die een leerling kan helpen, zijn leraar, hem niet kan helpen. Het is kennelijk onvermijdelijk dat een deel van de leerlingen naar school komt om te laten zien wat het *niet* kan.

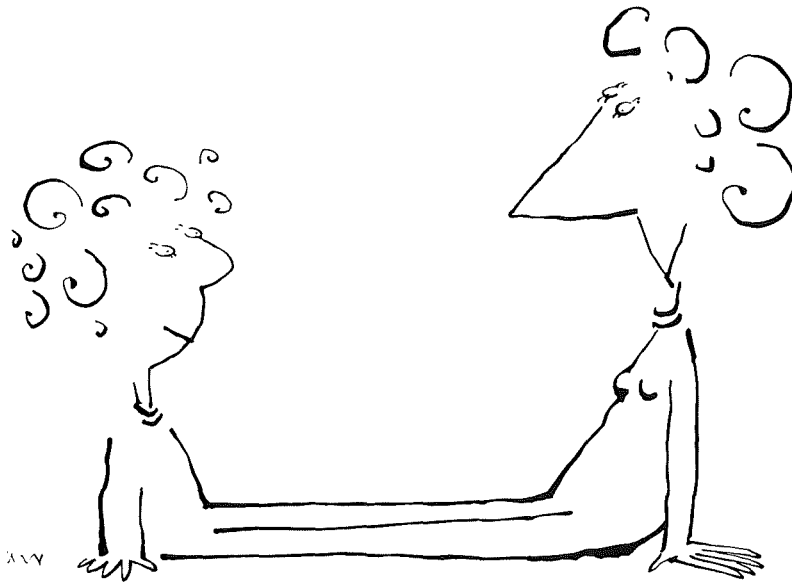
We spreken over het belang van het denken van leraren over leerlingen en van het denken van leerlingen over leraren. We deden in dit verband de suggestie dat de leraar-leerling relatie in de eerste plaats een intermenselijke betekenis heeft. In het geval van het voorbeeld hierboven is dat de betekenis van verloren vertrouwen in de goede afloop (de leerling haalt onze verwachtingen niet) of het ongeloof dat je daar iets aan kunt doen. De leraar slaagt er niet in om de goede moed voor zichzelf en haar leerling erin te houden en wel op basis van een bepaalde definitie van het probleem: de leerling kan het niet.

Deze veronderstelling maakt leerlingen en hun leraren kansloos. Dit laatste is natuurlijk merkwaardig. Leraren komen evenmin als leerlingen naar school om te laten zien wat zij níét kunnen. Wat is hier aan de hand? Wel, hier is een stel ondeugdelijke vooronderstellingen werkzaam over de betekenis van ontwikkeling van kinderen, over de betekenis van leren en de betekenis van opvoeden en onderwijzen. We zullen deze nader onderzoeken.

Overwegingen

De tekst van deze paragraaf zal gemakkelijk ongeloof oproepen. De tekst is echter gebaseerd op observatie-onderzoek in scholen en op ondervragingen van leraren. Leraren somberen gemakkelijk over kinderen die niet meekomen en zich niet gedragen. Waarom eigenlijk? Probeer het argument van de grote klas in te slikken. Deze omstandigheid heeft met vertrouwen in ontwikkeling van kinderen weinig te maken.

Hoe komt het toch dat de leerling, als deze niet meekomt of lastig is, altijd als probleemdruager wordt gezien. De leraar is dit toch net zo goed. 'Probleemkinderen' worden door geen leraar gemakkelijk of met plezier geholpen. Ze krijgen wel veel controle, maar positieve aandacht en extra instructie komen ze tekort, zo kan je in onderzoek lezen. Over probleemdruagers gesproken.



4. Over ontwikkeling van kinderen

Ontwikkeling is eerst een proces

Over ontwikkeling gesproken: als er iemand is die hier weet van heeft, dan is het wel de leraar. Maar praat zij over ontwikkeling van leerlingen, dan blijkt zij slechts een zeer beperkt deel van haar waarnemingen en ervaringen te gebruiken. In de school wordt ontwikkeling namelijk slechts verstaan als *ontwikkelingstempo*. Leerlingen zijn 'vóór' en al heel zelfstandig of ze zijn 'niet opvallend', voldoen eenvoudig aan de verwachtingen of ze zijn 'achter', nog speels bijvoorbeeld en vragen veel aandacht. Ontwikkeling wordt in school beoordeeld op basis van vergelijking van prestaties van leerlingen. Deze zienswijze, versterkt door het vele meten in onze scholen, belemmert het zicht op de eigenlijke betekenis van ontwikkeling en houdt de leraar in feite af van een goed begrip voor haar werk.

Voor het onderwijswerk van de leraar is ontwikkeling als *produkt*, als resultaat, namelijk minder belangrijk dan ontwikkeling als *proces*, de vraag *hoe* een leerling zich ontwikkelt of de dingen leert. Hoe beter je hiervan op de hoogte bent, hoe gemakkelijker het is je aanpak op een leerling af te stemmen. Goed onderwijs probeert deze *procesafstemming* te bewerkstelligen en leerlingen hebben daar leraren voor nodig. Leerlingen hebben leraren niet zo nodig om telkens hun vorderingen te meten. Ze hebben het vertrouwen van leraren nodig dat het lukken zal, hun geduld, hun goede vragen naar de problemen die je als leerling met je werk kunt hebben, hun goede reactie op het goede moment, zodat je weer verder kunt.

Het beste voorbeeld van het stereotype denken in produkten of prestaties en hoe weinig dit oplevert voor onderwijs is het vragen aan de klas van 'het goede antwoord'. Als dit eenmaal gegeven is houdt het onderwijs op. Er valt niets aan toe te voegen. *Een fout antwoord is voor onderwijs veel interessanter.* Daar valt iets van te leren. Het dwingt je het proces van probleemoplossing te reconstrueren en daarin ongerijmdheden, niet logische keuzes of keuzes tegen de regels en (eventueel) het waarom daarvan te ontdekken. Een fout antwoord houdt wakker, als er tenminste op wordt ingegaan. Aan een fout antwoord is niets fout gezien de bedoeling van onderwijs, namelijk daar iets

van op te steken. Het aanmoedigen van goede antwoorden en het negeren van foute, zoals in groepsonderwijs gebruikelijk is, moedigt slechts competitie aan en ontwikkeling van grote ego's. Het leidt af van de taak zelf en vermindert de creativiteit van mensen, zoals motivatie-onderzoek laat zien.

Overweging

Wat hebben wij toch met goede antwoorden? Wel, geconditioneerde angst om een fout te maken en de angst dat anderen dan denken dat je niet zo slim bent. En dat is één van de ergste dingen die je kunnen overkomen, niet zo slim te worden gevonden. Als onderwijsvernieuwing hier nu eens begon, bij dit soort waarde-oordelen?

Hoofdkenmerk van het proces van ontwikkeling

Een eerste en fundamenteel antwoord op de procesvraag of de 'hoe' vraag wordt gegeven door wat als het meest kenmerkende van ontwikkeling wordt gezien: *het pro-actieve karakter van ontwikkeling* of het actieve streven van ieder (jong) mens om zichzelf en zijn omgeving te leren kennen en meester te worden. Mensen zijn nieuwsgierig en leergierig, van meet af aan uit op sociale binding, kennis en vaardigheden. In de motivatiepsychologie wordt dit streven ook wel uitgedrukt in drie psychologische basisbehoeften die ieder mens eigen zijn: de behoefte aan *relatie*, de behoefte aan *competentie* en de behoefte aan *autonomie* of onafhankelijkheid. Ons gedrag wordt primair hierdoor bepaald. Wat dit betreft verschillen kinderen niet van volwassenen, leerlingen niet van leraren, hoe zou het ook anders.

Met de kinderen die achterblijven is niets aan de hand

Het is niet zo eenvoudig alle kinderen in de klas ook zo te zien. Zeker de kinderen die 'achterblijven' zijn in hun gedrag moeilijk te herkennen als pro-actief, als leergierig, strevend naar competentie en zelfstandigheid. Zij maken eerder een betrekkelijk passieve indruk, zeker bij de vakken "waar het om gaat" of zij lijken zich juist te verzetten. Deze indruk is juist, maar het zegt vermoedelijk meer over ons onderwijsaanbod, over de organisatie hiervan en over de manier waarop wij met deze kinderen omgaan dan over de kinderen

zelf. Gezien vanuit hun motivationele basisbehoeften reageren zij in zekere zin adequaat. Zij hebben ervaren dat de kans op succes in school klein is; je kan het wel proberen, maar teleurstelling is vaak het resultaat. Dit gebrek aan uitzicht op succes kan ertoe leiden dat je je werk zoveel mogelijk vermijdt. Je zoekt iets anders te doen en je leraar spreekt dan van een slechte werkhouding. Deze ontwijkende beweging doet zich op verschillende manieren voor, afhankelijk van het temperament van het kind en van zijn opvoeding thuis. De kinderen dagdromen wat, zijn met alles bezig, behalve met hun werk of ze zijn gewoonweg storend.

In deze situatie, als leerlingen achterblijven en niet meer meedoen, raakt ons zicht op hun oorspronkelijke en ook altijd aanwezige motivatie om zelf verder te komen - raakt ons zicht op hun eigen ontwikkelingsvermogen gemakkelijk verloren. Als we dan over maatregelen spreken, zullen we juist over deze basismotivatatie moeten spreken in de zin van *uitdagen van het eigen ontwikkelingsvermogen*, opdat de leerling zich (opnieuw) actief inzet voor zijn ontwikkeling, in dit geval in de school. Leerlingen moeten er eerst *bij willen zijn en mee willen doen*, willen de inspanningen van hun leraren effect hebben, willen leraren leerlingen ook effectief kunnen helpen.

Overweging

Het kind (met zijn motivationele behoeften), gaat de leerling (met zijn taken) vóóruit.

Goed onderwijs is uitzicht geven op zèlf kùnnen

De hier gegeven definitie van ontwikkeling stelt vast dat het niet de leraren zijn of ook niet de ouders die kinderen ontwikkelen, het zijn de kinderen zelf die het doen en dit ook willen. Ontwikkeling is met hen meegegeven, ze zijn er consequent op uit en vragen, met name als het moeilijk wordt, om ondersteuning van dit vermogen. Zij vragen met andere woorden om *uitzicht op zelf kunnen*. Ontwikkeling is dus niet zozeer gemeten vordering als wel de kracht, de wil en de moed om verder te gaan, het werken zèlf aan je ontwikkeling. Ontwikkeling is in deze zin eerder een *kwaliteit* van leven dan een resultaat.

Kinderen helpen om zichzelf te helpen

Met deze definitie van ontwikkeling verschuift de gebruikelijke betekenis van 'helpen' of 'ondersteunen'. Wij zijn gewend om kinderen die iets niet lukt te helpen in de zin van de helpende hand te bieden. "De helpende hand bieden" zegt het letterlijk: directe en concrete hulp of steun bieden. Wij nemen dus, als wij helpen, een deel van de taak of het probleem van het kind over. Hoewel dit soms nodig is, is het de vraag hoe groot de ontwikkelingswaarde of de leerwaarde van deze vorm van helpen is. Wij geven kinderen hiermee namelijk gemakkelijk aanleiding te veronderstellen dat wij hun ontwikkeling regisseren en dat niet zij, maar wij voor hun ontwikkeling verantwoordelijkheid dragen. Zij worden met onze interventies object of lijdend voorwerp van handelen in plaats van de initiatiefnemer of het onderwerp (subject) van hun eigen ontwikkeling en probleemoplossing, wat zij 'van nature' zijn. Een goed voorbeeld in dit verband vormt wat wij 'het structureren' van de onderwijssituatie noemen en onze neiging als opvoeders om situaties strakker te structureren als de problemen voor ons groter worden. Strikt genomen verminderen wij daarmee het aandeel van de kinderen zelf in de probleemoplossing en bereiken we misschien het omgekeerde van wat we bedoelen, dat de kinderen er iets van zouden leren. Nee, wij hebben de zaken voor hen geregeld, met de beste bedoelingen. Maar is het niet ook uit angst om onze controle te verliezen?

Het spreekt, dat ontwikkeling en leren niet kan plaats vinden zonder vaste structuren in tijd en ruimte, zonder vaste relaties tussen oorzaak en gevolg, doel en middel, zonder ook emotionele zekerheid, geboden door 'vaste' volwassenen. Maar het spreekt evenzeer dat kinderen hun leer- en ontwikkelingswerk zelf moeten doen. Als wij dan spreken over helpen of ondersteunen heeft dit de betekenis van *helpen zichzelf te helpen*. Dit heeft ontwikkelingswaarde voor kinderen.

Overweging

Hoe strakker je regime in de klas, hoe minder kinderen de gelegenheid krijgen om te leren zichzelf te reguleren, om zelf de orde te bewaren. Is dit een te simpele stelling? Denk bij het gesprek hierover ook aan het verschil tussen gezag en macht over kinderen.

Individuele verschillen in ontwikkeling

Tot slot van dit hoofdstuk komen we aan de individuele verschillen in ontwikkeling. Individuele verschillen tussen leerlingen in talent, tempo en temperament vormen evenzeer een basisgegeven voor de leraar als het streven van kinderen naar relatie, competentie en onafhankelijkheid. Deze verschillen gaan verder dan in het groepsgewijs georganiseerde onderwijs lijkt. Hoewel veel leerlingen binnen een bepaalde tijd een overeenkomstig onderwijsresultaat kunnen bereiken, lopen de wegen waarlangs de resultaten worden bereikt uiteen. Leerprocessen lopen individueel verschillend. Zo ook zullen problemen met eenzelfde taak per leerling variëren, de reden waarom problemen van leerlingen voor leraren niet altijd gemakkelijk te volgen zijn. Wat we in het moderne onderwijsjargon "omgaan met individuele verschillen" noemen is gemakkelijker gezegd dan begrepen en gedaan, vooral als het onderwijs niet vlotten wil. Ogenscheinlijk dezelfde hulpvragen van twee kinderen kunnen verschillende betekenissen hebben omdat deze kinderen niet op precies dezelfde manier leren. Met de gangbare diagnostische instrumenten zijn deze verschillen niet altijd te achterhalen. Deze instrumenten veronderstellen namelijk dat leerlingen op zeer vergelijkbare manier leren en tot beheersing komen. In deze situatie moeten leraren en leerlingen er zelf zien uit te komen. Vooruitlopend op hoofdstuk 10, "pedagogisch klimaat", formuleren we twee vuistregels die hen kunnen helpen. Laat de leerling bij de probleemformulering zoveel mogelijk aan het woord, letterlijk en figuurlijk. Geef hem de gelegenheid de leraar zoveel mogelijk te informeren over het probleem, waar beiden mee zitten, maar waar de leerling eigenlijk het meest van 'weet'. Dit vraagt om bewustmaking, om 'erbij zijn' van beiden, van leraar en leerling, en het vraagt om experiment: met het beschikbare materiaal samen zoeken naar de hals in de fles tegen de achtergrond van de vak kennis van de leraar, haar vertrouwen dat ze eruit komen, en misschien het meest nog geduld. Ontwikkeling laat zich niet forceren. Dit leidt tot verzet, omdat het indruist tegen de basisbehoeften van mensen. Uitdaging prikkelt en stimuleert.

