

## HANDLEIDINGEN BESTUDEREN

J. Klep, SLO

Methodes zijn bedoeld als vergemakkelijking van het lesgeven en handleidingen zijn een hulp daarbij. Daartoe moeten handleidingen een duidelijke structuur hebben en "handig" zijn in het gebruik.

a. Enkele zaken waaraan in een handleiding aandacht besteed kan worden zijn:

- aanwijzingen voor . voorbereiding
  - . uitvoering
  - . evaluatie van een les
- leerstofoverzicht
- materiaalgebruik
- organisatie
- remediëring
- didactische aanpak en ingaan op het leren van de kinderen.

b. Daarnaast hebben handleidingen vaak innovatieve bedoelingen. Tenslotte schrijft een auteur(sgroep) geen nieuwe methode omdat de oude versleten is!

Enkele kort gekarakteriseerde filosofieën van wiskunde(onderwijsontwikkelaars):

- kinderen kunnen onder gunstige omstandigheden zelf wiskunde ontwikkelen;
- kinderen moeten wiskunde leren in zingevende en zinvolle situaties;
- elk kind moet naar eigen vermogen aan het wiskunde-onderwijsleerproces kunnen deelnemen;
- de inhoud van het wiskundeonderwijs moet aan de moderne wetenschappelijke en maatschappelijke ontwikkelingen aangepast worden;
- nieuwe leerpsychologie;
- effectievere onderwijsplanning draagt bij aan een goed verlopend onderwijsleerproces.

c. Methodenschrijvers kunnen heel verschillende opvattingen hebben over de rol van de onderwijzer; die opvatting is sterk bepalend voor de handleiding:

- rekenonderwijs moet gemakkelijk te geven zijn;
- het effect van het onderwijs moet zoveel mogelijk onafhankelijk zijn van de onderwijzer;

- de onderwijzer leert door de methode te gebruiken zijn didaktiek;
- de onderwijzer is een deskundig didacticus.

Een handleiding moet lijn en overzicht brengen in de enorme massa van activiteiten die in de methode gegeven worden en verbanden leggen tussen de grote gedachten en de concrete suggesties voor het onderwijs.

De grote lijn waar de methodeschrijvers voor gekozen hebben is essentieel; je koopt je methode om een veilige longitudinale planning en een goed didactisch houvast te hebben.

Er zijn methodes die zich extreem op het standpunt stellen, dat het rekenonderwijs gemakkelijk te geven moet zijn. Deze "no-nonsense" methodes geven nauwelijks informatie over de grote lijn en beperken zich tot een minimaal pakket aanwijzingen die (natuurlijk) vooral op organisatie betrekking hebben. De afwezigheid van beschreven grote lijnen betekent nog niet dat ze er dus ook niet zijn. Vooral methodes die vanuit het ambacht van het rekenonderwijs geschreven zijn, hebben impliciete lijnen die door ervaring met rekenonderwijs ontstaan zijn.

Handleidingen die wèl kerngedachten expliciteren laten soms na aan te geven hoe die kerngedachten doorwerken in concrete situaties. Toch ligt vooral daar een zeer belangrijke taak van handleidingen. Scholing van onderwijsgevenden richt zich vooral op vakmanschap en dat is juist "weten hoe het in concrete gevallen moet, met grote lijnen in het achterhoofd".

Maar, zoals we onder b zagen, methodes kunnen vanuit heel verschillende filosofieën ontwikkeld zijn. Aandacht voor nieuwe organisatie van de stof kan dan wel geëxpliciteerd zijn, aandacht voor het leren van kinderen kan daarbij helemaal buiten zicht blijven.

Het is uiteraard onmogelijk alle grote lijnen die er in een methode te vinden zijn te expliciteren. Men zal zich beperken tot wat nieuw of actueel is. Zo is er in de meeste wiskundemethodes naar verhouding weinig aandacht voor memoriseren en automatiseren en de nauwkeurige didactiek daarvoor.

