
Zeurpiet of klokkenluider?

J. Griffioen
HRO Rotterdam

1 inleiding

Op 14 januari 2004 had ik de eer de Panama-conferentie te mogen openen. De lezing die ik daar gehouden heb laat zich grofweg omschrijven als een anekdote betreffende 32 jaar onderwijservaring. Het doel daarvan was het gehoor duidelijk te maken dat implementatie van realistisch reken-wiskundeonderwijs niet zo vanzelfsprekend en succesvol is als wij allemaal hopen.

De organisatie van het basisonderwijs heeft in de loop der jaren nogal wat ‘deuken’ opgelopen. Die beschadigingen kwamen vooral terecht bij de onderwijshoud, wat mijns inziens zeer zorgwekkend is.

In dit artikel sta ik stil bij de ontwikkelingen binnen het onderwijs in de periode van 1972 tot heden. Ik ben gedurende deze tijd in het onderwijs werkzaam geweest. Mijn verhaal is opgebouwd uit drie delen. In paragraaf 2 wordt een schets van de ontwikkelingen in de school van toen gegeven om vervolgens in paragraaf 3 uit te komen bij de huidige situatie. Tot slot ga ik in paragraaf 4 in op de vraag wat we kunnen doen om het tij te keren.

2 de school van toen

toen het leven nog overzichtelijk was ...

In 1972 kwam ik als onderwijzer terecht bij het protestants-christelijk onderwijs in Schoonhoven. Ik kwam net van de kweekschool, zat boordevol zelfvertrouwen en in de eerste jaren van mijn carrière besepte ik niet dat kinderen mijn onderwijs wel eens niet zouden kunnen volgen, omdat onderwijs wat mij betreft inhield dat je een boekje met handleiding pakte en les ging geven. Vakdidactisch was ik, voorzover ik toen wist, goed onderlegd. De kweekschool had tot en met het vierde leerjaar iedere week les (nu heet dit contacttijd) ingeruimd voor rekenen-wiskunde. Een sommetje uitleggen beheerste ik wel. Ik gaf puur mechanistisch les: voordoen en nadoen. Een leerling die mijn onderwijs niet kon volgen was, simpelweg ge-

redeneerd, een leerling die niet zoveel in huis had. Dat gegeven accepteerde de school en de ouders. Een leerlingvolgsysteem was een totaal onbekend fenomeen. Al die structuren waren zo simpel: we hadden geen teamvergaderingen, we konden onze gang gaan in ons eigen lokaal. Van tijd tot tijd hoorden we van het hoofd der school mededelingen van praktische of organisatorische aard en dat was het. Op die manier had ik wel honderd kunnen worden in het onderwijs. Het was heel relaxed.

Nu vraag ik me nog steeds af of die leerlingen echt zo slecht les hebben gekregen. Volgens mijn opvattingen van 2004 wel. Er waren geen uitdagende momenten, er was geen problem solving en ga zo maar door. De gemiddelde en begaafde leerling zal ongetwijfeld aan zijn of haar trekken zijn gekomen. De rest werd zonder pardon 'afgeschreven' en ging naar de technische dan wel huishoudschool. Door het ontbreken van adequate toetsen en het bijhouden van de resultaten van alle leerlingen hadden we, denk ik, geen zicht op die leerling. We vroegen ons eigenlijk in ruim onvoldoende mate af of er meer uit te halen was geweest.

een school omvat meer dan onderwijs

Dat rustige schoolleventje veranderde. In 1976 kwam de ouderraad als organisatievorm de school binnenwandelen. Het was de tijd dat inspraak, na de roerige jaren zestig, ook zijn intrede deed in het bastion dat de school altijd was. Zeker in Schoonhoven was je als onderwijzer een autoriteit en het hoofd der school een bijna onaanspreekbaar orakel. Maar in 1976 verhuisde ik naar Brielle en die nieuwe school was heel anders. Naar ouders en kinderen toe was er sprake van een open houding. Het schoolleven werd er heel wat drukker. De ouderraad belegde vergaderingen, organiseerde activiteiten, kortom, legde beslag op de tijd van de onderwijsgeevenden. Kinderen werden door leerkrachten en ouders in staat gesteld om buitenschoolse activiteiten te ontplooiën. Je ging mee naar schoolvoetbaltoernooien, nationale schoolschaakkampioenschappen, nationale schooltafeltenniskampioenschappen, je organiseerde afscheidsavonden met musicals, een schoolreis leek meer op survival en ouders werden ingezet om het technisch leesniveau op te krikken; ouders werden een deel van het schoolleven. Hun invloed op de schoolorganisatie, eveneens door het nieuwe fenomeen de medezeggenschapsraad, is sinds die tijd niet meer weg te denken uit het onderwijs. De school was definitief veranderd. Van een leerinstituut was de school veel meer naar de opvoedingskant opgeschoven en de ouders vonden het vanzelfsprekend, en gelijk hebben ze, dat zij daarin werden betrokken. De school had er een taak bijgekregen. Behalve de zorg om het onderwijsleerproces was er de zorg om het pedagogisch klimaat en dat vergt aandacht en inzet van de onderwijsgeevenden.