Overweging

We spraken eerder over de orthotheek en dat deze met verstand gebruikt moet worden. Eerst moet je weten wat de hulpvraag is, dan kan je weten

wat het kind nodig heeft. Hulpvragen formuleren is niet zomaar gedaan, tijdens het helpen zelf kom je er vaak pas achter. Ga voor jezelf eens na of je eigenlijk wel voldoende weet wat het probleem is met de leerlingen in je klas die (op onderdelen) niet goed meekomen. Heb je eigenlijk wel een scherp idee van hun (didactische) hulpvraag en in hoeverre laat je hen hierover meedenken?

5. Over leren en onderwijs

Leren en betrokken zijn: hetzelfde proces

Een oriëntatie op leren in school of intentioneel leren levert in beginsel dezelfde kenmerken op als die we tegenkwamen bij de verkenning van het begrip ontwikkeling. De kenmerken verschijnen echter scherper. Intentioneel leren vormt als het ware een *verdichting* van ontwikkeling. Beide begrippen verwijzen naar processen van verwerving van kennis, inzichten en vaardigheden en naar het actieve, gemotiveerde karakter van deze processen. Met bewuste, doelgerichte inzet van hun aandacht en van wat ze weten en kunnen, proberen leerlingen nieuwe competenties te verwerven. Zij zijn het die leren, die het leerwerk doen, langs individueel variërende wegen, zoals we zagen. De kwaliteit van dit proces is af te meten aan de mate van *betrokkenheid en zelfstandigheid* die een leerling tijdens het werk laat blijken. Hieruit blijkt in hoeverre een leerling cognitief actief is, of er geleerd wordt. In zekere zin is dit een kwestie van alles of niets. Je kunt niet een beetje gemotiveerd zijn om te leren omdat je niet half bewust kunt leren, althans niet effectief. Leren is per definitie een actief en bewust proces, leren is per definitie gemotiveerde arbeid. De aanduidingen actief, bewust en gemotiveerd verwijzen alle naar één en hetzelfde kenmerk van leren of de aard van leren.

De aard van leren als proces heeft niet onbelangrijke gevolgen voor het werk van de leraar. Het komt er voor haar op aan dat leerlingen zich bewust achter een taak zetten en dit doen zij in principe gemakkelijker, naarmate de taak meer *uitdaging* biedt. Uitdaging wordt geboden wanneer er een zeker evenwicht is tussen wat een leerling denkt dat hij kan (ervaren competentie) en de ervaren moeilijkheidsgraad van een taak. Niet te gemakkelijk, niet te moeilijk of misschien beter, net iets boven wat een leerling denkt dat hij kan, net iets moeilijker dan gemakkelijk. Dat houdt leerlingen alert, beantwoordt aan hun behoefte om op eigen kracht nieuwe competenties te bereiken.

Overweging

De aard van leren maakt een stimulerend pedagogisch klimaat onontbeerlijk. Wat we later nog uitvoerig zullen bespreken dient zich hier al aan. Zou het zo kunnen zijn dat er in een klas verschillende pedagogische klimaten heersen, één voor de leerlingen die vlot meekomen en één voor de leerlingen die niet meekomen? Kijk ook nog eens naar de paragraaf "Als het niet lukt: wat denken leraar en leerling"?

Adaptief onderwijs, de leerling als eigenaar van het onderwijsproces

Ook voor leerlingen die niet vlot meekomen, die meer dan anderen op onderwijs zijn aangewezen, zal de leraar met haar aanpak zo dicht mogelijk blijven bij wat wij de aard van ontwikkeling en leren hebben genoemd: de leerlingen willen het zelf en kunnen het zelf. Leraren maken met dit uitgangspunt de beste kans om erin te slagen de leerling tot een actieve deelname aan het onderwijsproces te brengen. Zij zal dit stimuleren door de leerling met eigen voorstellen te laten komen voor voor de doelen die hij denkt te kunnen halen, voor de tijd en de middelen die hij denkt nodig te hebben en voor de beoordelingscriteria die hij aan wil leggen. Op deze wijze krijgt een leerling de gelegenheid zich 'eigenaar' van het onderwijsleerproces te voelen, misschien wel de krachtigste motivatie om mee te doen.

We treffen hier de kern van wat adaptief onderwijs heet. Adaptief onderwijs betekent niet alleen aanpassing van het onderwijsaanbod aan de individuele behoeften van leerlingen (dit is éénrichtingsverkeer), maar *ook en vooral de uitdaging om actief mee te doen*: de leerling wordt uitgedaagd de leraar te informeren over wat hij denkt dat hij kan, voorstellen te doen en hiervoor ook verantwoordelijkheid te nemen en de leraar van haar kant begeleidt dit proces, geeft de instructie die kennelijk nog nodig is, doet eventueel tegenvoorstellen en stelt afspraken voor. *Leraar en leerling maken samen onderwijs*, hoe zou het ook anders kunnen?

Deze 'onderwijsformule' vraagt dat je je leerlingen (jong en oud) als volwaardige partners in het onderwijsproces ziet en hen uitdaagt om die rol ook op zich te nemen. Dit betekent, dat je je leerlingen leert om vragen stellen, zichzelf te informeren en jou te informeren, problemen niet te laten liggen, doe-

len te stellen en te plannen, tijdig hulp te vragen, zelf te evalueren en daarvan weer te leren. Kortom, *de leerling moet leren zelf zijn zaken op orde te houden*. Dat is het waar kinderen voor naar school komen: om te leren zichzelf te ontwikkelen en daarvoor verantwoordelijkheid te dragen. Op dit punt haken achterblijvers al vroeg af omdat de school ze de indruk geeft dat ze daartoe onvoldoende in staat zijn. Dat is niet waar. Elk kind, elk mens is daartoe in beginsel in staat, in staat om zich te ontwikkelen of te leren. Dat dit langs individueel verschillende wegen gaat, dat de een meer tijd nodig heeft om iets onder de knie te krijgen dan de ander en dat de een meer aankan dan de ander, dat hoort bij mensen, daar kan de school niet van opkijken, dat is normaal. Het gaat erom dat er wordt geleerd, dat kinderen zich ontwikkelen en dat ze dit zelfstandig doen. Het Engelse woord '*learner*' geeft het zelfstandige karakter van leer- of ontwikkelingsactiviteiten goed weer. De school heeft tot taak van kinderen echte 'leerders' te maken, voorzover ze het nog niet waren.

Met deze interpretatie wordt adaptief onderwijs *onderwijs dat zich afstemt op de kenmerken van ontwikkeling en leren*.

Adaptief onderwijs is niet anders dan goed onderwijs. De verandering die adaptief onderwijs van de schoolorganisatie zal vragen is ingrijpend, maar logisch onvermijdelijk. Het spreekt, dat als je de aard van ontwikkeling en leren serieus neemt, dat je dan individuele verschillen serieus neemt, dus kinderen een ononderbroken ontwikkeling in school biedt. Het spreekt dat je dan het leerstofjaarklassensysteem zal moeten doorbreken. Dit heeft trouwens voor kinderen toch al geen nut. Het staat niet alleen haaks op het beginsel van individuele verschillen, het verhoudt zich ook niet met de aard van leren en ontwikkeling.

Overweging

We hebben eerder vastgesteld, dat de school veronderstelt dat leerlingen leraren volgen. Veronderstellen de aard van leren en ontwikkeling en adaptief onderwijs niet dat leraren leerlingen volgen?

Leren en ontwikkeling als kwaliteit van samenleven in een school

Het soort interacties dat we beschreven voor adaptief onderwijs verloopt natuurlijk niet altijd zo vlotjes als de tekst suggereert, maar dat behoeft het uitgangspunt niet tekort te doen: de leerling als competente, zelfstandige probleemoplosser. Evenmin behoeft het uitgangspunt tekort te worden gedaan door de soms grote individuele verschillen in een groep. Een combinatie van homogene en heterogene groepering van leerlingen in een klas of liever door de school heen, vergezeld van vormen van coöperatief leren (leerlingen helpen elkaar) kan zeer effectief zijn, zo blijkt uit de literatuur. Zolang het ontwikkelingsvermogen van leerlingen maar krachtig genoeg aangesproken wordt, zolang ze ervaren dat ze doen wat ze kunnen en dat proces en resultaat van hen zijn, door eigen talent en inspanning tot stand gebracht. Tegen deze achtergrond kunnen ontwikkeling en leren begrepen worden als kwaliteit van (samen)leven in een school, niet alleen als schoolvordering. Zorg dat het proces in orde is, dit houdt al in dat leerlingen optimaal werken. De (goede) resultaten komen bij wijze van spreken vanzelf. Samengevat luidt het pedagogisch beginsel voor de leraar: *het kind gaat vóór de leerling uit*. Dit wil zeggen: voordat een kind zijn rol en verantwoordelijkheid als leerling op zich kan nemen zullen zijn primaire motivationele behoeften als (jong) mens moeten zijn ingevuld, of moet dit als haalbaar perspectief gegeven zijn. Hoe verhouden de zeden en gewoonten in onze school zich tot dit beginsel?

Overweging

Ga voor jezelf of met elkaar eens na wat de beeldvorming rond zogenaamde zwakke leerlingen in je school allemaal inhoudt en hoe pedagogisch verantwoord die beeldvorming is.

6. Paradoxen of ongerijmdheden

We gaan een stap verder in onze denkpauze. In dit hoofdstuk zullen we de inzichten die verworven zijn in wat ontwikkeling en leren betekenen en wat dit vraagt van onderwijs, spiegelen aan de manier waarop wij ons onderwijs hebben ingericht. Hoe verhouden deze inzichten zich tot de werkelijkheid van ons onderwijs en de manier van denken die daaruit spreekt.

Ambitie en werkelijkheid

Sedert eind jaren zestig maken wij in ons land serieuze zaak met onderwijs-achterstanden, zoals het heet. De overheid stimuleert en investeert en regelt door wet en regelgeving. Professionele diensten voor ontwikkeling en begeleiding ondersteunen het onderwijs bij verandering of vernieuwing van de praktijk. Grofweg kunnen we in het basisonderwijs drie ontwikkelings- of vernieuwingslijnen onderscheiden: (1) de nieuwe basisschool (de zorg voor een ononderbroken ontwikkeling), (2) het onderwijsvoorrangsbeleid (de zorg voor kinderen in achterstandsituaties), en (3) preventie van en zorg voor leer- en gedragsproblemen op de plaats waar ze ontstaan (zorgverbreding en integratie van regulier en speciaal onderwijs). Op alle drie aandachtsgebieden bestaan ruime voorzieningen voor informatie en ondersteuning voor scholen die wat willen. Er wordt hard gewerkt en er wordt door velen hard gewerkt aan onderwijsvernieuwing. Er is een continue stroom van informatie en praktijkvoorstellen met bijbehorend nieuw vocabulaire.

Het beeld dat wetenschappelijke onderzoekers van de feitelijke praktijkontwikkeling in het onderwijs schetsen ziet er echter minder ondernemend uit. Hoewel veel scholen ernst maken met de kwaliteit van de zorg voor hun leerlingen, blijkt bijvoorbeeld twee derde deel van de basisscholen in ons land nauwelijks in hun dagelijks onderwijs te differentiëren of blijkt dat het in het algemeen bijzonder lastig is om te verantwoorden hoe men met leerlingen die men wil verwijzen eigenlijk heeft gewerkt. Betrekkelijk elementaire aspecten van zorg voor individuele leerlingen zijn door het overgrote deel van de schoolteams nog niet geformuleerd en in praktijk gebracht. In de woorden

van een onderwijsdeskundige van buiten het land: *"Het vocabulaire in het onderwijs verandert snel, de grammatica blijft opvallend dezelfde"*. De structuren veranderen niet en op de keeper beschouwd is het nuttig rendement van alle vernieuwingsinspanningen zeer bescheiden. Hoewel, misschien slagen we er ongemerkt in om de problemen, die in tal en ernst toenemen, beheersbaar te houden, een niet meetbaar rendement maar wel van betekenis. Dat was echter niet de inzet, we wilden het beter doen dan we tot nu toe deden, met name voor de kwetsbare kinderen in onze scholen.

"...de grammatica blijft opvallend dezelfde". De structuren veranderen niet. Er blijft een opvallende afstand tussen ambitie en werkelijkheid. Als een van de oorzaken wezen we het bestaande denken over onderwijs aan, onze opvattingen over en onze definities van onszelf, onze leerlingen, van opvoeding en onderwijs. In het volgende zullen we aan de hand van een viertal paradoxen of ongerijmdheden nagaan hoe onze opvattingen ons werk en onze beste intenties in de weg staan.

De eerste paradox: de school en individuele verschillen

"Individuele verschillen zijn vanzelfsprekend", aldus het procesmanagement WSNS in zijn brochure 'Hoe pakken we het aan' (maart, 1994). Verschillen tussen mensen zijn vanzelfsprekend, evident, niet ongedaan te maken. Hoe zouden we het ook kunnen, als we het al zouden willen. Maar dat is de vraag natuurlijk niet. De vraag is hoe we ermee omgaan. We kunnen namelijk ook stellen dat mensen op elkaar lijken. Even vanzelfsprekend en evident en niet ongedaan te maken (hoe graag we soms ook niet op anderen lijken). En ook hier is de vraag, hoe gaan we ermee om? Wel, met verschillen en overeenkomsten tussen mensen gaat ons onderwijssysteem op dezelfde wijze om, het ontkent ze namelijk allebei als het zo uitkomt. Het doet alsof er geen verschillen bestaan als deze niet welgevallig zijn en het doet alsof er geen overeenkomsten zijn als deze niet uitkomen. Eenvoudig door van meet af aan (jonge) mensen homogeen te groeperen, dus te *selecteren*, daarbij krachtig ondersteund door de tests en toetsen uit de werkplaats van de onderwijswetenschappen, die garant staan voor de statistische betrouwbaarheid van de beslissingen.