Een schrijver van een handleiding ziet zich door dit soort overwegingen voor een aantal conflicten geplaatst:

- i. Aan welke grote lijnen en concretiseringën zal hij nog aandacht besteden, zonder de handleiding onhanteerbaar dik en gecompliceerd te maken?
- ii. Welke concretiseringën van de grote lijnen kan hij aan de deskundigheid van de leerkracht overlaten en welke niet?

Deze twee keuzen hangen ook nauw samen met de vraag hoe sterk de methode in wenst te spelen op het actuele leren van de kinderen en hoe de stof gegroepeerd is. Een docerende en onderwerpsgewijze aanpak laat zich aanmerkelijk beter in detail toelichten, dan een sterk kindgerichte en/of gemengde of zelfs een actuele context-gebonden aanpak. Een methode-opzet waarin actualiteit een grote rol speelt vereist grote kundigheid van een leerkracht voor wat betreft het concretiseren van "filosofieën". Daarmee ontmoeten we een derde conflict:

- iii. Hoe ingewikkeld mogen de planning van het onderwijs, de indeling van de stof, de doordenking van en het genuanceerd ingaan op het leren van kinderen worden, zonder een onhanterbare handleiding te krijgen?

Deze vragen geven ook iets aan van de innovatieve marges die een auteur van een handleiding heeft. Vandaar ook dat ik van mening ben dat grote en smalle vernieuwingen alleen door vernieuwing van de opleiding en door nascholing met begeleiding mogelijk zijn. Als de vernieuwing niet zo'n haast heeft, kun je ook met een reeks methodes, opklimmend in vereiste deskundigheid werken.

Het team of de PA-student die een handleiding bestudeert zit soms door de beperkingen van de auteur met problemen. Wat mag je overslaan, hoe lang moet je hierbij stil blijven staan, hoe goed moeten de kinderen het nu van buiten kennen, kun je het nog op een andere manier uitleggen, welke vragen moet ik nu stellen..., zijn voorbeelden van concretiseringsvragen waar de handleiding geen antwoord op heeft.

En ook als het gaat om het waarom van sommige oefeningen: waarom zijn de oefenopgaven zó gekozen en zó gegroepeerd; waarom is die volgorde van aanbieden van modellen gekozen en niet andersom...

Door de beperkingen waaraan een handleiding onderhevig is, kan bij het bestuderen van een handleiding naar mijn mening niet volstaan worden met te "kijken wat er in de handleiding staat". Ofwel moet men voldoende geschoold zijn in de optiek van de schrijvers ofwel men moet de handleiding subjectief, dat wil zeggen vanuit een eigen kijk op een te behandelen gebied, lezen. In dit laatste geval lees je dus met de vraag: kan ik het onderwijs dat ik mij voorstel, kwijt in deze methode?

Met deze kwesties kom je aan een dilemma waarvoor bijna elke schrijver van moderne wiskundemethodes staat:

- iv. Waar eindigt de handleiding en waar begint het handboek?

Naarmate de praktische deskundigheid van leerkrachten toeneemt, wordt het aantrekkelijker methodes te schrijven waarin veel ruimte voor leerling en leraar is. Een handleiding kan dan minder gaan over "hoe het moet" en des te meer over "welke keuzemogelijkheden er zijn".

Met een dergelijke opvatting over ruim opgezette methodes kom je wel aan de rand van "wat een methode is". Methode en longitudinale planning zijn onafscheidelijk.

Als je die planning niet meer geeft, heb je geen methode meer, maar een ideeënboek.

Wellicht dat benadering vanuit keuzemogelijkheden ook bij het bestuderen van de bestaande handleidingen zinvol kan zijn:

- wat is de beschreven grote lijn?
- welke ruimte voor de kinderen en
- welke didactische keuzemogelijkheden voor de leerkracht biedt hij?
- kan ik daarin mijn opvattingen over rekenonderwijs kwijt?

Een dergelijke benadering vereist uiteraard voorstudie.

Die voorstudie kun je karakteriseren met het heel summier gegeven lijstje van A, B en C. Je moet daarover eindweegs gevorderde gedachten hebben vóór je zinvol een methode kunt bestuderen. Doe je het andersom, dan negeer je de beperkingen die een schrijver zich oplegt en bovendien verzeil je dan waarschijnlijk in "het slaafs volgen van de methode".