te veel leerkrachten

In de loop van de jaren tachtig kwam er een overschot aan onderwijsgeevenden. Als er een baan vrijkwam lagen er zomaar veertig sollicitatiebrieven op de deurmat. In het westen van het land kwamen sollicitaties binnen van pas afgestudeerden uit Friesland, Groningen, Overijssel en Drenthe. Mensen die per se aan de slag wilden. Je kon binnen het onderwijzerscorps op kwaliteit kiezen wanneer er een nieuwe collega moest worden benoemd. Helaas werden veel afgestudeerden uit de jaren tachtig veroordeeld tot banen buiten het onderwijs. Het zou voor deze mensen vaak tien jaar of langer duren voordat zij door de minister en al die noodlijdende onderwijsinstanties, in de zin van personeelsgebrek, van harte werden uitgenodigd om weer een baan binnen het onderwijs te gaan zoeken.

In de loop van de jaren negentig ontstond juist weer het tegenovergestelde: een gigantisch personeelsgebrek. We kregen te maken met herintreders (onderwijsgeevenden uit de jaren tachtig zonder onderwijservaring) en mensen die een onvolledige onderwijsakte in een jaar tijd konden omzetten in een volledige bevoegdheid. Vooral oud-onderwijsgeevenden van de vroegere kleuterkweekschool werden in een mum van tijd omgeschoold tot leerkrachten basisonderwijs. In die tijd kwam een begrip als ‘brede inzetbaarheid’ onder druk te staan. De ‘oude’ leerkrachten basisonderwijs kwamen terecht in de groepen 3 tot en met 8, terwijl de oud-kleuterleidsters, daar hebben we het vaak over, in de groepen 1 en 2 werkten. Op deze wijze werden leerkrachten vaak gedetermineerd als ‘onderbouwers’ en ‘bovenbouwers’ met alle gevolgen van dien. Het onderwijs dreigde daarmee fragmentarisch te worden, waarbij onderwijsgeevenden slechts verstand hadden van een bepaalde bouw, of sterker zelfs, van een bepaalde jaargroep en meer niet. Dat maakt het plannen van een longitudinale leerstoflijn problematisch. De een weet, gechargeerd gezegd, niet waar zijn of haar onderwijs toe dient, terwijl de ander niet weet welke vaardigheden vooraf zijn gegaan aan zijn of haar leerstofaanbod.

toerusting en bereikbaarheid

Begin jaren negentig was ook de tijd van de schaalvergroting. De wet ‘Toerusting en Bereikbaarheid’ maakte in het merendeel van de Nederlandse gemeenten een einde aan de kleine school. Vanuit het oogpunt van bezuiniging is dat terecht. Het is natuurlijk onnodig dat twee scholen van eenzelfde signatuur twee directeurs, twee schoolgebonden budgets, twee adjunct-directeurs, en ga zo maar door, hadden. Dat kost handenvol geld. Qua kostenbesparing was men ermee gediend de organisaties groter te maken, waarbij getracht werd recht te doen aan de keuze van ouders voor onderwijs van een bepaalde richting: openbaar, protestants-christelijk, rooms-katholiek, of vanuit een bepaalde onderwijsvisie: Montessori, Jena-

plan, enzovoort. Op het oog een terechte maatregel. Maar welke gevolgen had deze wet in de praktijk? Het regende in Nederland van de fusies. Een fusie voorbereiden en uitvoeren is een heel gevoelig project. Voor je het weet heeft zeker een van de kleinere partners het idee opgeslokt te worden door de grote partner in het fusieproces. Het samengaan van twee schoolculturen vergde al veel inspanning, maar de verving van twee of meer visies op onderwijsinhoud is een nog moeizamer proces. Tot op de dag van vandaag merken we veel te regelmatig grote verschillen op binnen het onderwijs op één school, bestaande uit meerdere fusiepartners uit het verleden. De vraag hoe implementatie van nieuwe didactieken gestalte kan krijgen is dan gerechtvaardigd.

part-timers

Vanaf 1985 konden we nog een nieuw fenomeen verwelkomen: de part-timer. Voor die tijd kon een leerkracht boventallig worden en werd dan voor de gehele taakomvang ontslagen. Het kon ook zijn dat een school boven een bepaalde leerlingengrens kwam, waardoor een leerkracht volledig werd aangesteld. Na 1985 kreeg de school de vrijheid personeel op part-timebasis aan te stellen. Dit werd veelvuldig gedaan. Nu zien we vaak dat een school met een formatie van bijvoorbeeld 7.0 fte een dubbel aantal leerkrachten in dienst heeft. Dat betekent veel overleg om vooral de organisatie in de groepen op peil te houden. Helaas lees ik in veel handelingsplannen, die ik als cursusleider van remedial teachers en intern begeleiders onder ogen krijg, dat leerlingen bij de ene leerkracht wel gedijen, terwijl dit problematisch is bij de andere leerkracht van de duobaan. Het kind krijgt hier de rekening gepresenteerd. Onderwijsinhoudelijk overleg over de didactiek binnen een bepaalde jaargroep vindt te vaak niet plaats. Leerkrachten praten te weinig over hun vak. Het feit dat zij recht kregen op ADV en BAPO verergerde deze situatie. Het is geen uitzondering dat leerlingen in één jaargroep met drie groepsleerkrachten worden geconfronteerd.