Zo ontstaat het volgende beeld. Alle kinderen moeten naar school. Alle kinderen moeten daar de dingen leren die we hebben afgesproken en wel tot op een bepaald minimum niveau. Alle kinderen gaan dus. Maar een deel van

hen merkt al vroeg, in ieder geval omstreeks Kerstmis groep drie, dat deze school er eigenlijk voor hen niet is. Talent en temperament mogen verschillen, maar het tempo striktgenomen niet en dat blijft zo, in ieder geval tot eind basisschool. Er is een standaardcurriculum in een standaardtijd te doorlopen. Omstreeks Kerstmis groep drie kunnen alle kinderen lezen, zo veronderstellen de meest gebruikte methoden en overigens is het zo dat ieder jaar wordt beoordeeld of je aan de norm voor de overgang beantwoordt. Als het de leerling 'niet lukt' doen we onderzoek om te kijken waar het aan ligt. We gaan er dan nog steeds van uit, dat kinderen meer overeenkomen dan verschillen, dat je ze homogeen kunt groeperen, dat verschillen niet zo belangrijk zijn en we zoeken naar een oplossing binnenshuis. Als het daarna weer niet lukt, doen we opnieuw onderzoek en constateren dat de verschillen tussen kinderen groter zijn dan de overeenkomsten en zoeken een oplossing buitenshuis, we verwijzen of halen anderszins het kind uit de groep waarmee het voor de school een 'speciaal' kind wordt. De school let dan ineens niet meer op het feit dat het eenzelfde kind is als alle andere: het vindt overeenkomsten ineens niet meer zo belangrijk. Er is iets mis met het kind, zo besluiten we.

Continue, vergelijkende beoordeling van prestaties van leerlingen vanaf groep twee in het kader van een leerstofjaarklassensysteem leidt tot een continue scheiding der geesten. Het was voldoende of onvoldoende, je past in het programma of je past er niet in, deze school was voor jou bedoeld of het was 'sorry'. Psychologische tests doen hier nog een schepje bovenop en voorspellen of je 'normaal' bent ('normale' intelligentie, 'normaal' begaafdheidsprofiel', 'gemiddelde negatieve faalangst' en dat soort wijsheden). Mocht je dit niet zijn, 'normaal', dan wordt vastgesteld wat er mis is, wat je hebt of wat je bent en krijg je er een naam bij, een label (je hebt ADHD of je bent een 'lommer' of een mlk kind of je bent 'gewoon zwak').

En de leraren? Meer gedetailleerde observatie laat twee dingen zien. Zij vereenzelvigen zich met de orde van het onderwijssysteem, zonder deze keuze kan men zich als leraar niet handhaven. Anderzijds worstelen zij met de eisen van een systeem, dat hun handelingsvrijheid beperkt (standaardcurriculum of klassegroote bijvoorbeeld). Dit roept gevoelens van onmacht op. Het systeem knelt, maar tegelijk ben je er op aangewezen en geeft het zekerheid. Dit beeld van een onderwijssysteem, bedoeld voor alle kinderen, maar ook weer niet bedoeld voor allen is paradoxaal. Voor zeker 10% van de kinderen is het niet geschikt en voor zeker 10% is het bij tijden niet geschikt.

Rekenen we de begaafde kinderen erbij en schatten we deze op zo'n 10%, dan blijkt ons onderwijssysteem niet geschikt voor 20 tot 30% van de kinderen. Alle kinderen moeten naar school, maar de school had niet allen verwacht.

Een tweede paradox: de school en onze motivationele behoeften

In het hoofdstuk over ontwikkeling wezen we op het belang van het voldoen aan de motivationele basisbehoeften van kinderen, de behoefte aan relatie, aan competentie en aan onafhankelijkheid. Mensen zijn pro-actief, van nature nieuwsgierig en leergierig. Ieder wil zichzelf als competent ervaren tegenover de eisen die zijn omgeving stelt. Hieraan ontleen we voor een groot deel onze eigenwaarde.

Wat biedt onze school in dit opzicht? Ook hier zien we weer een tweedeling. De school biedt aan de leerlingen die aan de verwachtingen voldoen gelegenheid om hun motivationele behoeften in te vullen en daarmee hun ontwikkelingsvermogen versterkt te zien. Voorspelbaar anders haast is het gesteld met de leerlingen die achterblijven. Zij zijn versterkt *afhankelijk* van hun leraar, van de tijd die zij beschikbaar heeft, van haar geduld, van haar inventiviteit. Leerlingen die niet meekomen moeten vaak wachten. In plaats van competent ervaren zij zich al snel *incompetent*, als gevolg van de continue, vergelijkende beoordeling en de bijbehorende 'onvoldoende'. En wat de *relaties* betreft, deze zijn belast. De relatie met de leraar is belast door de vele aandacht die zij in ieder geval voor haar gevoel aan de leerlingen die achterblijven moet besteden. De relaties met medeleerlingen kunnen belast zijn doordat deze laatsten, zo blijkt, indrukken in de klas gemakkelijk generaliseren naar buiten de klas: dom in de klas, dom buiten.

Onze hoofdvraag is: hoe denk je er als leraar over. Wel, kinderen die achterblijven zal je altijd houden, je hebt er wel wat mee te stellen, maar je probeert er het beste van te maken. Je hoopt alleen dat ze zich een beetje voegen en het onderwijsproces niet verstoren. Dit antwoord van niet onwelwillende acceptatie heeft echter, zoals we zagen, een minder positieve consequentie. Diezelfde kinderen trekken zich ongewild en onbedoeld terug door gebrek aan uitdaging en de vele teleurstellingen. Ze stellen hun cognitieve capaciteit na verloop van tijd niet meer ter beschikking en wat ze wél zouden kunnen

doen ze óók niet meer. De paradox: onderwijs is aangewezen op de motivatie van leerlingen, maar doet deze in de praktijk voor een deel van hen teniet.

De derde paradox: de school en een ononderbroken ontwikkeling

De derde paradox hangt onmiddellijk met de eerste samen, zou ook binnen de eerste passen, maar bespreken we toch graag apart. Het gaat erom hoe in het onderwijs over ontwikkeling van kinderen wordt gedacht en wat in de wet op het basisonderwijs staat voorgeschreven als een ononderbroken ontwikkeling. Dit begrip stamt uit de eerste helft van de jaren tachtig, de tijd waarin de integratie van kleuter en lager onderwijs werd voorbereid en overheid en onderwijsspecialisten een naadloze overgang bepleitten. Intussen geldt het streven naar een ononderbroken ontwikkeling voor het gehele basisonderwijs. Echter, *een leerstofjaarklassensysteem verzet zich logisch tegen een ononderbroken ontwikkeling*. Wat we willen kan eenvoudig niet, ook al schaffen we het zittenblijven af. We weten het, kinderen verschillen in ontwikkelingstempo. Bovendien verloopt ontwikkeling van kinderen niet mooi geleidelijk, maar vaak met sprongen (klein en groot) en soms komt ook terugval voor. Ontwikkeling kan je niet zomaar voorspellen. Het leerstofjaarklassensysteem veronderstelt dat dit wel kan, dat je op gezette tijden van alle leerlingen in beginsel dezelfde prestatie kan vragen. Hoezeer leraren ook rekening proberen te houden met de verschillen in hun klas, voor de leerlingen waar het ons hier om gaat zal het weinig uithalen zolang de grondslag van het systeem waarin beiden werken dezelfde blijft. Je kunt het ook formuleren als de poging om *effectief te onderwijzen* in een systeem dat per definitie *ineffectief* is.

De vierde paradox: de leraar die doet alsof zij er niet toe doet

De vierde paradox liet zich in het tweede hoofdstuk al lezen en heeft betrekking op de invloed die leraren denken te hebben. Als het goed gaat met leerlingen denken leraren dat zij daar mee invloed op hebben (gehad). Als het niet goed gaat denken zij geen invloed te hebben. Dit wil zeggen zij schrijven falen in school toe aan de intelligentie, de huiselijke achtergrond en de werkhouding van leerlingen en stellen vast dat zij daarmee weinig kunnen. Zij sluiten een eventuele eigen bijdrage aan het falen van leerlingen uit.

Deze veronderstelling blijkt in het onderwijs, hier en buiten ons land, even algemeen verbreid als onjuist en schadelijk tegelijk. Onderzoek naar wat onderwijs effectief maakt is ondubbelzinnig in zijn uitkomsten: *de leraar doet ertoe*, met name door 'erbij te zijn'. Dit wil zeggen door de leerlingen uit te dagen om 'erbij te zijn'. We spraken reeds over het belang van deze wederzijdse betrokkenheid, gevoed door het vertrouwen van de leraar, dat wat de leerling kan opbrengen ook inderdaad wordt opgebracht.

Onderwijshervorming als consequentie

We hebben vier paradoxen beschreven. Met elkaar vormen deze een fundamentele paradox. Het schoolstelsel en de manier waarop leraren in dit systeem denken, leidt per definitie tot uitval omdat het systeem geen 'achterblijvers' verdraagt. Het heeft op 'achterblijven' geen antwoord. Dit was namelijk niet de bedoeling, achterblijven. Deze realiteit ontkent wezenlijke kenmerken van menselijke ontwikkeling. In dit verband betekent integratie van kinderen met leer- en gedragsproblemen niet minder dan *onderwijshervorming*. Kleine veranderingen, zoals vanaf 1992 in WSNS verband hebben plaatsgevonden, zullen het doel niet helpen bereiken omdat deze de oorzaak van de uitval niet raken. Het gaat om een andere manier van denken met automatisch een andere manier van omgang met leerlingen en een andere praktijk en een andere organisatie (of systeem) als gevolg. Het maakt nogal wat uit of je als leraar ervan uitgaat dat je leerlingen je volgen of dat je hen in psychologische zin als gelijkwaardig beschouwt, als leerlingen, die samen met jou het onderwijs maken vanuit de veronderstelling dat zij het zijn die het leer- en ontwikkelingswerk doen, de basisuitrusting daarvoor hebben, dit ook willen, dus voor het eindproduct voor een belangrijk deel verantwoordelijk zijn. Verantwoordelijk, maar op een andere manier dan nu, je bent als leraar met je leerlingen probleemdrager als het niet lukt. Het maakt nogal wat uit of je je met je leerlingen van meet af inzet op het onderwijs als proces of dat je je inzet op het produkt en een paar weken na de start van het jaar je al bezorgd afvraagt of een paar "het wel zullen halen". We komen hiermee op ons volgende onderwerp, het 'intern werkmodel' van de leraar.

Overwegingen

Er is nogal wat gezegd in dit hoofdstuk en misschien voelt niet iedere lezer zich even behaaglijk. Bedenk nog eens dat het ons gaat om de achtergronden van het handelen van leraren, in dit geval het onderwijs als systeem.

De uitgangspunten ervan staan leraren en leerlingen tegelijk in de weg bij hun werk. Je bent daar niet zo mee bezig in je dagelijkse praktijk, maar ze bepalen je werk in hoge mate. Als je werk niet gaat zoals je wil, schrijf je de oorzaken meestal toe aan zichtbare factoren. Zo wordt veel gesproken over klassegrootte, over ongelukkige regelgeving, over nodeloos ingewikkelde administratieve verplichtingen van scholen, over ieder jaar weer een nieuwe maatregel, over toenemende gedragsproblemen in de school. Iedere keer is de vraag weer: "hoe krijg ik het georganiseerd" of "hoe krijg ik het opgelost". Dit zijn de allesoverheersende vragen in de onderwijspraktijk geworden. Overigens niet onbegrijpelijk, gezien de manier waarop politieke prioriteiten de agenda van het onderwijs in Nederland bepalen.

Deze "hoe moet ik het doen?" vragen houden echter ook voor ontwikkeling van onderwijs voordelige verandering of vernieuwing consequent tegen.

Dat gaat altijd zo als je je op de organisatie of op de oplossing concentreert in plaats van op het probleem of de vraag waar het om begonnen was. Je keert de zaken om en daarmee is de discussie van de baan. Niemand kan jou namelijk zeggen hoe je het precies moet doen. Je moet het namelijk zelf doen. De eerste vraag is dus niet "hoe", maar "wat", wat is er aan de hand, waar heb ik mee te maken? Kunnen we daarover praten? In ons geval bijvoorbeeld over het probleem dat inspanningen van leraren voor kinderen die achterblijven in school zo weinig opleveren.

Of over het probleem dat we steeds meer kleuters met ontwikkelingsproblemen aantreffen. Of over het probleem van de gedragsmoeilijkheden in de school (wat betekenen deze).

Hebben wij iets te bespreken? Zo ja, wat? En kunnen wij ons dan even op de achtergronden en de betekenis van het probleem concentreren? Het kan ons vruchtbare inzichten opleveren voor onze praktijk. Als we weten met wat voor soort probleem we te maken hebben, als we een aannemelijke interpretatie gevonden hebben, kunnen we ook een hulpvraag formuleren en op basis daarvan overwegen wat ons te doen staat.

7. Het intern werkmodel of het denken van de leraar

Definitie

Mensen denken. Dus ook kinderen denken. Wij zijn geen actie-reactie machines. Wij kennen de situatie waarin wij ons bevinden, dit wil zeggen wij weten wat deze voor ons welbevinden betekent. Wij zijn ons bewust van onze situatie en van onze plaats daarin en proberen te voorspellen hoe een situatie zich zal ontwikkelen. Situaties en toekomstige situaties worden door ons beoordeeld vanuit de vraag hoe voordelig deze voor ons zijn of zullen worden. Tegen deze achtergrond heeft ons gedrag altijd betekenis, heeft altijd iets te zeggen.

Het geheel van persoonlijke opvattingen, overtuigingen en doelen of, samengevat, *het geheel aan persoonlijke betekenissen* dat ons gedrag bepaalt, noemen wij ons intern werkmodel. Dit begrip komt uit onderzoek naar de ontwikkeling van gehechtheid bij jonge kinderen aan hun opvoeders, maar kan ons in de discussie over de leraar-leerling relatie zeer van dienst zijn.

Eerder al hebben we gewezen op het cruciale belang van de vraag hoe een leraar over haar leerlingen denkt. Dit bepaalt haar gedrag en, omgekeerd, zullen in haar gedrag haar opvattingen herkenbaar zijn, zoals uit onderzoek blijkt.

Belangrijke componenten van het intern werkmodel van een leraar zijn haar verwachtingen en attributies of oorzakelijke toeschrijvingen van succes en falen van haar leerlingen en van zichzelf. *Verwachtingen en attributies* blijken de kwaliteit van het onderwijsproces en de resultaten van leerlingen belangrijk mee te bepalen. We zullen zien hoe dit in zijn werk gaat.

De invloed van verwachtingen van leraren

Meer dan je zou vermoeden gaan leraren met leerlingen om vanuit een bepaalde opvatting over die leerlingen. Je zou kunnen zeggen: leraren hebben hun theorieën over hun leerlingen. Deze theorieën krijgen in het intern werkmodel van de leraar al snel na het begin van het schooljaar vorm.

