

Inaugurele rede van
Cil Wigmans


uitgesproken bij zijn inauguratie als lector
Ontwikkeling van Veelvormig Christelijk Basisonderwijs
aan Stenden hogeschool op 27 november 2009

“Scholen met verhalen”

Narrativiteit als identiteit



Stenden
hogeschool

The background consists of several overlapping, semi-transparent shapes in various shades of purple, blue, and magenta. The shapes are irregular and organic, creating a layered, abstract effect. The colors range from deep, dark purples to lighter, almost lavender tones.

Cil Wigmans
‘Scholen met verhalen’
Narrativiteit als identiteit

Zeergeleerde of eenvoudig geïnteresseerde toehoorders, waaronder familie, vrienden en collega's. Met collega's doel ik zowel op de aanwezige medewerkers van hogeschool Stenden, op directeuren en medebestuurders van SCOPE als op schoolleiders en bestuurders van andere onderwijsinstellingen, die hier in ruimende getale aanwezig zijn.

Het zal in 1975 geweest zijn, ik studeerde onderwijskunde in Groningen en had zojuist mijn eerste artikel in een landelijke tijdschrift gepubliceerd. Een schoolvereniging in Drenthe had me uitgenodigd om een lezing te houden over de identiteit van de christelijke school. Ik weet niet meer of het mijn eerste voordracht over dit onderwerp was, maar er zouden er in de loop van de jaren een paar honderd volgen. Een van de ouders die deze avond onder het gehoor van die 25 jarige student zat, stelde een vraag. "Mijnheer Wigmans, bestaat er dan zo iets als christelijk rekenen?" Gezien de titel van mijn allereerste publicatie, "Naar een christelijke leerplanontwikkeling", zal ik best aanleiding hebben gegeven voor deze ironisch bedoelde opmerking. Mijn reactie "volgens mij is er verschil tussen naar je toe rekenen en van je af rekenen", redde mij die eerste avond, maar ik besepte toen al dat het niet afdoende was wanneer de bestaansgrond van een christelijke school werkelijk ter discussie zou worden gesteld. Welnu, dat is de laatste jaren in steeds sterkere mate het geval. In de uitnodiging voor deze bijeenkomst staat het als volgt omschreven: "De inrichting en vormgeving van onderwijs vanuit een godsdienstige inspiratie staat in onze samenleving in toenemende mate onder druk. Naar de mening van velen dienen geloof en levensbeschouwing slechts een marginale rol te spelen in het publieke domein. Ze behoren tot de persoonlijke levenssfeer. De "terugkeer" van de religie, mede veroorzaakt door de komst naar ons land van moslims en andere bevolkingsgroepen met uiteenlopende religieuze kenmerken, wordt door velen eerder als bedreigend dan als verrijkend ervaren. De legitimiteit van christelijk geïnspireerd onderwijs is dan ook niet langer vanzelfsprekend". Op 18 oktober jl. verscheen in het dagblad Trouw een artikel met als kop: "Vrijheid van onderwijs belemmert de integratie". De auteur, directeur van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, pleit voor een zo snel mogelijke afschaffing van artikel 23 van de grondwet. Ouders kiezen immers helemaal geen school vanwege de levensbeschouwelijke identiteit. Verzuild onderwijs is niet meer van deze tijd, zo stelt hij. Het vormt slechts een vrijbrief om leerlingen te selecteren en zodoende segregatie in onze samenleving in stand te houden. "Zo weigeren confessionele scholen niet zelden allochtone leerlingen, zogenaamd vanwege de grondslag. De eigenlijke reden is te ordinair om te noemen. Ze zitten niet te wachten op leerlingen met een taalachterstand. Dan is zo'n grondslag en welkom argument".

Wat een mooi moment om te beginnen aan een leeropdracht met als titel: "de ontwikkeling van veelvormig christelijk basisonderwijs". Het is bovendien heel bijzonder om die opdracht te vervullen binnen een hogeschool die leerkrachten zowel voor het christelijk als voor het openbaar onderwijs wil opleiden.