normjaartaak

Het gaat nog verder. Sinds 1996 deed het fenomeen 'normjaartaak' zijn intrede. Op basis van een volledige betrekking dienen leerkrachten in een cursusjaar 1659 uur te besteden aan de school. Deze normjaartaak bracht in feite in beeld waarop leerkrachten per jaar konden worden aangesproken. Volkomen terecht, want het liep wel eens de spuigaten uit. Vooral mensen met een groot verantwoordelijkheidsgevoel deden vaak veel te veel binnen de school. Zij kregen allerlei taken op jaarbasis toegeschoven, terwijl anderen met veel minder inspanning hetzelfde salaris ontvingen. In feite werd met de invoering van de normjaartaak de organisatie in kaart gebracht. Binnen deze normjaartaak is 10 procent gereserveerd voor, zoals

dat heet, deskundigheidsbevordering. Een rekensommetje leert ons dat we het dan hebben over 165 uur per jaar. Omgezet in werkdagen hebben we het dan over bijna 21 werkdagen van 9.00-17.00 uur. Dat is een behoorlijke taak. Je mag dan verwachten dat leerkrachten vakliteratuur lezen, zich verdiepen in handleidingen, kennis nemen van diverse werkvormen en deelnemen aan nascholingscursussen. Ik vraag mij oprecht af welke leerkracht dit kan combineren met zijn of haar baan, waarin zoveel schoolorganisatorische zaken per jaar de revue passeren.

weer samen naar school

Een andere bezuinigingsmaatregel is 'Weer Samen Naar School'. Helaas kan ik de idealistische kant van de zaak niet als doorslaggevend voor de invoering van deze wet bekijken. Scholen kregen opgelegd een groot deel van hun zorgleerlingen binnenshuis te houden. In de praktijk betekende dit dat een groot beroep op het organisatietalent van de diverse leerkrachten werd gedaan. Hoe organiseer ik onderwijs voor leerlingen met uiteenlopende mogelijkheden? Differentiatie is voor veel leerkrachten een hot issue. Te vaak worden kunstgrepen toegepast om leerlingen van verschillend niveau onderwijs aan te bieden. Zelfstandig werken is een wijze waarop dit organisatorisch gestalte heeft gekregen. Je ziet vaak groepen die de tijd grotendeels al zelfstandig werkend doorbrengen. Het aantal instructiemomenten moet worden gedeeld. Wat verloren is gegaan zijn de leermomenten waarop kinderen van verschillend niveau met elkaar aan de slag gaan. Mijns inziens zijn dat juist de momenten waarin geleerd wordt. Meer specifiek: waarin wiskunde wordt gemaakt.

een juf of meester is nog geen leerkracht

Op het hoogtepunt van het lerarentekort, eind jaren negentig, moesten steeds meer kunstgrepen worden toegepast om de leerlingen te voorzien van iemand voor de klas. Ik gebruik met opzet niet het woord leerkracht. Veel te veel mensen zonder onderwijservaring, zonder voldoende startbekwaamheden, kregen de eindverantwoordelijkheid voor een groep kinderen. De onderwijsassistent mocht aanvankelijk slechts naast de leerkracht optreden, maar wanneer de school niet in staat was een bevoegde leerkracht aan te stellen vond vergoeding van het rijk plaats, ook al kreeg die onderwijsassistent een hele groep onder zijn of haar hoede.

Het LIO-systeem was bedoeld om de opleiding met een behoorlijke hoeveelheid praktijkervaring af te sluiten. Er zou op de stageschool een coachingstraject in het leven worden geroepen om de LIO'er goed te begeleiden. Maar wat doe je als je leerkrachten te kort hebt? Dan zijn deze jonge mensen plotsklaps de aangewezen figuren om het onderwijs in de groep gestalte te geven. Ten slotte komen we de zij-instromers tegen. Mensen

met een afgeronde HBO- of WO-studie, die zich in twee jaar tijd laten omscholen tot leerkracht basisonderwijs. Het niveau hebben deze mensen wel, maar gebrek aan ervaring (binnen een school moet je deze mensen toch behandelen als beginnende leerkrachten) kan veel problemen opleveren. Kun je van onderwijsassistenten, LIO'ers en zij-instromers verwachten dat zij bijdragen aan een onderwijsinhoudelijke discussie binnen de school? Waar vernieuwing mede geïnitieerd wordt door het opleidingsinstituut dat jonge mensen uitrust met nieuwe inzichten die bij de basisschool in praktijk kunnen worden gebracht, moeten we met lede ogen aanschouwen dat genoemde onderwijskrachten snel hun toevlucht zoeken tot de veilige modus: goed de handleiding volgen, de zaken in je groep goed organiseren ... proberen het hoofd boven water te houden. Goede voornemens, die verzanden in een ingewikkelde structuur.