Ze houden sterk verband met de plaats van de leerling in de prestatie-

hiërarchie. Op grond van hun theorieën doen leraren voorspellingen over het eindresultaat van leerlingen en spreken zij verwachtingen uit. De prestatiehiërarchie houdt aldus een *hiërarchie van verwachtingen* in en deze hiërarchie of ordening van leerlingen blijkt zeer stabiel, verandert niet gemakkelijk gedurende het jaar. Dit laatste kenmerk verwijst naar de in het onderwijs nog algemeen gangbare veronderstellingen dat prestaties primair afhankelijk zijn intelligentie en milieu en dat deze beide niet beïnvloedbaar zijn, een dubieuze gedachte.

Modern motivatie-onderzoek naar leraar-leerling interacties in de klas laat zien dat leraren op talloze manieren hun verwachtingen aan hun leerlingen laten blijken. Leerlingen (ook jonge leerlingen) blijken de verwachtingenhiërarchie van hun leraar te kennen. Zij maken deze op uit de verschillende manieren van omgang van de leraar met haar leerlingen. Leerlingen kennen letterlijk en figuurlijk hun plaats en weten ook dat daar geen of weinig verandering in komt. Maar wat nog belangrijker is, zij blijken zich conform de verwachtingen van hun leraar te gaan gedragen. Dit geldt ook voor de leerlingen in de hogere regionen van de hiërarchie. Er zijn voldoende aanwijzingen om te veronderstellen dat lage verwachtingen van leraren via de lage verwachting van de leerling van zichzelf (afgeleid van die van de leraar) meewerken aan lage prestaties. Zo kan het zijn dat onderwijs precies het omgekeerde bereikt van wat het bedoelt. Een voorbeeld hiervan vinden we bij toepassing van het principe van didactische differentiatie. Gebleken is dat de leerlingen in de laagste tempogroep daar gedurende het jaar niet meer uit komen. Leraren verwachten dit van hen ook niet, leerlingen nemen de verwachting van hun leraar over, blijven laag presteren en bevestigen daarmee de verwachting van de leraar. Dit soort *self-fulfilling prophecies* doen zich in het onderwijs gemakkelijk en veelvuldig voor.

Bedoelde relatie tussen lage verwachtingen en resultaat blijkt samen te gaan met minder ondersteunende en meer controlerende contacten van de leraar met de leerling, zoals blijkt uit systematische observatie. Paradoxaal, en leraren verwachten dit van zichzelf niet zomaar. Een waarschijnlijke interpretatie is de volgende. Leerlingen die achterblijven, blijven in het algemeen moeilijk spontaan aan hun werk. Doorgaans zijn zij overvraagd. Dit roept bij leraren verhoogde controle op. De contacten die hiermee gepaard gaan zijn niet inhoudelijk in de zin van bijvoorbeeld aanvullende instructie en feedback. Betrokken leerlingen geven hiertoe minder aanleiding, naar het schijnt. Zij nemen minder dan anderen initiatief tot contact en als er een contact is,

gedragen zij zich betrekkelijk passief. In tegenstelling tot leerlingen die het goed gaat. Deze gedragen zich actief naar de leraar, ook buiten de opdrachten om. Leraren hebben hierin plezier, het bevestigt hun professionaliteit. Er komt van de leerling iets terug. Dit laatste komt minder voor in geval van achterblijvende leerlingen, die in de literatuur wel 'inactieve leerlingen' worden genoemd. Zij bevestigen leraren niet positief. Dit dooft in zekere mate het initiatief en de inhoudelijke aandacht van de leraar uit.

Overweging

Leraren komen met hun leerlingen gemakkelijk in vicieuze cirkels terecht. Video-opnamen van je interacties met de leerlingen die zoveel aandacht vmgen kunnen in dit geval zeer behulpzaam zijn. Let met name op je zogenaamde controlegedrag naar deze leerlingen toe en op het effect hiervan.

Het belang van oorzakelijke toeschrijvingen van succes en falen en het belang van labeling

Aan verwachtingen van leraren zijn oorzakelijke toeschrijvingen gekoppeld, opvattingen over de oorzakelijke achtergrond van de prestaties van de leerlingen. Onderzoek, zowel in ons land als daarbuiten, toont drie 'klassieke' toeschrijvingen in het onderwijs: intelligentie, milieu en ook taakhouding, we noemden ze reeds. Daarvan hangt het in de ogen van leraren af hoe er gepresteerd wordt. Factoren, waaraan de leraar naar haar mening weinig kan doen.

Ook hieruit blijkt, dat het denken over leerlingen in het onderwijs in het algemeen nog *deterministisch* is. Het getuigt van een opvatting over ontwikkeling die sterk met de rijpingsopvatting overeenkomt, een achterhaalde, statische opvatting die veronderstelt dat ontwikkeling min of meer vanzelf verloopt en te voorspellen is, je kan er niet zoveel aan doen. Een dergelijke opvatting past bij een organisatie van onderwijs in leerstofjaarklassen met een vaste leerplanopbouw, een statische organisatie, waarin het onderwijsproces in zijn gang betrekkelijk nauwkeurig te voorspellen is. Het programma en de leermiddelen zijn gegeven, de leerling volgt. Zo kan een situatie ontstaan dat opvattingen en definities van leraren en kenmerken van het onderwijs als organisatie elkaar bevestigen en versterken. Een ijzersterke combinatie, die zich op voorhand heeft gevrijwaard van het maken van fouten; deze worden

aan kenmerken van leerlingen toegeschreven. Onbedoeld en ongewild gaan leraren zich daarnaar gedragen.

Een interessant voorbeeld van bevestiging van de leerling als probleemdrager is het volgende. In het onderwijs wordt veel gelabeld. Voorbeelden van populaire labels of diagnoses zijn 'dyslexie', 'ADHD' (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), faalangst, maar ook het zogenaamde I.Q.. Deze diagnoses stammen uit de psychologie en de psychiatrie, hebben daar een functie, maar hebben leraren praktisch weinig te bieden. Ze bieden geen verklaring en zeggen niet wat er gedaan kan worden. Voor leraren en ouders zijn het niet meer dan tautologieën, je zegt twee keer hetzelfde. Dyslexie betekent een ernstig leesprobleem (dat wist de leraar al), ADHD verwijst naar een problematische aandachtsconcentratie en overmatige beweeglijkheid (dat wist de leraar al) en 'faalangst' verwijst naar onzekerheid in beoordelingssituaties (wat de leraar ook al duidelijk was). En wat het I.Q. betreft: leraren zijn hier vaak nieuwsgierig naar in die zin, dat ze willen weten wat ze van een leerling mogen verwachten. Roepen we hier in herinnering wat zojuist over het belang van verwachtingen van leraren werd gezegd en over self-fulfilling prophecies en we zijn gewaarschuwd. Labels bestendigen de opvatting dat de leerling de probleemdrager is. Dit houdt in dat de leraar dit niet is. Misschien zoekt zij er daarom ook wel naar.

Onderzoekers stellen vast dat labels als 'dyslexie' leraren aanleiding geven de betrokken leerlingen extra aandacht te schenken en te ondersteunen. Het label geeft namelijk aan dat de leerling er zelf niet al te veel aan kan doen en dat het evenmin de leraar kan worden aangerekend. Vertaald in het interne werkmodel van de leraar: *"de leerling wil wel, maar kan niet"*. Mochten de extra inspanningen weinig opleveren, dan zal de leraar het (opnieuw) niet kunnen helpen en is dus van verantwoordelijkheid gevrijwaard, de leerling heeft immers dyslexie. De extra inspanningen van de leraar zijn even oprecht als risicoloos.

Heel anders definieert het intern werkmodel van de leraar de leerling die niet meedoet of die lastig is, maar niet is gelabeld. In een dergelijke situatie wordt het probleem gemakkelijk toegeschreven aan de slechte werkhouding of, bij gebrek aan een label, aan onwil van de leerling. Dan heet het: *"de leerling kan wel, maar wil niet"*. Deze leerlingen lopen een goede kans door leraren de rug te worden toegekeerd als ze gedragsproblemen geven. Waarom? Omdat de leraar hier zelf in het geding raakt. In haar ogen kan het de leerling weinig schelen wat deze ervan maakt en wat ervan komt. Dit kan voor een leraar

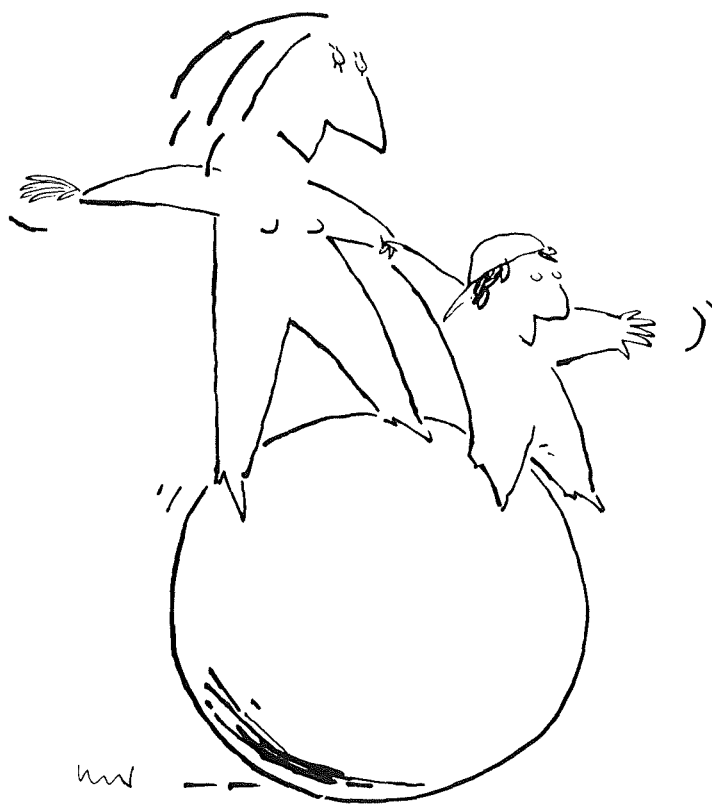
lastig worden, omdat de consequenties hiervan haar wel aangerekend zouden kunnen worden. De leraar zorgt namelijk voor de orde in de klas, zo is de opvatting. Is deze onvoldoende aanwezig, dan zullen haar collega's, maar ook ouders, dit aan de leraar toeschrijven. Daarom zijn leraren ook zo beducht voor onrust in hun klas. Niet alleen omdat rust tijdens het werken voorwaarde voor goed werk van de leerlingen is, maar ook omdat rust in de klas direct wordt verbonden met vakmanschap.

Interessant tenslotte is de kijk van ouders op labels. Ouders van kinderen met problemen in school zoeken ook labels. Wat onwelwillend wordt hen door leraren wel eens 'shopping' met hun kinderen (het "eindeloos" langs specialisten lopen) verweten. Maar leraren kunnen beter weten. Ouders zoeken naar oorzaken die hen vrijwaren van directe verantwoordelijkheid van het probleem en zij zoeken naar extra aandacht voor het probleem bij de leraren. Is het label er eenmaal, dan hebben ouders beide doelen bereikt. Deze kleine tour langs kenmerken van het intern werkmodel van leraren biedt een aantal interessante inzichten, waar wat mee gedaan kan worden. Anderzijds zijn er ook beperkingen. De discussie over verwachtingen en oorzakelijke toeschrijvingen is gecompliceerd en iedere leraar is een individuele variant op de regel. Waar het ons echter om gaat is om te illustreren hoe systeemgebonden het denken van leraren kan zijn met de nodige onbedoelde en ongewenste consequenties voor hun eigen werk. Het gaat toch vooral om de prestatie van leerlingen en de beoordeling daarvan. Het ontwikkelingsproces dat de leerling in school doormaakt en het onderwijsproces zelf, de aangrijpingspunten voor het handelen van leraren, zijn minder vaak onderwerp van reflectie. Ze worden verondersteld voor alle leerlingen min of meer identiek te verlopen onder een regime van een voor allen identiek programma, identieke instructie en identieke wijze van beoordelen. De resultaten verschillen, zo blijkt, maar dat komt, aldus de heersende opinie, omdat leerlingen nu eenmaal verschillen in intelligentie, milieu en werkhouding. Natuurlijk hangen schoolresultaten daarmee samen, maar het cruciale moment wordt hier gepasseerd, het moment namelijk dat leraren met hun (onderling verschillende) leerlingen werken. Dit betekent: vragen stellen (niet om het goede antwoord, maar om het denkproces), uitdagen tot een andere benadering van een probleem, uitleg geven en leerlingen laten uitleggen, gissen en missen en laten gissen en missen, beoordelen en waarderen en door leerlingen laten beoordelen en waarderen. Kortom, wanneer leraar en leerling alert in interactie zijn, er beiden 'bij' zijn met het doel iets nieuws onder de knie te krijgen. Een dergelijk onderwijsklimaat hangt niet af van de intelligentie van de leer-

ling. Plezier in ontwikkeling en leren vind je immers bij alle kinderen. Iedereen weet, dat dit niet voorbehouden is aan leerlingen zonder label.

Overweging

Opvoeden en onderwijzen is werk van mensen. Het heeft dus ook te lijden onder onze onhebbelijkheden. Eén daarvan is zonder twijfel dat wij, als iets ons niet lukt, even om ons heen kijken om te zien wie of wat daar de oorzaak van kan zijn. Wie spontaan in de eerste plaats naar zichzelf kijkt lijkt wel erg onzeker. Anderzijds weten we ook dat we geen heiligen zijn of allemaal even excellent in het opvoedings- en onderwijswerk. Niettemin laat niemand zich graag aanspreken op fouten of als mede-oorzaak van problemen met kinderen in school. Kinderen lijken hier veel minder moeite mee te hebben. Leraren die blijk geven van zelfkennis kunnen rekenen op de waardering van hun kinderen.



8. *Ontwikkeling van het intern werkmodel van de leerling*

De leerling als beoordelaar van zijn situatie

Leerlingen denken na. Zij schatten, beoordelen, waarderen en beslissen en zijn in zekere zin net zo wijs als hun leraar. In ieder geval kennen zij hun leraren als de beste. Zoals we al konden opmaken uit de bespreking van de paradoxen in ons onderwijs wordt leerlingen tekort gedaan door hen in de eerste plaats te zien als producenten van resultaten. Resultaten komen pas als leerlingen dat willen, als zij bereid zijn en zich in staat voelen tot een eigen actief aandeel in hun ontwikkeling in school. Als zij op grond van hun ervaringen vaststellen dat de resultaten die de leraar van hen verwacht voor hen niet haalbaar zijn, trekken zij zich terug, dit wil zeggen doen niet meer mee of zoeken iets anders te doen. In de redelijk strak gestructureerde onderwijs-situatie, waaraan leerlingen zich ogenschijnlijk gemakkelijk kunnen aanpassen, kan leraren dit lange tijd ontgaan. Het kan instructief zijn in dit verband leerlingen eens vanuit hun eigen interne werkmodel te bezien (hoe kijken zij er tegen aan) en ons af te vragen hoe leraren dit mee bepalen. Nieuw is deze vraag niet, in het voorafgaande is er inmiddels het nodige over leerlingen, hun ontwikkeling en denken en doen gezegd. We bepalen ons daarom tot twee hoofdzaken: het belang van hoge verwachtingen van de leraar van de leerling en het belang van produktieve oorzakelijke toeschrijvingen door de leerling.