Mijn leermeester Léon van Gelder, de godfather van de Nederlandse onderwijswetenschap, hield ons begin 70er jaren voor dat het geen zin heeft onderzoek te doen naar iets wat je toch



niet kunt veranderen. Eigenlijk wilde hij nog een stap verder gaan en stellen dat je iets alleen kunt onderzoeken door het te veranderen. Maar dat klonk, zeker in die tijd, wel erg marxistisch en dat ging de sociaal democraat Van Gelder wat ver. Maar dat je altijd wetenschap bedrijft vanuit een “geëxpliciteerde visie” en dat je onderzoek gericht moet zijn op “de verbetering van het onderwijs”, daarvan was hij overtuigd. Hij had die overtuiging van huis uit meegekregen. Afkomstig als hij was uit het vooroorlogse joodse proletariaat in de Amsterdamse Pijp, geloofde hij heilig dat “doorleren” de enige mogelijkheid was om je lot te boven te komen. Scholen maken mensen. Maar dan moet de school ook weten wat echte menselijkheid inhoudt. Dan moet de school iets anders doen dan maatschappelijke ongelijkheid reproduceren.

Het ligt niet in mijn voornemen om als lector eens keurig wetenschappelijk verantwoord te onderzoeken hoe veelvormig en veelkleurig het christelijk basisonderwijs precies is en wat leerkrachten en schoolleiders er onder verstaan. Ik wil ook niet nog maar weer eens onderzoeken op welke plaats de levensbeschouwelijke identiteit van de school nu weer staat in het lijstje schoolkeuzemotieven van ouders.

Mijn bijdrage aan onderzoek en aan kennisontwikkeling zal betrekking hebben op veranderbaarheid, op ontwikkelingsmogelijkheden, op identiteit als de dynamiek van mensen die gaandeweg kunnen veranderen. Maar ook op de identiteitsontwikkeling van menselijke gemeenschappen als een school of een opleiding. Het zal gaan over de inspirerende kracht van verhalen, hoe ze identiteitsvormend kunnen werken of soms krachteloos worden gemaakt door ze in te passen in of aan te passen aan “de orde van de dag”.

De bron waaruit Van Gelder putte was, zo ontdekte ik gaandeweg, dezelfde als die waaruit mijn antirevolutionaire, gereformeerde ouders putten. Hoewel Van Gelder niets moest hebben van godsdienst als uitgangspunt voor onderwijs en opvoeding, speelde de invloed van wat ik hier maar Oudtestamentisch denken noem, hem wel degelijk parten. Thuis ben ik ondergedompeld in de doorgaande lezing, drie maal per dag, van Genesis 1 tot Openbaring 22, met op zondag de Psalmen. De weerbarstigheid van de taal van Kanaän heeft mij een leven lang gefascineerd. Hij is mij vertrouwd en vreemd, zet me telkens weer op het verkeerde been, inspireert me en stuit me tegen de borst, maar laat me nooit los. Eigenlijk zou je met dezelfde woorden kunnen beschrijven wat echt leraarschap betekent. Voor mij is de weerbarstigheid in de omgang met Bijbel en Bijbelse theologie dan ook verbonden met nog een andere leermeester, mijn helaas te jong overleden promotor Bert ter Schegget. Het is waarschijnlijk nog meer de bijbelse theologie dan de onderwijspedagogiek die mij een andere kijk heeft verschaft op kennis, op leren. Ik heb erover geschreven in mijn boek: “De oude wortels van het nieuwe leren”.

“Oude wortels”

De gedachte dat “kennen” onmogelijk is zonder intense betrokkenheid en bewogenheid, ja zelfs dat je alleen iets kunt leren kennen door het te veranderen is zo’n typisch Bijbelse notie. Begin jaren negentig had ik een aantal intensieve gesprekken met Imam Karagül. Ik begeleidde hem bij zijn promotie over Islamitisch godsdienstonderwijs. Ik leerde wat meer over de Qur’an,