Naar mijn smaak heb ik voldoende toegelicht hoe de mensen binnen het primair onderwijs werden geconfronteerd met enorme veranderingen binnen de schoolorganisaties. Al die veranderingen betekenden het opnieuw oriënteren op de nieuwe taak, de gewijzigde arbeidsomstandigheden en de heterogene groepssamenstellingen. Men zuchtte er vaak onder en men ging weer aan de slag. Gewoon omdat al die leerkrachten tot mensen met een groot arbeidsethos mogen worden gerekend.

3 de situatie van nu

de school anno 2004

Zo langzamerhand is de school geworden tot een product. Er komt geld binnen en er gaat geld uit. Nu is er helemaal niets mis met planmatig financieel denken, integendeel. Het is wel mis als de school kiest voor een inrichting van het onderwijs waarbij niet meer het onderwijzen centraal staat. Ouders kiezen vaak ook niet een school op basis van de inhoud, maar op basis van randvoorwaarden. De inspectie heeft daar wel op ingespeeld. Verslagen van inspectiebezoeken (die zijn zeer inhoudelijk!) zijn openbaar en kunnen via internet worden ingezien. Of dit belangrijk is voor de overweging een school wel of niet te kiezen? Uit mijn praktijk van schooldirecteur heb ik een aantal veel door ouders gestelde vragen verzameld:

- Hoe is het overblijven geregeld?
- Is in dit gebouw voor- en naschoolse opvang georganiseerd?
- Hoe groot zijn de groepen?
- Zijn er veel combinatiegroepen?
- Hoe zit het met gebruik van computers op school?

- Kan mijn kind bij een vriendje of vriendinnetje (uit de buurt bijvoorbeeld) in de klas?
- Welke maatregelen zijn er tegen hoofdluis?
- Vallen jullie vakanties gelijk met die van het voortgezet onderwijs?
- Hoeveel kinderen van de school gaan gemiddeld per jaar naar HAVO/vwo?
- Is er aannamebeleid voor wat betreft autochtone en allochtone leerlingen?

Uit de opmerkingen blijkt eveneens dat ouders de omgeving van de school, het schoonhouden van het gebouw en de sfeer tijdens het intakegesprek doorslaggevend vinden om tot een bepaalde schoolkeuze te komen. Naar mijn smaak zijn veel te weinig ouders nieuwsgierig naar het onderwijsconcept van de school. Je kunt een onderwijsinhoudelijk fantastische school hebben opgebouwd, maar als de staat van onderhoud van het gebouw beïnvloed is zul je niet behoren tot een groeischool.

Welke keuzen maken schoolleiding en team dan? Je moet sterk in je schoenen staan om toch de kern van je bestaan tot speerpunt van je organisatie te maken: het verzorgen van een goed stuk onderwijs voor kinderen van vier tot en met twaalf jaar. Daar draait het om, niet meer en niet minder.

vaardigheden leerkrachten basisonderwijs

Ondertussen is er vanaf de 'Wiskobastijd' in de jaren zeventig stevig ontwikkeld. We hebben prachtige methoden op de markt zien komen. Er hebben talloze onderzoeken plaatsgevonden die ons duidelijkheid verschaffen over de manier waarop kinderen rekenen. De 'Kwantiwijzer Voor Leerkrachten' (Van den Berg, Van Eerde & Lit, 1992) vind ik nog steeds baanbrekend op dat gebied. De methoden zijn allemaal realistisch en zo moet je er ook mee omgaan. Lukt dat ook? Zijn leerkrachten toegerust om werkelijk realistisch te werken?

Ik deed een onderzoekje onder mijn studenten. Aan de Hogeschool Rotterdam heb ik in het eerste blok van het studiejaar 2003-2004 aan de tweedajaars dagstudenten de module 'Rekenen tot 100' gegeven. In totaal had ik vijf klassen, ongeveer honderdtwintig studenten. Tijdens de lessen kwam uiteraard het delingsalgoritme ter sprake. De opbouw van het uitdelen en herhaald aftrekken was voor honderd studenten compleet nieuw. De nieuwe staartdeling hadden zij niet op die manier aangeleerd gekregen. Dat is eigenaardig, als je bedenkt dat het gros van deze studenten rond de twintig jaar oud is en zij dus acht jaar geleden in het basisonderwijs zaten. We spreken dan over 1995. In die tijd bestond de nieuwe staartdeling toch ook al een tijdje. Navraag leerde dat het merendeel van de leerkrachten de staartdeling tijdens hun basisschoolperiode nog steeds ouderwets aan-

leerde met als reden dat het sneller gaat en het doelmatiger is. De voorbeelden van hun mentoren anno 2003-2004 komen hiermee overeen.

Ik wil daarom beweren dat de opbouw van dit algoritme te veel leerkrachten ontgaat. Gezien de omstandigheden waaronder velen moeten werken en de bagage die men in huis heeft, ik chargeer hier, kun je dat die leerkracht niet eens kwalijk nemen. Waar vinden we de leerkracht die op de hoogte is van de ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van vier tot en met twaalf jaar? Waar is die breed inzetbare leerkracht? Waar is de kennis van de leerlijnen? Dat is toch van groot belang als je onderwijs verzorgt? Maar nee, we hebben gebrekkig opgeleide zij-instromers en, de grootste bedreiging voor ons onderwijs, de onderwijsassistenten die het onderwijs in hun groep volledig moeten waarmaken.