Heb hoge verwachtingen van je leerlingen

Het aspect verwachtingen kwam al aan de orde toen we in het vorige hoofdstuk de invloed van verwachtingen van leraren op het gedrag van leerlingen verkenden. We stelden vast dat leerlingen verwachtingen van leraren overnemen en dat de aldus afgeleide verwachtingen van leerlingen een rol spelen in taakhouding en resultaat. Het is in dit verband interessant te weten dat onderzoek naar effectiviteit van scholen wijst op het belang van *hoge verwachtingen* van leraren naar leerlingen toe. Deze bevinding blijkt niet zo gemakkelijk uit te leggen. Leraren waarschuwen dat je van leerlingen niet te hoge

verwachtingen moet hebben, dat kan misleidend werken. Zij willen zeggen, dat niet alle leerlingen aan je (hoge) verwachtingen zullen kunnen voldoen. Dat klopt als we de schoolse (*kwantitatieve*) definitie van verwachtingen overnemen en wat ook klopt is dat je leerlingen niet moet overvragen. Wat het effectiviteitsonderzoek echter wil zeggen is niet meer dan dat effectieve leraren er bij hun leerlingen *de goede moed inhouden*. Natuurlijk verschillen kinderen in talent, dat hoort bij mensen, maar dat betekent voor opvoeders niet dat kinderen die minder getalenteerd zijn om lezen en rekenen te leren andere kinderen zijn dan kinderen die in dit opzicht wel getalenteerd blijken. Het zijn geen andere mensen. Ze hebben hetzelfde nodig: de mogelijkheid zich veilig te hechten en daardoor vertrouwen en zelfvertrouwen te ontwikkelen, zekere structuren en uitdaging (zie het hoofdstuk over pedagogisch klimaat), de goede uitleg en goede voorbeelden. Ze hebben de zekerheid nodig dat het lukken gaat. Dat niet voor alle kinderen op hetzelfde moment hetzelfde lukken gaat of dat sommige dingen zelfs nooit helemaal zullen lukken, dat is vanzelfsprekend, ook voor kinderen. Maar dat is hun punt niet, het punt is dat ze *perspectief houden* op voortgaande ontwikkeling, op de ervaring dat ze doen wat ze kunnen en dat inspanning loont, waardoor ze zich competent kunnen voelen. Leraren die dit lukt voeden hun kinderen op. Zij laten met hun hoge verwachtingen (in kwalitatieve zin) vertrouwen in de ontwikkeling van hun leerlingen blijken.

Overweging

Kwaliteit van onderwijs toont zich als het moeilijk wordt. In hoeverre slagen leraren er dan in om het kind vertrouwen in zijn eigen ontwikkeling te laten houden. Denk je dat jouw 'zorgleerlingen' zich jou later zullen herinneren als een juf, waar ze graag naar toe gingen?

Intermezzo:

de vanzelfsprekendheid van hoge verwachtingen bij ouders

Ouders, ook leraren als ouders van hun eigen kinderen, begrijpen dit vaak beter dan ons onderwijssysteem. Ouders verwachten in het algemeen veel van hun kinderen. Het gaat lukken. Wat er precies gaat lukken en wanneer is niet duidelijk. Maar daar gaat het ook niet om. Er is vertrouwen in de ontwikkeling en dit raakt moeilijk aangetast. Dit is maar goed ook, omdat kin-

deren op het vertrouwen, op de hoge verwachtingen van hun ouders (in kwalitatieve zin) zijn aangewezen. Geen ontwikkeling zonder vertrouwen in die ontwikkeling en zonder dat ouders dit ook laten blijken. Hoe zou het anders moeten. Zelfvertrouwen kan slechts ontleend worden aan het vertrouwen dat je wordt gegeven of wat heet 'hoge verwachtingen' van anderen van jou.

Wat het wordt zien we wel.

Het is hier dat ouders en school nog wel eens botsen. Als 'tegenvallers' moeten worden besproken blijken ouders vaak een gunstiger voorstelling van de mogelijkheden van hun kinderen te hebben dan de school. Leraren gebruiken dan nog wel eens de metafoer van de hoogvlieger of hebben zich voorbereid op een zogenaamd slecht nieuws gesprek. Een botsing van verwachtingen, maar voor ouders niet altijd zomaar een botsing. Zij moeten ook vaak vaststellen dat de school de moed heeft opgegeven en dat begrijpen ouders niet. Hoe zouden zij dat ook kunnen begrijpen? We spreken er verder over in het volgende hoofdstuk.

Leer leerlingen productief toe te schrijven: aan wat zij kunnen en aan hun inspanning

Oorzaken kan je, zoals we bij de bespreking van het intern werkmodel van de leraar al zagen, intern en extern toeschrijven, aan jezelf, je talent of je inspanning (intern) of aan externe factoren, zoals de taak die je van de leraar kreeg (moeilijk of gemakkelijk) of bijvoorbeeld aan toeval (pech of geluk). In het eerste geval heb je als leerling de overtuiging dat je aan de resultaten van je werk wat kunt doen, dat je ze in de hand hebt. In het tweede geval heb je deze overtuiging niet, wordt het resultaat naar je mening niet in de eerste plaats door jouzelf bepaald. Onderzoek toont aan hoe leerlingen die goed meekomen in het algemeen *intern* oorzakelijk toeschrijven (aan eigen competentie en inspanning) en hoe leerlingen met problemen *intern en extern* toeschrijven. Intern wil in het laatste geval zeggen: aan een gebrek aan talent ("ik kan dat niet") en extern, aan de moeilijkheidsgraad van het werk, aan pech of geluk of aan andere factoren, die je niet in de greep hebt. Het zal duidelijk zijn dat deze gebruikelijke toeschrijvingen van leerlingen met problemen *niet productief zijn*, ze denken dat ze aan de oorzaken van hun falen weinig kunnen doen. Dit is geen basis voor een stevig resultaat en voor doorzetten als het moeilijk wordt. Door leraren wordt dit ook wel begrepen en menigeen streeft in geval van leerlingen met weinig zelfvertrouwen (leerlingen die improductief toeschrijven) naar succes voor hen, in de overtuiging

dat zelfvertrouwen net zo belangrijk is als inzicht. Onderzoek bevestigt deze handelwijze als juist, maar op een iets andere manier. Het beste resultaat wordt namelijk niet gehaald door te zorgen voor succes alleen, maar door ervoor te zorgen dat de leerling dat succes ook als zijn *eigen* succes ervaart, dat toeschrijft aan eigen competentie en eigen inspanning, een positieve interne toeschrijving. Met dit soort communicatie hebben leraren moeite, zo blijkt. Ze prijzen de leerling of laten waardering blijken, maar laten de oorzakelijke toeschrijving aan competentie en/of inspanning achterwege. Daar gaat het echter juist om. Daarvan leren leerlingen zichzelf kennen.

Overigens is de praktijk van het oorzakelijk toeschrijven voor leraren geen eenvoudige zaak. Oorzakelijk toeschrijven blijkt een subtiële aangelegenheid. Een lichte overdrijving van de leraar kan de leerling al doen vermoeden dat hij niet helemaal serieus genomen wordt. We gaan hier in dit bestek niet verder op in. Van belang is dat leraren succes van leerlingen oorzakelijk toeschrijven of de leerling dit zelf laten doen. Toeschrijven in dit geval aan competentie of aan een combinatie van competentie en inspanning. En als het niet lukt is het van belang dat zij toeschrijven (of de leerling laten toeschrijven) aan factoren die de leerling of de leraar in de hand hebben, zoals inspanning, moeilijkheidsgraad van de taak, om hulp vragen. Je wil hiermee zeggen dat de leerling zijn resultaat zelf kan verbeteren.

Overweging

Ga voor jezelf eens na of er een verschil is tussen de manier waarop je bij vlotte leerlingen oorzakelijk toeschrijft en de manier waarop je dit doet bij je 'zorgleerlingen'.

Lastige praktijk, maar de leerling kan je helpen

De beste wegwijzer is de leerling zelf. Deze moet realistisch oorzakelijk leren toeschrijven. Leraren doen er daarom altijd goed aan om leerlingen bewust te maken van hun toeschrijvingen en wel door hen ernaar te vragen en toeschrijvingen die ontwikkeling niet bevorderen ("ik kan dat niet", bijvoorbeeld) te bespreken en te brengen tot een meer reële toeschrijving. De ervaring leert dat het hier niet om gemakkelijke conversatie gaat. Leraren noch leerlingen zijn het gewend over oorzakelijke toeschrijvingen te spreken en het gespreksonderwerp is op zich al complex. Anderzijds is het een gelegenheid bij uitstek om te leren hoe leerlingen tegen de onderwijssituatie en hun

plaats daarin aankijken. Leraren hebben deze informatie nodig om op een vruchtbare manier met hun kinderen te kunnen werken.

Van belang is in dit verband natuurlijk dat leraren aan leerlingen taken geven die bij ze passen. Falen moet niet worden uitgelokt door te moeilijke taken en succes niet door te gemakkelijke taken. Dit schatten van wat een passende taak is voor een leerling blijkt een van de lastigste opgaven voor leraren. Het is zo gemakkelijk gezegd: "taken die bij ze passen". Het blijft schatten wat een leerling aankan. Op zich is dit niet zo erg. Leerlingen kunnen je namelijk vertellen wat er eventueel niet past, wat ze moeilijk vinden en waarom. Het hoort bij de hoge verwachtingen die leraren van leerlingen hebben: leerlingen geven betrouwbare informatie aan de leraar terug. Als leraren leerlingen laten blijken dat zij hen vertrouwen, is er voor leerlingen aanleiding te veronderstellen dat het nut heeft je leraar te informeren over jouw kijk op de taak, over jouw mening over iets dat niet goed gaat, zodat de leraar daar iets mee kan doen.

Sprekend over het intern werkmodel van leerlingen en de plaats van oorzakelijke toeschrijvingen daarin, wijzen we tenslotte op de hardnekkigheid waarmee interne toeschrijvingen zich bij leerlingen handhaven. Dit heeft twee kanten. Gaat het de leerling goed, dan is deze in zijn zelfvertrouwen niet gemakkelijk te verslaan. Gaat het de leerling niet goed, dan blijkt het zeer moeilijk deze af te brengen van ongelooft in eigen kunnen. Deze bevinding is eens te belangrijker omdat toeschrijvingen aan (gebrek aan) competentie behoren tot de krachtigste, meest werkzame toeschrijvingen.

Overweging

De leerling kan je helpen, zo luidt het devies. Maar we weten ook dat de leerlingen die we hier op het oog hebben niet schitteren in verbale vaardigheid en in reflectie op hun eigen werk. Dat is voorwaarde voor het met je leraar kunnen praten over de problemen met je werk. Maar anderzijds is het ook het produkt van kritische communicatie met je leraar: je leert om de goede vragen aan jezelf te stellen, om anderen uit te leggen wat je bedoelt, om niet te vlug te zeggen dat je iets wel begrijpt maar opnieuw vragen te stellen, enz. Je leert praten. Vraag jezelf eens af hoe actief je zorgleerlingen naar jou toe zijn in het zoeken van steun, in het formuleren van vragen, in het bespreken van het tijdsprobleem waar ze vaak mee zitten of in het reflecteren op hun gedrag in de klas. Praten ze wel met je in de zin van echte communicatie?

Eerst zorg voor de leraar, dan voor de leerling

Uit onze aantekeningen bij de verwachtingen en oorzakelijke toeschrijvingen die spelen in de leraar-leerling interactie blijkt hoe delicaat de verhouding tussen leraren en leerlingen kan zijn, in het bijzonder voor de leerlingen die met moeite meekomen. Zonder er erg in te hebben zeg je of doe je gemakkelijk wat 'verkeerd'. Deze leerlingen zijn niet alleen versterkt afhankelijk van hun leraren voor de goede pasvorm tussen hun actuele mogelijkheden en het onderwijsaanbod, maar evenzeer van het vertrouwen van de leraar in hun ontwikkeling. Deze leerlingen mag men met recht *kwetsbare leerlingen* noemen. Maar hun leraren zijn in relatie met hen ook *kwetsbare leraren*. Hoge verwachtingen aanhouden als het moeizaam gaat, vertrouwen blijven houden, blijven zoeken naar de goede pasvormen en blijven uitdagen, dat is *pedagogisch hogeschoolwerk*. Kan men zich afvragen wie hier in de eerste plaats ondersteuning en bemoediging nodig heeft. De leraar zonder twijfel. Het is als bij het onverhoopt uitvallen van het zuurstofsysteem in een vliegtuig. Vóór het opstijgen waarschuwt de stewardess ouders met kinderen aan boord dat zij eerst zelf hun zuurstofmasker opzetten en daarna pas hun kinderen helpen. Ouders kunnen hun kinderen pas helpen als zij daartoe in staat zijn. Hetzelfde geldt voor leraren.

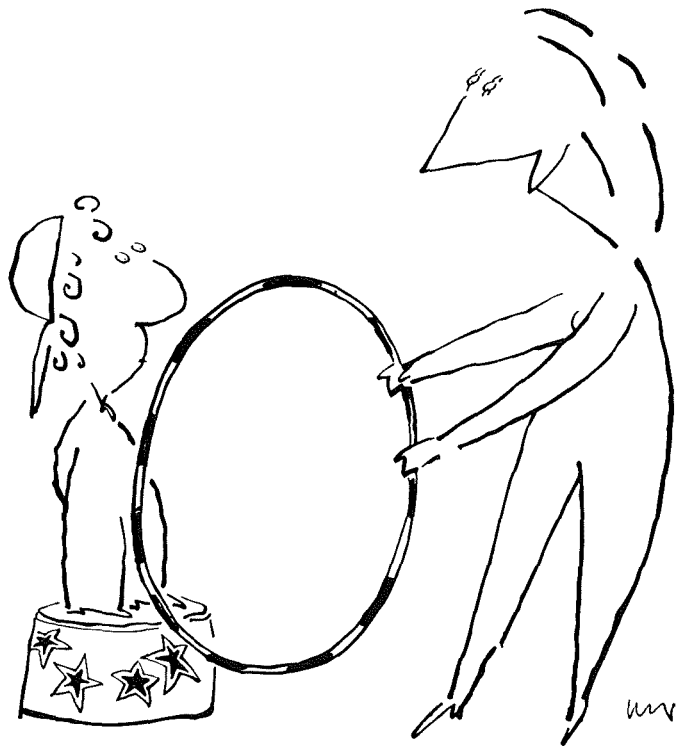
Overweging

Het onderwerp van een leerlingbespreking is stevast de leerling. Vanuit het inzicht dat de leraar eerst hulp nodig heeft zou je kunnen proberen de leraar tot onderwerp van de bespreking te maken. Wat is haar interpretatie van het probleem dat is signaleerd, wat heeft zij tot nu toe gedaan, hoe effectief is dit geweest, kan je het probleem op een andere manier benaderen, kan je er dan anders en beter mee omgaan. Een video-opname van je werk in de klas en van je werk met de 'probleemleerling' in het bijzonder kan de vergadering belangrijke informatie geven en maakt de vergadering motiverender.