met name over de scheppingsopvatting en hij naar ik aanneem wat meer over de fundamentele verschillen tussen die opvatting en de Bijbels verhalende versie van de menselijke bijdrage aan de schepping. Volgens de Qur'an fluisterde Allah de namen van alle schepsels bij Adam in het oor. Schepping is openbaring. (Godsdienst)onderwijs is kennisoverdracht van wat sinds de grondlegging der wereld vast ligt. In Genesis echter wordt verhaald hoe God ("de Naam"), Adam vraagt alles een naam te geven. Naam geven is onderscheiden, betekenis geven, scheppen! Sinds de inaugurele oratie van Ellen ten Wolde op 9 oktober jongsleden, weten ook doorsnee krantenlezers dat de Bijbelse betekenis van scheppen zich nogal onderscheidt van de voorstelling die velen zich daarvan eeuwen lang hebben gemaakt en nog steeds maken als creatio ex nihilo ("uit het niets"). Ja, oraties kunnen kennelijk wel eens iets te weeg brengen. Dit lijkt slechts voer voor theologen, maar de implicaties zijn veel rijker. De voorstelling dat scheppen vooral ook het resultaat is van menselijke betekenisgeving heeft een grote rol gespeeld in de wijze waarop in de joodse traditie wordt aangekeken tegen verantwoordelijkheid, tegen leren en onderwijzen, tegen de betekenis van kennis. Wie is opgegroeid met verhalen uit die traditie en geleerd heeft ze niet voor zoete koek te slikken, maar te blijven zoeken naar zin en betekenis van die weerbarstige "narraties", die kan zich nooit meer "eenvoudigweg bij de feiten neerleggen". Kennen en handelen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Moraal is niet los verkrijgbaar, geweten heeft met weten van doen en het is een gotspe te menen dat je je geloof of je levensbeschouwing kunt verbannen naar de private binnenkamer, als iets wat je als een jas kunt afleggen zodra je publiek optreedt of openbaar verantwoordelijkheid draagt.

Vygotsky

Het is fascinerend om te constateren dat dit denken (kennis wordt niet overgedragen, gereproduceerd, maar ontstaat in een proces van gemeenschappelijke betekenisverlening) het fundament vormt van wat het socioconstructivisme wordt genoemd. Het is de inspiratiebron voor "nieuw leren". Het is niet verbazingwekkend dat Van Gelder gecharmeerd was van het werk van Vygotsky. Begin zeventiger jaren introduceerden de Groningse onderwijspedagogen onder zijn leiding het werk van deze Sovjetgeleerde en van zijn leerlingen Davydow en Leontjew en doordachten de betekenis ervan voor onderwijs en opvoeding. Tegelijkertijd introduceerde de leerpsycholoog Carel van Parreren Vygotsky's publicaties in Utrecht en herkende het als zeer verwant aan het werk van zijn leermeester Philip Kohnstamm. Ik heb er geen hard bewijs voor, maar acht het veelbetekenend dat zowel Vygotsky en zijn leerlingen als van Gelder en Kohnstamm, een joodse achtergrond hadden die in hun eigen socialisatie een rol moet hebben gespeeld. Van Kohnstamm is dat wel bekend. Ik schreef ooit mijn doctoraalscriptie over zijn Bijbels personalisme. Van Van Gelder weet ik uit persoonlijke gesprekken hoezeer zijn joodse afkomst zijn denken over onderwijs heeft beïnvloed. In mijn dissertatie (1984) heb ik over de theologische aspecten van de cultuurhistorische school geschreven. In het werk van Vygotsky zijn diverse verwijzingen te vinden naar Talmudische bronnen, zonder ze expliciet te vermelden. Onderwijswetenschappers die het werk van Vygotsky verder ontwikkelen, komen vrijwel zonder uitzondering uit bij de grote rol die verhalen spelen in het leren en de ontwikkeling van jonge mensen. Onderwijzen is vooral het betrekken van leerlingen in het proces van collectieve betekenisverlening. Welnu, de geordende uitdrukking van betekenissen kun je benoemen als "narrativiteit".



Tegenstrijdige belangen

Biedt dit alles aanknopingspunten voor een visie op de ontwikkeling van (veelvormig) christelijk (basis)onderwijs? Naar mijn overtuiging zeker wel. Binnen het lectoraat zal ik trachten dat verder uit te werken en hanteerbaar te maken voor de opleiding en voor het scholenveld dat worstelt met het vraagstuk van de eigen bijzondere identiteit.