Het alternatief voor deze leerkracht is simpel: er wordt vaak mechanistisch lesgegeven met een realistische methode. Op deze wijze vindt de leerkracht houvast binnen een didactiek die men zich nog niet eigen heeft gemaakt. Het resultaat kun je desastreus noemen. Er is wel degelijk de neiging om te werken met contexten, er wordt geprobeerd te werken met modellen zoals de lege getallenlijn, maar het gevoel van verwarring en onwennigheid overheerst. We hebben wellicht te veel verondersteld dat deze periode reeds was afgesloten en dat we konden voortborduren op vaardigheden waar wij, deelnemers aan de Panama-conferentie, al vanaf het eind van de jaren zeventig mee bezig zijn. De conferenties van de afgelopen jaren stonden in het teken van interactie en differentiatie. De algemene conclusie was dat de methode hier geen oplossing voor heeft, maar hooguit een handreiking kan verstrekken. Het is de leerkracht die dergelijke zaken moet oplossen. Verwachten we dan niet te veel?

Illustratief vond ik een college van vorig jaar. Ik had het bij een groep tweedejaars avond-Pabo-studenten over realistisch rekenen, vormen van interactie. Plotsklaps klonk het, ik zeg het letterlijk, uit de klas: 'Sodemieter toch op met die interactie!' Verbolgen door deze vorm van interruptie zei ik nogal nadrukkelijk: 'Pardon!?' Het was niet persoonlijk bedoeld, maar het verhaal erachter was ronduit schrijnend. Het betrof hier een MBO'er die aan de Pabo was gaan studeren. Hij had een baan gekregen op een school in Rotterdam-Alexander met veel probleemleerlingen. Hij werkte als onderwijsassistent, maar was verantwoordelijk voor een combinatiegroep 5/6 aan wie niemand van het zittende leerkrachtencorps in dat cursusjaar les wilde geven vanwege de vele gedragsproblemen in die groep. Hij verklaarde zijn uitbarsting als volgt: 'Ik heb helemaal niets met interactie. Ik ben al blij als iedereen eindelijk zijn mond houdt en een paar minuten rustig aan het werk is. Dan ga ik niet lekker lopen interacteren met het gevaar dat het zo weer een puinhoop is.'

Je ontdekt dan dat er in die bewuste avond-Pabo-groep vijf van de achttien

studenten als onderwijsassistent werkzaam is en eindverantwoordelijk is voor het lesgeven in hun groep. Geen van allen voelde zich toegerust tot deze taak, maar het bood de gelegenheid om te studeren en geld te verdienen. Nu weet ik dat dit een uitzondering kan zijn, maar vertrouwen daar toch niet op.

Een onderzoek onder 48 scholen in Rotterdam, via inspectierapporten van de afgelopen jaren, leverde echter een vreemd beeld op. Van 25 scholen was vanaf 1999 geen rapport opgemaakt. Nu neemt een aantal scholen in Rotterdam deel aan het Deltaplus-project van het CED. De scholen ontvangen intensieve begeleiding en krijgen daardoor beduidend minder inspectiebezoek dan scholen die hieraan niet deelnemen.¹ Van 23 scholen waren een of meerdere rapporten beschikbaar. In acht gevallen werd de school uitermate positief beoordeeld (slechts weinig indicatoren voor goed onderwijs waren onvoldoende), in zeven gevallen waren er nogal wat haken en ogen te vinden, maar waren er voldoende indicatoren die wezen op voldoende kwaliteit van onderwijs en in acht gevallen was er een negatief inspectierapport waarbij aangegeven werd dat de inspectie binnen afzienbare tijd terug zou komen voor een vervolgonderzoek. Ik heb de scholen willekeurig op postcode geselecteerd.

Bij de 23 scholen was in:

- 75 procent van de gevallen in onvoldoende mate aanwezig dat ‘leraren binnen de les werkvormen hanteren die leerlingen activeren’.
- 53 procent van de gevallen in onvoldoende mate aanwezig dat ‘leraren expliciet onderwijs geven in strategieën voor denken en leren’.
- 70 procent van de gevallen in onvoldoende mate aanwezig dat ‘leraren bij de instructie rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen’.

Deze cijfers geven mijns inziens aan dat de voorwaarden voor realistisch reken-wiskundeonderwijs in veel gevallen niet aanwezig kunnen zijn. Immers, realistisch reken-wiskundeonderwijs floreert bij werkvormen waarin leerlingen en hun onderwijsgevende kunnen interacteren en wanneer leerlingen te maken krijgen met werkvormen waarin zij samen problemen kunnen oplossen. Als nu blijkt dat 75 procent van de scholen in het Rotterdamse (zou de rest van Nederland daar erg van afwijken?) die werkvormen niet of in onvoldoende mate hanteert, kun je niet verwachten dat realistische manieren van rekenen adequaat zijn geïmplementeerd.