Alle gedrag heeft betekenis

Leerlingen denken na, voelen en willen, bepalen hun positie ten opzichte van wat de leraar van hen vraagt en beslissen, bewust of onbewust, om wel of niet

mee te doen of om te doen alsof. Een zeer gecompliceerd proces, dat voor sommigen misschien wat erg eenvoudig wordt weergegeven op deze plaats. Waar het echter om gaat is dat gedrag van leerlingen wordt gezien als gedrag met reden, met een motief. Als ze meedoen, heeft dat een motief, als ze niet meedoen ook. Dat leerlingen die geen goede resultaten behalen zich gedeisd houden bij vragen van de leraar aan de hele groep heeft een motief. Als leerlingen zich misdragen heeft dat een motief. Je hoeft deze motieven niet altijd ver te zoeken. Het kan in het geval van gedragsproblemen eenvoudig liggen aan een leraar die er niet voldoende bij is, die onvoldoende eisen stelt of uitdaagt om er iets van te maken. Soms is het gecompliceerder en kan het agressie tegen volwassenen zijn, thuis opgebouwd. Het kan ook zijn dat een leerling niet geleerd hebben wat zijn plaats is in relaties met volwassenen en leeftijdgenoten. Maar vaak toch zijn gedragsproblemen situatiegebonden en liggen de directe motieven in de school, in de klas. Maar daar worden motieven niet of te laat herkend omdat gedrag teveel wordt beoordeeld als *gepast of ongepast* en te weinig als gedrag met een *betekenis*, met een motief. Leerlingen weten in het algemeen wat ze doen en vaak ook nog hoe het zo komt. *Gedrag drukt altijd iets uit* en vraagt van opvoeders een passend antwoord. We treffen hier een goede opmaat voor het volgende hoofdstuk.



9. Vertrouwen en zelfvertrouwen als kwaliteiten van ontwikkeling en leren

Wat vraagt ontwikkeling

De manier waarop we tot nu toe hebben gesproken over ontwikkeling van kinderen, over leren en onderwijzen, over leraar-leerling interacties in de klas en over de paradoxen in de school biedt bouwstenen voor een hernieuwde discussie over de manier waarop scholen en leraren met kinderen omgaan, voor een hernieuwde discussie over pedagogisch klimaat. Laten we de uitgezette lijnen eens doortrekken.

Het beeld dat de moderne cognitief-psychologische literatuur van de mens tekent is een dynamisch beeld. Mensen zoeken competenties en doen van meet af aan een appèl op hun omgeving de kansen daarvoor te bieden. Mensen zijn uitgerust voor een actieve interactie met hun omgeving en laten in deze interactie hun wil en vermogen om zich te ontwikkelen blijken.

We spraken in dit verband over het *pro-actieve karakter* van ontwikkeling. Het is dit oorspronkelijke vermogen, het is deze kracht die opvoeders moeten beschermen en uitdagen, anders stopt ontwikkeling en vervalt een kind tot apathie. Ouders vatten deze taak meestal adequaat op of beter gezegd, leren snel er adequaat mee om te gaan als ze kinderen krijgen. De literatuur over de heel vroege ontwikkeling van gehechtheid van kind en opvoeders biedt een interessant inzicht in dit proces, dat men vereenvoudigd als volgt kan weergeven.

Wederzijdse responsiviteit

Kinderen wenden zich van begin af aan actief naar hun (sociale) omgeving en geven daarmee blijk van hun behoefte aan contact of beter, interactie met hun omgeving. Ouders proberen zo te reageren dat hun antwoord past bij de kennelijke behoefte van hun kind. Ouders proberen sensitief te worden voor de behoeften van hun kind zodat dit zich welbevindt, tevreden is. Past het antwoord van de ouders, dan kan het kind zich competent voelen. Het heeft bereikt wat het graag 'wilde'. Reacties van tevredenheid of welbevinden of nieuwe pogingen tot interactie van het kind kunnen bij de ouders een gevoel

van competentie oproepen. Het lukt hen een tevreden kind te 'krijgen' en een kind dat op hen gericht is: bevestiging van competent ouderschap. Aldus bevestigen kind en ouders elkaar in een proces dat beschreven wordt als *wederzijdse responsiviteit*. Meer precies en aansluitend bij wat we eerder bespraken als 'hoge verwachtingen' bevordert deze wederzijdse responsiviteit de ontwikkeling van wederzijdse verwachtingen en verwachtingen ten aanzien van jezelf, als kind en als ouder. Als het lukt te bereiken wat je wil bereiken doet dit de verwachting ontstaan dat het de volgende keer opnieuw lukken zal: *vertrouwen in de beschikbaarheid van de ander en vertrouwen in jezelf, vertrouwen en zelfvertrouwen, de twee benen van een mens om op te staan*, zoals de Nijmeegse psychologe Marianne Riksen-Walraven het uitdrukt. Hiermee is nader gepreciseerd wat in de pedagogische literatuur 'veiligheid' wordt genoemd. Niet alleen overigens veiligheid voor het kind, maar ook ervaring van veiligheid voor de ouders.

Overweging

Ga voor jezelf eens na hoe wederzijds responsief de communicatie is met leerlingen in je klas die je graag mag.

Het zelf-ander onderscheid

Simultaan aan deze ontwikkeling gaat de ontwikkeling van het zo wezenlijke *zelf-ander onderscheid*, de ontwikkeling van de *autonomie* van het kind.

De groeiende ervaring van het zelf-ander onderscheid is van het kind uit gezien mogelijk op basis van vertrouwen in eigen kunnen en vertrouwen in de beschikbaarheid van de ander, de ouder, ook als deze niet aanwezig is. Van de ouders uit gezien is vertrouwen in de ontwikkeling van hun kind noodzakelijk, willen zij afstand kunnen nemen. Ouders laten hun kinderen los.

Dit vertrouwen in hun kind is weer gebaseerd op zelfvertrouwen van ouders, dat deels weer wordt gevoed door de kennelijke competenties van hun kind (indien deze niet vanzelfsprekend verschijnen, bijvoorbeeld in geval van zwakzinnigheid) kan dit zelfvertrouwen van ouders zwaar op de proef worden gesteld). De basis van een groeiend zelf-ander onderscheid wordt aldus gevormd door een dubbele cyclische relatie van vertrouwen en zelfvertrouwen. Vertrouwen in de ander en zelfvertrouwen van het kind en vertrouwen in de ander en zelfvertrouwen van de ouder veronderstellen elkaar. De ouders

voeden het vertrouwen van het kind en ontleen aan het ontstane vertrouwen van het kind zelfvertrouwen en andersom. Overigens houdt dit niet in dat hun relatie op alle niveau's symmetrisch is, dit wil zeggen ontwikkelingspsychologisch en pedagogisch kunnen hun posities en verantwoordelijkheden verschillend zijn.

Op basis van een veilige gehechtheidsrelatie die aldus kan ontstaan, is het kind in staat tot effectieve exploratie van zijn wereld, die tot nieuwe competenties voert. Dit brengt ons bij de *verwevenheid van het emotionele en het cognitieve leven*.

Overweging

Een goed begrip van het zelf-ander onderscheid en van de ontwikkeling ervan is niet eenvoudig. Wel zal duidelijk zijn hoe belangrijk het is om kinderen niet afhankelijk van je te maken. Zoals we bij het bespreken van de drie motivationele basisbehoeften hebben gezien is dit voor leraren gemakkelijker gezegd, dan gedaan. Anderzijds weten we ook hoe groot belang leraren hechten aan zelfstandigheid van leerlingen. Maar in hoeverre is dit meer ingegeven door de organisatorisch belasting van leraren in de klas, dan door begrip van de noodzaak dat kinderen het zelf moeten leren doen, autonome mensen moeten worden?

Emotie en cognitie gaan altijd samen

Leraren hebben in hun opleiding het begrip exploratie leren kennen tijdens hun lessen ontwikkelingspsychologie. Het begrip wordt in de leerboeken gebruikt om de onderzoeksdrang en de onderzoeksactiviteiten van het jonge kind aan te duiden. Het begrip heeft een brede betekenis en verwijst naar wat we het pro-actieve karakter van ontwikkeling noemden. De mens is uit op kennis en vaardigheden, wil leren. Later, in school, laat men dit leren niet meer alleen aan de spontaneïteit van het kind over, maar wordt het kind gevraagd doelgericht of intentioneel te leren. Iets anders dan exploratie wordt leren daarmee echter niet en de basisvoorwaarde voor een succesvol verloop hiervan verandert ook niet, namelijk de zin of de motivatie. En hierop kan men rekenen als er van voldoende zelfvertrouwen, van vertrouwen in eigen competenties en van vertrouwen in anderen sprake is. Dit (zelf)vertrouwen heeft zich, zoals we zoëven zagen, ontwikkeld vanuit de wederzijdse responsiviteit tussen kind en opvoeders, waarin geleidelijk meer ruimte ontstaat de

dingen alléén te doen en te ervaren dat je het ook alleen kan. Exploratie of leren vraagt derhalve niet alleen een goede omgeving, goede instructie en materialen bijvoorbeeld en voldoende tijd, het vraagt van de leerling ook de ervaring dat hij het aankan. Dit vind zijn oorsprong in een veilige gehechtheidsrelatie die het kind tevens de gelegenheid bood zichzelf als zelfstandig individu te onderscheiden. Men kan de ervaring van vertrouwen en zelfvertrouwen terugvoeren op de ervaring van *beschikbaarheid* (om te ondersteunen) van anderen. Je kan en je durft het alleen omdat je 'weet' dat belangrijke anderen (ouders, leraren) er zijn en dat je op hen kan rekenen.

Concluderend zouden we willen formuleren: *de kwaliteit van ontwikkeling en leren wordt door (zelf)vertrouwen als emotionele grondervaring mede bepaald.*

Leren zonder (zelf)vertrouwen mist motivationele kracht en dooft vanzelf uit (aandacht en concentratie verdwijnen). Leren met (zelf)vertrouwen drijft zichzelf aan en bevestigt zichzelf met zijn resultaten.

Het proces van ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie en een daarop gebaseerde effectieve exploratie verloopt uiteraard niet zo schematisch als hier geschetst. Het is complex, gaat met vallen en opstaan van kinderen en ouders. Voor sommige kinderen verloopt het niet voorspoedig, zij worden geconfronteerd met inconsequent of onvoorspelbaar gedrag van hun opvoeders of treffen opvoeders die geen relatie kunnen aanbieden. In beide gevallen vinden de kinderen geen zekerheden. In het laatste geval spreken we van emotionele verwaarlozing. Leven wordt hier overleven, exploratie wordt hier exploitatie van de omgeving, bekend uit het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen. Aan deze kinderen valt anderzijds het duidelijkst te observeren hoe nauw cognitie en emotie verbonden zijn, hoezeer de kwaliteit van ontwikkeling en leren, met andere woorden exploratie, bepaald wordt door de relationele of emotionele geschiedenis van een kind en de emotionele kwaliteit van de actuele situatie waarin het verkeert.

Sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling zijn inclusief

Tegen deze achtergrond krijgen we een andere kijk op wat in de school gebruikelijk onder *sociaal-emotionele ontwikkeling* wordt verstaan. Scholen vragen al geruime tijd om meer aandacht voor dit aspect van de ontwikkeling en zoeken ideeën en programma's. Scholen en individuele leraren verwijzen dan meestal naar de gedrags-, aandachts- en motivatieproblemen van hun leerlingen. Zij zijn bovendien van mening dat dit soort problemen toeneemt in tal en ernst. In deze discussie wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van kin-

deren echter losgemaakt van de cognitieve ontwikkeling. De veronderstelling hierbij is dat leren in school tot stand komt op basis van het didactische proces. Dit wordt verstoord door gedrags-, aandachts- en motivatieproblemen, oorzaken van buiten. Gedrags-, aandachts- en motivatieproblemen zijn echter eerder *onderdeel van het didactisch proces* en als zodanig een *opgave* voor de leraar. Het is in beginsel niet logisch om te veronderstellen, dat lastig of on-aangepast gedrag van leerlingen niets met het onderwijs te maken heeft.

Denk bijvoorbeeld aan de verwachtingen van leraren en leerlingen naar elkaar en hun betekenis voor de motivatie (kwaliteit van leren en ontwikkeling) van de leerling. *Sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling kunnen niet los van elkaar gezien worden, ze bepalen elkaars kwaliteit.*

De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen is per definitie op elk moment van het onderwijs aan de orde, zoals ook het omgekeerde het geval is.

De nog wel eens gehoorde uitspraak dat de school er is "om te leren" (lezen, schrijven, enz.) is dan ook een *discusstopper* en getuigt van weinig inzicht in wat daar feitelijk gebeurt.

We zullen de inclusiviteit van sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling uitwerken in een nadere beschouwing van het begrip *pedagogisch* klimaat.

Overweging

In onze verlegenheid om een goede definitie te vinden voor de sociaal-emotionele problemen in onze scholen zoeken wij naar programma's die dit beloven te ontwikkelen. Kunnen wij in school niet meer opvoeden?



10. Pedagogisch (basis)klimaat

Het dient de oriëntatie van de lezer indien we met de conclusie starten. Deze luidt: de school die erin slaagt de paradoxen in ons onderwijs op te heffen is een school met een goed *pedagogisch basisklimaat*.

We gebruiken bewust de term basisklimaat. Onze beschrijving laat een nadere invulling vanuit de missie van de school toe, sterker, nodigt daartoe uit.

De definitie van het pedagogisch basisklimaat dat wij hier voorstellen doet uitspraken over drie componenten:

- kenmerken van ontwikkeling
- primaire doelstellingen van opvoeding en onderwijs
- de weg waarlangs de school deze doelstellingen bereikt

Eerste component: kenmerken van ontwikkeling

Uitgangspunt voor het denken over een basisklimaat in de school zijn *de kenmerken van ontwikkeling*, zoals we deze eerder reeds hebben leren kennen (zie hoofdstuk 3 en de eerste paragraaf van het vorige hoofdstuk).