Uiteraard geldt dit ook voor de indicator: expliciet onderwijs geven in strategieën voor denken en leren. Als minder dan de helft, zo lees ik het maar, de gewoonte heeft om de strategieën voor de leerlingen te bedenken (dat is dus nog steeds reproductief!) kun je niet verwachten dat recht wordt gedaan aan kenmerken van realistisch reken-wiskundeonderwijs ‘rekening houden met verschillen in oplossingen’ en ‘aandacht voor verschillende

strategieën'. De laatstgenoemde indicator 'rekening houden met niveauverschillen' is uiteraard een gevolg van de eerstgenoemde indicatoren. Het geeft echter wel aan dat de aanwijzingen voor differentiatie, die in de handelingen van methoden worden genoemd, door veel leerkrachten niet worden omgezet naar acties in de onderwijspraktijk.

investeren en dan?

Tot nu toe een triest beeld. Er is de laatste jaren toch flink geïnvesteerd in het basisonderwijs. Rondom de millenniumwisseling kregen scholen een omvangrijke financiële injectie van het rijk om hun lesmethoden op orde te brengen c.q. te moderniseren. Op een school van tweehonderd leerlingen liep dat bedrag op tot € 25.000,-! De gemiddelde schoolgrootte van de scholen in Nederland benadert die tweehonderd leerlingen en dat betekent dat er zo'n slordige € 200.000.000,- in het onderwijs is gepompt. Als je dat geld verdeelt over de leerstofgebieden taal/lezen, wereldoriëntatie, rekenen-wiskunde, moet er de afgelopen jaren ongeveer € 50.000.000,- zijn uitgegeven aan vervanging van reken-wiskundemethoden. Ik besef dat elke school het recht heeft om het onderwijs op eigen manier in te richten. De enige 'eis', zo oordeelt de inspectie, aan het basisonderwijs is dat de opbrengsten in overeenstemming zijn met de schoolpopulatie. Maar zou het nu zo eigenaardig zijn geweest om iets te vragen in ruil voor al die investeringen? Als je geld aanpakt van het ministerie onder het mom van 'vervanging ten behoeve van moderne lesmethoden' is het toch niet zo raar om te vragen om die weloverwogen keuze voor een moderne lesmethode te effectueren in de praktijk met modern (in didactisch opzicht) onderwijs? Dan kan het toch niet zo zijn dat te veel scholen op de oude voet, maar voorzien van een nieuw jasje, verdergaan?

inspectierapporten

De inspectie heeft er met ingang van het cursusjaar 2002-2003 voor gekozen om het integraal en regulier schooltoezicht (IST en RST) te vervangen door een periodiek kwaliteitsonderzoek (PKO). Tijdens het PKO wordt toegezien op de wijze waarop het onderwijs procedures ontwikkelt en bewaakt; hoe zorgbreedte is georganiseerd, hoe veranderingsprocessen in de school gestalte krijgen en worden bewaakt. Er wordt wel gekeken hoe men het onderwijs organiseert, hoe de kwaliteit van de lessen is, of er aandacht is voor zelfstandig leren, of er rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen, of er een leerhulp is voor individuele leerlingen, maar er wordt niet gekeken of het vak als zodanig goed wordt onderwezen en wel zo dat er sprake is van overeenstemming met de in de methode aangereikte, dan wel aanbevolen didactiek.

Nogmaals, we zitten hier op een scheidslijn van wat wel of niet kan worden

geëist, maar als de school extra kan investeren mag je wel iets terugverwachten.

In een bericht in dagblad 'Trouw' stond te lezen dat een op de zes basisscholen nog geen euroversie van de gehanteerde rekenmethode heeft.

Rekenles in guldens

AMSTERDAM - Op een van de zes basisscholen leren kinderen nog rekenen met de gulden. De scholen kregen bij de invoering van de euro extra geld voor een nieuwe rekenmethode. Het bureau Winkelman & Van Hessen meldt dat ruim 15 procent van de scholen dat nog niet heeft gedaan. De onderwijsinspectie weet niet of het percentage klopt. Zij controleert of er goed rekenles wordt gegeven, niet of daarbij euro's of guldens worden gebruikt.

figuur 1: uit 'Trouw', 29.10.2003

De onderwijsinspectie weet, op een vraag van het dagblad, niet of het percentage klopt. De inspectie controleert of er goed reken-wiskundeonderwijs wordt gegeven en is minder geïnteresseerd in de vraag of daar guldens of euro's bij worden gebruikt.

Op zich is dat een correct standpunt, maar het onderzoek naar het didactisch handelen binnen de basisscholen geeft tezamen met dit krantenbericht toch een bedenkelijk beeld.

4 wat te doen om het tij te keren?

schoolbegeleidingsdiensten

Wat betreft begeleidingsactiviteiten moet - meer dan tot nu toe - rekening worden gehouden met de capaciteiten van de schoolteams. Uit gesprekken die ik heb gevoerd met begeleiders en oud-begeleiders heb ik opgetekend dat het te vaak voorkomt dat schoolbegeleiders tijdens begeleidingsactiviteiten een team voor zich hebben dat absoluut niet gemotiveerd is om geschoold te worden. Eigenlijk is in deze situatie sprake van kapitaalvernietiging.

Nu is er een goed instrument om een school in kaart te brengen: Systematische Analyse voor Schoolontwikkeling (SAS). Aan de hand van vragenlijsten, die door de teamleden zijn ingevuld, wordt een beeld verkregen van hoe de school eruitziet op de volgende terreinen:

- de school onderwijsgevend;
- de school onderwijskundig;
- de school organisatorisch;
- de school materieel;
- de school en haar omgeving.

Met behulp van de analysegegevens uit de SAS is het mogelijk een schoolprofiel op te stellen met de volgende onderwerpen:

- onderwijsprofiel;
- leiderschapsprofiel;
- teamfunctioneren;
- kwaliteitszorgprofiel;
- zorgbreedteprofiel.

In het schoolplan dient aangegeven te worden welke verbeteractiviteiten de school de komende vier jaar wil aanbrengen. De inspectie vraagt zich uiteraard af hoe men aan deze gegevens komt en SAS wordt daarbij veel gebruikt. Bij de intake voor begeleidingsactiviteiten zou een analyse als het SAS-rapport mijns inziens een veel belangrijkere rol moeten spelen. Laat maar eens zien hoe de school in elkaar steekt en welke begeleiding daarvoor moet komen. Ik besef dat veel begeleiders heel zorgvuldig omgaan met de capaciteiten van de teams. Dat wordt tijdens de intake meegenomen. Ondanks dat kan het voorkomen dat de school begeleiding wenst bij bijvoorbeeld adaptief leren of het rekenprogramma ‘Met Sprongen Vooruit’ (Menne, 2001), en deze begeleiding inkoop, terwijl bij nader inzien geconcludeerd had moeten worden dat niet voldaan is aan de randvoorwaarden om een dergelijke begeleiding succesvol te doen verlopen. Eveneens blijkt uit gesprekken met begeleiders en oud-begeleiders dat implementatie-activiteiten in minder dan 50 procent van de gevallen succesvol te noemen zijn. Succesvol vind ik een implementatie die leidt tot onder andere nieuw onderwijskundig beleid op de school dat is ingebed in de organisatie.

Wat ik nu zeg is niet bedoeld om tegen schenen te schoppen, maar om discussie op gang te brengen. Als implementatie zo vaak weinig resultaat oplevert, zouden begeleidingsdiensten zich naar mijn mening meer dan nu bewust moeten zijn van hun activiteiten. Ik weet dat begeleiding ‘verkocht’ moet worden en dat de schoorsteen bij de SBD’s moet roken, maar diezelfde begeleiding zou tot grotere effectiviteit kunnen leiden als het bottom-up systeem in de praktijk zorgvuldiger zou worden toegepast. Implementatie-activiteiten op het gebied van adaptief onderwijzen en ontwikkelingsge-

richt werken vertonen dit beeld wel. Hiervoor blijken teams ontvankelijk. Mijns inziens wordt dit veroorzaakt door het feit dat deze activiteiten door de teams worden gedragen en men heel direct resultaat ziet in de onderwijspraktijk. Hoe dichter de verandering bij de werkvloer ligt en direct resultaat wordt geboekt, hoe groter de kans van slagen.

mathematiseren

Is mathematiseren dan het sleutelwoord tot implementatie? Treffers (1992, pag.15) schrijft:

‘Mathematiseren is een ordenende activiteit met wiskundige middelen, die ertoe kan bijdragen de werkelijkheid beter te beschrijven, te begrijpen of zelfs te voorspellen.’

Wie is in staat tot ordenen met wiskundige middelen? Dat moet iemand zijn die situaties doorziet. Pas vroeg ik nog een aantal studenten: ‘Is een rekenles geven een makkie? Heb je een goed voorbeeld aan je mentor en/of mentrix?’ De algemene opinie is dat het best makkelijk is. Dat zie je ook aan je mentor en/of mentrix. Deze bestudeert de handleiding, kijkt goed welke materialen hij of zij nodig heeft, wat klaar moet liggen en dan gaat hij of zij aan de slag. Er volgt een instructie van een minuut of vijftien à twintig en de kinderen gaan aan het werk. Terwijl ze zelfstandig bezig zijn heeft de leerkracht tijd om de zorgkinderen te helpen. Gaat goed.

Wanneer je als stagiaire voor de volgende keer een rekenles moet voorbereiden, heb je genoeg aan dit voorbeeld en de handleiding. Ook deze les gaat goed. Geen problemen. Of toch wel?

Vragen mijnerzijds zijn:

- Weet je na afloop van de geobserveerde en de zelf gegeven les hoe Pietje en Marietje rekenen?
- Ben je nu op de hoogte van hun oplossingsstrategieën?
- Pietje is op tijd klaar met zijn werk. Zou hij nu wel of niet tellen?
- Wat heb je gedaan om die sommen uit het boek in een context te plaatsen?
- Wat heb je gedaan om ervoor te zorgen, dat leerlingen in een andere situatie, andere context, uit de voeten kunnen met hetgeen jij die leerlingen hebt geleerd?
- Heb je de stof alleen in deze specifieke context behandeld of heb je gezorgd voor rijkere, gevarieerde leersituaties?