In de eerste plaats: *het pro-actieve karakter van ontwikkeling*, dat het kind in beginsel in staat stelt om in interactie met zijn (sociale) omgeving dat te doen wat nodig is voor ontwikkeling. In dit verband wordt ook wel gesproken over ontwikkelingstaken van kinderen. Hoewel het begrip ontwikkelingstaak omstreden is (wat moeten we wel en niet als een ontwikkelingstaak opvatten), verduidelijkt het in zijn betekenis dat een kind niet alleen een eigen actief aandeel heeft in zijn ontwikkeling (het is pro-actief), maar dat het ook de gelegenheid krijgt om zich te ontwikkelen. Het kan zijn taak anders niet waarmaken. Het is het kind dat zich ontwikkelt, wij doen het niet voor hem en kunnen dat ook niet. Elk kind heeft aldus zijn algemene *ontwikkelingsopgave*.

In de tweede plaats: mensen verschillen, *kinderen verschillen in talent, tempo en temperament*. Willen kinderen hun ontwikkelingsopgave kunnen realise-

ren dan zal men in de school deze verschillen als normaal moeten erkennen. Dat dit aan groepsonderwijs bijzondere organisatorische eisen stelt is duidelijk, maar wat zou instemming hiermee in de weg staan, indien hierdoor het welbevinden van leerling en leraar zou worden bevorderd? Een belangrijk deel van de spanning tussen leraren en leerlingen komt voort uit de dwang van het leerstofjaarklassensysteem, dat voor een deel van de leerlingen ontwikkeling probeert te forceren. Een dergelijke uitspraak wordt in onderwijskringen nogal snel in verband gebracht met de suggestie dat kinderen in school (dus) niet zoveel behoeven te doen. Het omgekeerde is het geval, maar dan moet de school de leerling wel intact laten, hem niet ontdoen van zijn emoties en motivatie en eisen stellen die de maat van de leerling niet te buiten gaan. En daar spraken we over, over een systeem dat een deel van de leerlingen en hun leraren dwingt buiten hun maat te gaan, zichzelf te overvragen. Eenzelfde tendens laat zich horen in gesprekken over extra aandacht voor leerlingen als leraren opperen dat zij "liever geen uitzonderingen maken". Het nationale argument, dat veronderstelt dat er geen verschillen tussen kinderen zijn, dus ook geen verschil in 'aanpak' van kinderen. Volgens het beginsel dat individuele verschillen normaal zijn is elk kind een 'uitzondering'. Maar je hoeft als leraar geen 'uitzonderingen' te maken, indien je individuele verschillen als normaal beschouwt en hoge verwachtingen aanhoudt van de ontwikkeling van elk kind. Er is in principe geen kind dat zich niet graag inspant om tot resultaten, tot nieuwe competenties te komen, al vinden kinderen de doelen van de leraar niet altijd even aantrekkelijk en moeten leraren de teugels nog wel eens aanhalen.

In de derde plaats wijzen we, sprekend over kenmerken van kinderen, op de motieven achter het gedrag van kinderen (alle gedrag heeft betekenis) en op de *drie psychologische basisbehoeften* die motivatie voeden: de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie. Deze behoeften zijn bij ieder mens permanent aanwezig en zullen moeten worden gehonoreerd wil er sprake zijn van intrinsieke motivatie om verder te gaan met je ontwikkeling. In de school is het niet anders. Leraren zullen hun leerlingen moeten kunnen laten ervaren dat zij het kunnen, willen diezelfde leraren op hun leerlingen kunnen rekenen tijdens het onderwijs.

We concluderen opnieuw dat het menselijk basismateriaal waarmee de school werkt, kinderen in ontwikkeling, uit de aard der zaak welomschreven eisen stelt aan de school en wel vóóraf, nog voordat er gesproken wordt over wat er in de school allemaal moet gebeuren. *Het kind is subject in het onder-*

wijs en geen object van onderwijs. Het kind regisseert zijn eigen ontwikkeling, zoals we eerder formuleerden. Het moet het ook zelf doen en het is daartoe in beginsel toegerust.

De tweede component: zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid

De tweede component van het pedagogisch basisklimaat wordt gevormd door de algemene doelstellingen van opvoeding en onderwijs: *zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid*. We volgen hier, hoewel in iets andere bewoordingen, de definitie van de Nederlandse pedagoog Langeveld, "zelfverantwoordelijke zelfbepaling". Het bijzondere van deze definitie blijft het *emancipatoire gehalte*. De kenmerken van de menselijke ontwikkeling, zoals boven geformuleerd (het pro-actieve karakter, streven naar competentie en autonomie, individualiteit), lopen hier als het ware op vooruit.

We hebben gezien hoe deze emancipatiedoelstelling de school niet goed past voor een deel van de leerlingen. Zij weet niet echt raad met de leerlingen die niet aan haar verwachtingen beantwoorden. Voor de leerlingen kan dit leiden tot wat wordt genoemd *geleerde hulpeloosheid*, dit wil zeggen een leerling leert dat hij zich weliswaar kan inspannen, maar dat het niet baat; de voor de motivatie noodzakelijke relatie tussen inspanning en resultaat raakt verbroken met als logisch gevolg dat de leerling het erbij laat zitten. Het emancipatieproces als proces van zelfbewuste ontwikkeling loopt hier vast.

Geleerde hulpeloosheid is echter niet het enige zorgelijke gevolg van een verlegen schoolsysteem. Leerlingen die voortdurend achterblijven bij de groep, die het zichtbaar telkens niet lukt - deze leerlingen lopen een goede kans zich tenslotte ook niet meer verantwoordelijk te voelen voor hun schooltaken.

Doordat een relatie tussen inspanning en resultaat ontbreekt of door de blijvende ervaring dat men op het resultaat geen invloed kan uitoefenen, leert een leerling zich *niet meer verantwoordelijk* te voelen. Dit kan beperkt blijven tot schoolse taken (als het kind bijvoorbeeld van huis uit krachtig ondersteund wordt), maar kan op den duur door het kind ook gegeneraliseerd worden en bijdragen aan algehele *onverschilligheid*.

De derde component: ondersteuning en uitdaging

Wat vragen de genoemde kenmerken van ontwikkeling en de algemene doelstelling van opvoeding en onderwijs? Twee begrippen zijn ons bij formule-

ring van het antwoord behulpzaam, namelijk *ondersteuning en uitdaging*: structuur, hulp en bemoediging enerzijds en motiveren tot zelfstandige exploratie en het stellen van eisen anderzijds. Exclusief zijn de twee begrippen ten opzichte van elkaar echter niet, getuige de definities van ontwikkeling en leren. Ondersteuning kan namelijk pas effectief zijn, als het leidt tot uitdaging om een taak op je te nemen en uit te voeren. Utdaging kan pas effectief zijn als de leerling 'weet' dat de leraar beschikbaar blijft voor ondersteuning (ook in de zin van acceptatie van het resultaat van het werk). *Werkzame ondersteuning heeft altijd een uitdagingsaspect en werkzame uitdaging altijd een ondersteuningsaspect*. Zomaar structureren van het onderwijsaanbod of van het gedrag van een leerling heeft weinig zin omdat gedwongen volgen weinig zin heeft, het leidt niet tot ontwikkeling. Dit is een activiteit van de leerling zelf. Zomaar eisen stellen heeft weinig zin, leidt niet tot ontwikkeling omdat ontwikkeling tot stand komt onder de garantie van aanwezigheid van steun. In ons model van een pedagogisch basisklimaat zouden we de beide begrippen telkens in paar willen laten verschijnen, met wisselende nadruk (ondersteuning/uitdaging en uitdaging/ondersteuning), afhankelijk van de vraag welk aspect op een bepaald moment de meeste aandacht vraagt.

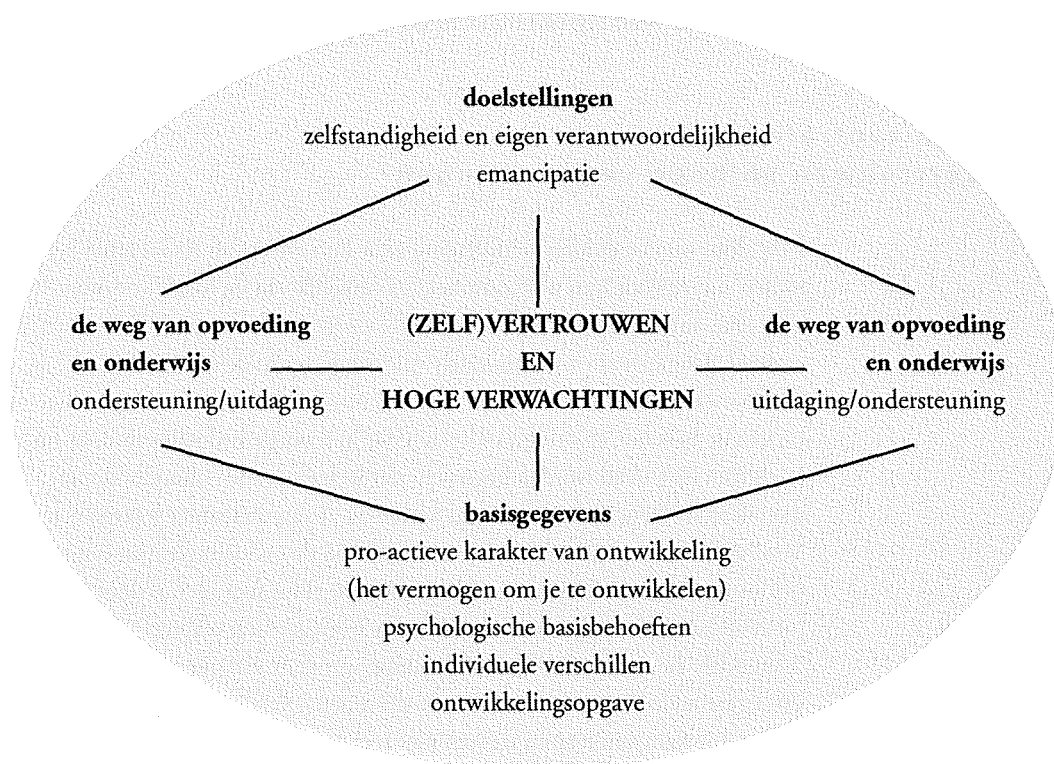
Vierde en centrale component: (zelf)vertrouwen en hoge verwachtingen

Zijn aldus ondersteuning en uitdaging voor hun effect van elkaar afhankelijk, samen zijn ze voor hun werkzaamheid afhankelijk van de basale voorwaarde voor elke ontwikkeling: *(zelf)vertrouwen en hoge verwachtingen*. De betekenis en het belang hiervan zijn inmiddels voldoende verduidelijkt (zie hoofdstuk 8). Voor de praktijk echter is het volgende nog van belang. We denken hierbij aan de bekende ervaring van leraren dat hun goede bedoelingen door hun leerlingen niet altijd worden begrepen, dat welgemeende 'schouderklopjes' niet altijd werken. Het effect hangt kennelijk af van de manier waarop een leerling schouderklopjes of andere uitingen van de bedoelingen van een leraar opvat. Ondersteuning en uitdaging leiden aldus niet op een directe wijze tot resultaat, immers het is het kind dat de ontwikkeling realiseert, het kind 'bemiddelt' het resultaat. Bij de bespreking van de wederzijdse verwachtingen van leraar en leerling zagen we hoe we dit moeten verstaan: lage verwachtingen van de kant van leraren werken niet rechtstreeks uit op de resultaten en de werkhouding van de leerling, maar via de (lage) verwachtingen van de leerling, die van die van de leraar werden afgeleid. De vraag is altijd hoe een

leerling tegen de situatie en de mensen daarin aankijkt. Het kind, de leerling, bepaalt de uitslag van de intenties en het gedrag van de leraar. *Het effect van ondersteuning en uitdaging hangt af van de manier waarop een kind ondersteuning en uitdaging opvat.*

Tegen de achtergrond van de vaststelling dat het de kinderen zijn die zich ontwikkelen trokken we op diezelfde plaats (zie hoofdstuk 3) de conclusie dat hulp aan kinderen of ondersteuning en uitdaging dienen om het kind te helpen zichzelf te helpen of *zodanig te ondersteunen en uit te dagen dat het kind zichzelf kan ontwikkelen*. Opvoeding en onderwijs zijn indirect werkzaam. Hiermee is niet ontkend dat opvoeding en onderwijs soms direct werkzaam moeten kunnen zijn, maar dan gaat het, als het kind al zover is dat het naar de basisschool kan, om 'noodmaatregelen'.

Schematisch brengen we de vier componenten als volgt bij elkaar.



Figuur 1: Model van een pedagogisch basisklimaat

Overweging

De basale pedagogische voorwaarden voor een voorspoedige ontwikkeling van kinderen zijn op school niet anders dan thuis.

Pedagogisch basisklimaat en effectieve school

Omdat dit model zich leent als uitgangspunt voor de ontwikkeling van een schoolconcept besteden we kort aandacht aan de vraag hoe dit model zich verhoudt tot het model van *de effectieve school*. Dit laatste vind immers veel waardering in kringen van onderwijsontwikkeling en onderwijsbegeleiding, het werd gebruikt bij de recente opbrengst-evaluatie van het basisonderwijs door de Commissie Evaluatie Basisonderwijs en het zal in de toekomst een belangrijke rol gaan spelen bij de beoordeling van de kwaliteit van basis- en speciaal onderwijs door de Inspectie.

Het model van de effectieve school beschrijft de samenhang tussen kenmerken van onderwijs en onderwijsorganisatie in een school en (hoge) opbrengsten. Voorbeelden van voor onderwijsopbrengst voordelige kenmerken op groepsniveau zijn: nadruk op de schoolse vakken, duidelijke leerdoelen, goed klasmanagement (er gaat geen tijd verloren met organisatie), directe instructie, frequente evaluatie van resultaten, veel leertijd en hoge verwachtingen van leerlingen. Voordelige kenmerken op schoolniveau blijken bijvoorbeeld: krachtig onderwijskundig leiderschap en interne samenhang of cohesie van het team.