Deze vragen ontlokken studenten vaak een niet-begrijpend kijken. Waar heeft die man het over? Op zo’n moment trek je alle registers open en laat je aan de hand van een aantal voorbeelden zien hoe alledaagse situaties tot wiskundige activiteiten kunnen leiden. Hoe tel ik, zo handig mogelijk, de stoelen in de concertzaal van de Doelen tijdens een teleurstellend con-

cert? Hoe gekleurd, in percentages, is de Rotterdamse bevolking? Dat ‘bepaal’ ik als ik op mijn vrouw sta te wachten bij de ingang van de Bijenkorf. En wat betekent het wanneer je bij de bouw van de Waterstadtoeren in Rotterdam staat te kijken naar een kraan die achthonderd ton kan tillen (een soort ijsbeerprobleem)? En als je langs Europoort rijdt en je ziet een olieopslagtank van 1.000.000 m³ ... je zult dat in één keer met tankwagens moeten vervoeren! Wat doe je met een gegeven dat Nederlanders per jaar 225 miljard kilometer in de auto rijden, terwijl je weet dat 6 procent van het brandstofverbruik in Nederland opgaat aan het filerijden? De regering is helemaal niet geïnteresseerd in het fileprobleem, omdat een oplossing daarvan een hoop accijns zou schelen!

Dan zie je ineens gezichten opklaren en krijgen mensen, toekomstige onderwijsgevendens, lol in wiskundeactiviteiten. Dan krijg je ineens uit zo’n groep studenten ideeën en situaties voorgeschoteld waarin rekenen-wiskunde een rol speelt. Je moet mathematiseren gewoon ervaren hebben.

Als we het dan hebben over mathematiseren als middel om implementatie van realistisch rekenen gestalte te geven, is het toch niet zo’n gek idee om Pabo-docenten veel meer in de basisschool te laten verkeren en waarom niet voor een gedeelte van hun taak in het kader van nascholing? Om samen met onderwijsgevendens te zoeken naar de lijn in de methoden, de leerlijnen zoals het TAL-team deze heeft beschreven en de consequenties voor het onderwijs in de groepen. Wanneer je in je loopbaan als leerkracht basisonderwijs zoveel zelf moet uitzoeken, is het toch heerlijk om eens met iemand uit de begeleidings- of opleidings sfeer samen te werken aan wat ieder na aan het hart ligt: zinvol bezig zijn met de diverse leerstof domeinen, waardoor er vakinhoudelijk een impuls kan worden gegeven.

5 tot slot

Het concept is mij nu duidelijk. We moeten ons, nog meer dan we van plan waren, verdiepen in de praktijk van alledag. We moeten zeker niet denken, dat we door ontwikkeling van nieuwe ideeën het reken-wiskundeonderwijs kunnen veranderen. Daar is meer voor nodig. Ik denk ook niet dat wij, als we ons beschouwen als een grote vakgroep, het tij alleen kunnen keren. We hebben daar ondermeer ook faciliteiten van de kant van de overheid voor nodig. Leerkrachten moeten weer in staat worden gesteld om te investeren in goed onderwijs. De plannen van het huidige kabinet om die investering in de kenniseconomie te effectueren zijn nobel, maar nog lang niet afdoende. Maar het is niet alleen een geldkwestie. Het is ook een kwestie van veel geduld en doorzettingsvermogen. Op zich zie ik heel veel in de mo-

gelijkheid om leerkrachten basisonderwijs en studenten aan de Pabo kennis te laten maken met staaltjes van goed onderwijs. Dan zie je met eigen ogen wat er gebeurt en ben je wellicht meer gemotiveerd om dat in je eigen praktijk ook toe te passen. Onderwijs maken we dan samen: ontwikkelaars, begeleiders, Pabo-docenten en in de eerste plaats de leerkrachten van de basisschool. Dat wisten we best. Dat doel streefden we ook na. Ondanks dat moeten we steeds weer scherp blijven om lerend van en met elkaar aan het werk te zijn.

noot

1 Tijdens de conferentie heb ik opgemerkt dat de deelnemende scholen aan het Deltaplus-project geen inspectiebezoek ontvangen. Dit is onjuist. Wel is gebleken dat de inspectie de Deltaplusscholen beduidend minder bezoekt dan de niet-deelnemende scholen.

literatuur

- Berg, W. van den, D. van Eerde & S. Lit (1992). *Kwantiwijzer voor Leerkrachten*. Tilburg: Zwijsen.
- Menne, J.J.M. (2001). *Met sprongen vooruit. Een productief oefenprogramma voor zwakke rekenaars in het getalengebied tot 100 – een onderwijsexperiment*. Utrecht: CD- β -reeks, Freudenthal Instituut (dissertatie).
- Treffers, A. (1992). *Terug naar de toekomst. Reken-wiskundeonderwijs voor de basisschool 1972-2002*. In: E. Wijdeveld (red.). *Rekenen anno 2002: toekomstverwachtingen van het reken-wiskundeonderwijs*. Utrecht: NVORWO, 11-35.