Voor leraren is de vraag welke de *betekenis* is van deze kenmerken. Is het zo dat als je één of meer van deze kenmerken tot stand brengt, dat dan ook het rendement van je onderwijs stijgt? Als dat zo zou zijn, dan zou de effectieve school de optelsom zijn van wat effectiviteitsonderzoek als effectieve kenmerken heeft gevonden. Zo eenvoudig is de onderwijswerkelijkheid echter niet. Zo komen we bij de vraag naar de kernbetekenis van een effectieve school. Kunnen we de effectieve school in een paar woorden typeren? Daarbij zijn we ons ervan bewust dat de effectieve school niet bestaat, het is een ideaal-typisch beeld, het ideale bereiken we niet, het typische misschien wel. Voor de beoogde typering moeten we de literatuur over effectief onderwijs tussen de regels door lezen, met andere woorden ons tijdens het lezen een voorstelling proberen te maken van wat daar gebeurt. De bedoelde literatuur biedt daarvoor voldoende mogelijkheden. Welnu, dit gedaan hebbende, komen we tot

de suggestie dat het in de effectieve school draait om drie kernbetekenissen: *structuur, betrokkenheid en erbij horen*. We lichten dit nader toe. Zoals in de bovengegeven voorbeelden van effectieve kenmerken al te lezen viel, kent effectief onderwijs een goede organisatie, niet alleen in de zin van "alles op orde", maar belangrijker nog in die zin, dat alles in de organisatie wijst op waar het op aan komt: op *leren, op vooruit komen*, beter gezegd. De onderwijsorganisatie wordt gekenmerkt door *concentratie van denken en doen*. Maar dit is het niet alleen en het is ook niet genoeg voor goede resultaten voor alle kinderen. Met een geconcentreerde organisatie gaat in effectief onderwijs een bepaalde kwaliteit samen van de interacties tussen leraren en leerlingen en leerlingen onderling. Deze kwaliteit kan men het beste als *betrokkenheid* typeren. *Leraren* zijn erbij en houden leerlingen erbij en wel alle leerlingen. Dit laatste formuleerden we als 'erbij horen'. Effectief onderwijs stoot in beginsel geen leerlingen af.

Deze (hoewel korte) toelichting samenvattend, kan men zeggen: *een effectieve school of effectief onderwijs heeft een hoog motivationeel gehalte*. Dit is het wat het 'm doet. Effectief onderwijs neemt geen genoegen met leerlingen die niet meedoen of hun tijd voor de helft gebruiken, het probeert uit iedere leerling te halen wat er in zit. Iedereen is echt aan het werk.

Met deze interpretatie kunnen we vaststellen dat de boven gegeven definitie van ontwikkeling en van wat dat vraagt van opvoeding en onderwijs zich goed verdraagt met de betekenis van een effectieve school of effectief onderwijs, althans zoals wij deze in de literatuur menen te kunnen aantreffen. De discussie over de betekenis van effectief onderwijs is hiermee zeker niet gesloten. Het minste echter wat we erover kunnen zeggen is, *dat effectief onderwijs door mensen wordt gemaakt, niet door de effectief gebleken kenmerken op zich*.

11. De leraar die zichzelf ontwikkelt of zelf-professionalisering

Het zijn de opvattingen van leraren die de praktijk bepalen

Met de leraar begonnen we, met de leraar eindigen we. Het uitgangspunt was en is dat de manier waarop leraren over zichzelf, hun onderwijs en hun leerlingen denken hun handelen bepaalt. Daarmee is gezegd, dat de mogelijkheden voor ontwikkeling van onderwijs of onderwijsvernieuwing door diezelfde leraar tot op grote hoogte worden bepaald. Het is ook moeilijk anders voorstelbaar. Nieuwe ideeën, nieuwe middelen, nieuwe praktijken hebben effect, voorzover ze door de leraar worden toegelaten en gebruikt. Voorzover ze door de leraar worden opgenomen in haar intern werkmodel. Het is tegen deze achtergrond van het belang van opvattingen van leraren, dat we in verband met het WSNS streven een denkpauze voor de leraar hebben voorgesteld en hiervoor een aantal suggesties hebben gedaan. Deze suggesties, of in het algemeen discussies over ontwikkeling van onderwijs, kunnen pas hun nut hebben, indien leraren ook daadwerkelijk denkpauses kunnen scheppen. Om dit te bevorderen is het nodig de praktische betekenis van het begrip 'denkpauze' nader uit te werken. We doen dit op exemplarische wijze en wel in de zin van *de denkpauze als onderzoek door de leraar van zijn eigen werksituatie*.

De leraar regisseert onderwijsontwikkeling of vernieuwing

Eerder formuleerden wij de leerling als subject, als onderwerp van onderwijs. Hij is net zo goed subject van onderwijs als de leraar. Leraren en leerlingen maken samen onderwijs, zo zeiden we. Op dezelfde manier is de leraar subject van onderwijsontwikkelingswerk. Ontwikkeling van onderwijs wordt tot stand gebracht door de leraar en haar collega's samen, door leraren en begeleiders samen. De leraar is geen object of lijdend voorwerp van onderwijsvernieuwing, al kan zij vaak dat gevoel hebben. Als er sprake is van ontwikkeling of vernieuwing dan heeft de leraar dat voor het grootste deel zelf gedaan. Ontwikkeling van onderwijs is aldus afhankelijk van de persoonlijke en professionele ontwikkeling van een leraar en van deze ontwikkeling is de leraar

zelf de regisseur. Deze opvatting wordt op een concrete manier uitgewerkt in *de leraar als onderzoeker*, als degene die zichzelf professionaliseert, de eigenlijke betekenis van professionalisering.

Zij doet dit niet alléén, omdat dat slechts zelden succesvol mogelijk is.

Collegiale consultatie is het sleutelbegrip, waaronder mede verstaan het consulteren van schoolbegeleiders voor als het je te complex wordt.

Van probleem naar analyse, naar interpretatie, naar plan, naar uitvoering, naar evaluatie en terug *

Onderzoek van de eigen werksituatie zal voor geen leraar iets heel nieuws zijn. Het is haar vertrouwd om problemen te signaleren, om te observeren, om na te denken over wat haar is opgevallen en eigen, nieuwe ideeën uit te proberen. In het onderzoek dat wij hier bedoelen gebeurt hetzelfde, alleen meer *systematisch* en met een meer *bewuste* poging om tot begrip van het probleem te komen. De aanleiding vormt meestal een door de leraar ervaren probleem in de klas. Dit kan een organisatieprobleem zijn, een gedragsprobleem, ook een probleem met het gedrag van de groep als geheel, een didactisch probleem, enz. Het gaat erom dat de leraar een verandering, een verbetering wil.

Het onderzoek wordt gedaan in een cyclus van activiteiten. Eerst *formuleert* de leraar voor zichzelf het *probleem* en de situatie die zij wenst, het doel van de *verandering*. Zij heeft meestal al wel een idee over de ernst en frequentie en achtergronden van het probleem en deze formuleert zij ook.

Of het probleem wel zo aanwezig is als de leraar denkt, en of haar interpretatie van de achtergronden wel juist zijn wordt vervolgens getoetst. Dit gebeurt met behulp van *gegevensverzameling en analyse van de gegevens*. Dit kan op verschillende manieren. De keuze hangt af van de aard van het probleem.

** We volstaan hier met de weergave van de grondvorm van het probleemoplossend handelen van de leraar als zelf-professionalisering. Hierover zal binnenkort worden gepubliceerd in het kader van de activiteiten van de Landelijke Pedagogische Centra naar aanleiding van het zogeheten Pedagogisch Project Basisonderwijs (PPB).*

Manieren van gegevensverzamelen zijn: studie van bestaande gegevens (toets resultaten bijvoorbeeld), observatie in de klas (met behulp van video of door een collega uit te voeren), interviews (van leerlingen), het gebruik van vragenlijsten voor leraren en/of leerlingen, tests en toetsen.

In beginsel is elke methode goed, als deze maar inhoudelijk passend is bij het probleem en de gegevens betrouwbaar verzamelt. Uit de verzamelde gegevens (observaties in de klas bijvoorbeeld) blijkt al gauw of het probleem zich ook zo voordoet als de leraar dacht. Als dit het geval is wordt vervolgens met de gegevens bezien of ze ook informatie over de achtergrond van het probleem geven, de probleeminterpretatie.

Op een video van een leesles kan bijvoorbeeld blijken dat de leraar zelf opvallend veel aan het woord is (wat zijn consequenties heeft voor de concentratie van de leerlingen, deze krijgen teveel en teveel wisselende informatie).

Van belang is in deze fase van de *probleeminterpretatie* dat de leraar hulp krijgt van een collega of onderwijsbegeleider om op de goede ideeën voor de interpretatie te komen.

Vervolgens neemt de leraar zich voor om op een andere manier te gaan werken en maakt een *plan*. Dit plan of handelingsalternatief wordt *uitgevoerd* en geëvalueerd. Dit laatste wil zeggen dat wordt bezien of de gewenste situatie is bereikt.

Is dit niet het geval, dan is er ergens een fout gemaakt, bij de probleemformulering (er was toch geen probleem of er is sprake van een ander probleem), bij de gegevensverzameling (het observatie instrument kan te grof zijn of gewoon niet het goede), de interpretatie was niet scherp (er was dus een verkeerde theorie over het probleem), er is een verkeerd plan opgezet, dit werkt niet of bij de uitvoering van wat de leraar zich had voorgenomen is er van alles tussen gekomen. Als de gewenste situatie dus niet is bereikt gaat de leraar (met haar gesprekspartner) terug in de cyclus en probeert opnieuw in te stappen, waar zij denkt dat het fout is gegaan (bij de probleemformulering, bij de uitvoering van het plan, enz.).

Eigen onderzoek als kwaliteitsontwikkeling

Deze cyclus van onderzoeks- en veranderingsactiviteiten wordt ook wel *praktijkcyclus of probleemoplossingscyclus* genoemd. Duidelijk is dat deze op alle manieren kan worden doorlopen die de leraar wenst. Wat het in ieder geval oplevert is dat de leraar heel bewust met haar werk bezig is en dit op zijn feitelijke waarde leert kennen. Hier kan men met recht spreken van *ontwikke-*

ling van kwaliteit van onderwijs omdat kwaliteit in wezen niets anders betekent dan weten waar je mee bezig bent. Is dit voor iederéén van belang, ongeacht het soort werk dat je doet, voor leraren geldt het belang misschien nog sterker. Onderwijzen is immers een zeer complexe activiteit, alleen al door de ongelooflijke hoeveelheid informatie die op leraren in de klas afkomt. Het intern werkmodel van de leraar en haar deels daarvan afgeleide routines geven greep op deze situatie. Maar er moet ook een prijs worden betaald. Veel informatie gaat verloren. Bovendien lijken leraren door deze informatiestroom en door het feit dat het werk zo'n hoge concentratie vraagt nauwelijks in staat om de effecten van hun eigen optreden te herkennen als belangrijke informatie. Reflectie tijdens het werk blijkt buitengewoon moeilijk. In een dergelijke situatie past zelf uitgevoerd onderzoek en past een discussie met collega's om dat werk helder te krijgen. Er zijn weinig mogelijkheden om op een andere manier tot inzicht in eigen werk te komen. Leraren zijn eenvoudig te zeer vervlochten met hun eigen onderwijswerk.

Het *onder kritiek stellen van eigen werk* door er onderzoek naar te doen maakt onderwijzen tot een hoogwaardige activiteit: men weet immers waar men het over heeft. We kunnen het ook anders zeggen: op het moment dat een leraar haar eigen werk onderzoekt en onder collegiale kritiek stelt krijgt zij materiaal in handen voor een gesprek over haar werk met de buitenwacht, hoeft zij niet meer in verlegenheid te zijn of zich onnodig te verdedigen. De leraar kan in dat geval gewoon uitleggen wat er in haar klas gebeurt, hoe het gebeurt en waarom het gebeurt. Zij kent haar werk, heeft erover nagedacht en weet dus *wat zij als leraar waard is*.

Wie dit leest mag even zijn wenkbrauwen fronsen. Nog afgezien van de vraag hoe je dit soort onderzoek van de grond krijgt, de cultuur in onze scholen is er niet altijd naar. Welnu, dat mag op dit moment zo zijn, maar het is ook geen aantrekkelijk vooruitzicht altijd maar de idee te moeten hebben dat je aan problemen in je klas weinig kunt doen. Dat kwamen we reeds eerder als algemeen verschijnsel tegen: de idee van leraren dat zij in geval van problemen geen effectieve invloed op de situatie kunnen uitoefenen, de relatie tussen inspanning en resultaat is verbroken. Dit vormt een wezenlijke bedreiging voor de kansen van leerlingen en voor de professionele voldoening van leraren tegelijk. Deze twee aspecten van onderwijs zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Geen (patente) leerling zonder (patente) leraar en geen (patente) leraar zonder (patente) leerling. Het is de moeite waard de echte discussie over 'probleemleerlingen', dit wil zeggen de discussie over het werk van leraren dóór leraren te laten beginnen.

Overweging

Spreken met de kracht van gefundeerde argumenten, of het nu in je school is of in het publieke debat, dwingt respect en gezag af. Het is van het aller-grootste belang dat leraren dit onderkennen en kritisch inzicht verwerven in eigen werk en werkomstandigheden teneinde bedoelde argumenten te leveren. Dit zal het zelfrespect van de leraar dienen, evenals het respect van de samenleving voor het beroep van leraar.

Leraren behoeven zich nergens voor te verontschuldigen, behalve voor een gebrek aan kritisch inzicht in eigen werk.

12. Tot slot: "Hoe gaat het op school"?

Een vertrouwde vraag. Als kind werd ze ons (bijna) dagelijks gesteld en als ouders doen we niet anders. Wat hebben ouders, grootouders en andere vertrouwde belangstellenden met deze vraag in de zin? De schoolresultaten. Niet dat het welbevinden van kinderen in school niet belangrijk zou zijn, maar de resultaten van het kind worden hiervoor representatief geacht.

Kinderen weten dit en gaan met de vraag na korte tijd al geroutineerd en vooral verstandig om. Ouders kennen de antwoorden: "goed" of "dat weet je toch wel" of "zoals altijd" en vele varianten daarop. Deze algemene en ontwijkende antwoorden verwijzen naar het besef bij kinderen dat schoolresultaten niet representatief zijn voor de kwaliteit van het onderwijs in hun klas en dat ze niet representatief behoren te zijn voor hun welbevinden in school. Kinderen denken eerst aan andere criteria, samen te vatten als de klas als motiverende en sociaal en emotioneel ondersteunende omgeving. Over de centrale rol die hun leraar daarin speelt kan geen misverstand meer bestaan. Leraren zijn dan ook de spontaan meest besproken mensen in onze samenleving. Kinderen praten over hun leraren, eerder dan over hun schoolresultaten. Hiermee geven zij precies aan waar het zwaartepunt van de belangstelling hoort te liggen. Wil je iets over school te weten komen van kinderen, wil je eventueel vooral iets horen over hun resultaten, vraag dan "hoe was het vandaag met je leraar?".

*Dit is een uitgave van: Procesmanagement Primair Onderwijs, Den Haag
mei 1997*

Procesmanagement Primair Onderwijs
Postbus 85927
2508 CP 's-Gravenhage
Tel: 070-3632866
Fax: 070-3642190