Er is een belangrijke oorzaak waarom scholen, van welke denominatie dan ook, worstelen met hun identiteit. Scholen worden in onze samenleving haast gedwongen om niet twee maar vele heren te dienen. Er zijn nogal wat tegenstrijdige verwachtingen waaraan de school moet voldoen. Zo zijn er de ouders en de leerlingen. Alleen al de verschillen binnen en tussen deze beide categorieën zijn immens. Ouders verschillen in sociaal, cultureel, economisch en levensbeschouwelijk opzicht soms hemelsbreed van elkaar en dat kan op allerlei gebied aanleiding zijn tot spanning in de school. Leerlingen worden niet alleen steeds mondiger, maar stellen ook onuitgesproken soms volkomen tegenstrijdige eisen aan het onderwijs. Gegeven de heterogene samenstelling van een gemiddelde schoolklas, moeten leerkrachten voortdurend schipperen met hun aandacht voor de diverse bijzondere behoeften van leerlingen. Dan zijn er natuurlijk nog het vervolgonderwijs, de maatschappelijke belangengroepen met hun lesbrieven, het bedrijfsleven, de uitgeverijen en de lerarenorganisaties. Last but not least is er de overheid, zowel lokaal en regionaal als landelijk. Er gaat haast geen week voorbij of een of andere politicus is opmerkelijk gemaakt op een “misstand” in een of meerdere scholen en dat vraagt om aanvullende maatregelen van minister of staatssecretaris. De regel- en verantwoordingsdruk is de afgelopen jaren sterk toegenomen. Het heeft een uniformerende werking op het onderwijs tot gevolg gehad die de vrijheid van onderwijs zwaar op de proef stelt, zeker wanneer het zelfbestuur van schoolbesturen inzake de eigen identiteit niet al te groot is.

Socialisatie, kennisoverdracht of individuele ontplooiing?

Maar er is nog een diepere oorzaak waarom er nogal wat onzekerheid en onduidelijkheid bestaat inzake de eigen identiteit. Dat wordt vooral ook veroorzaakt, doordat binnen onze scholen een aantal onverenigbare doelen tezelfdertijd worden nagestreefd. Het is kenmerkend voor het westerse onderwijsbestel zoals zich dat de afgelopen 150 jaar heeft ontwikkeld. De spanning tussen die doelen leidt tot periodiek terugkerende thema's in het maatschappelijk debat over de vraag waartoe de school nu eigenlijk dient en wat al ons dure, aan onderwijs bestede geld nu eigenlijk oplevert. Het komt tot uitdrukking in jammerklachten over het schrikbarende gebrek aan parate kennis van jongeren, over hun lamentebale moraal of over het saaie, geestdodende karakter van het schoolse leren. Die klachten zijn van alle tijden, maar elke tijd kent eigen accenten. Er is een duidelijk waarneembare samenhang met het economisch tij dat zich in lange golven heen en weer beweegt. We beleven nu onmiskenbaar weer een periode waarin de klacht over het gebrek aan “kennis” (“Steeds minder leren”, “Beter onderwijs Nederland”) gepaard gaat met een onderwijspolitiek klimaat waarin “kwaliteit van onderwijs” vooral

in termen van leerresultaten in het overwegend cognitieve domein wordt gedefinieerd. Maar onder de oppervlakte, nu even in de verdediging gedrongen, klinkt al weer zachtjes de klacht dat onderwijs kindvreemd dreigt te worden en dat er veel te weinig rekening wordt gehouden met de individuele ontplooiingsmogelijkheden van kinderen en jongeren. Iederwijs-scholen staan onder verscherpt toezicht en “nieuw leren” wordt te vuur en te zwaard bestreden, maar kennelijk wordt het tekort van het schoolse leren, zowel binnen als buiten het onderwijs wel degelijk gevoeld.

En dan is er nog de klacht over het morele verval. Ook die is weliswaar van alle tijden, maar de vraag of en op welke wijze de school een bijdrage zou moeten leveren aan de ontwikkeling van normen en waarden, van sociale cohesie, van gemeenschapszin en verantwoordelijkheidsbesef is in de westerse wereld een uitermate complexe geworden. Zijn er wel gemeenschappelijke waarden? Wat is eigenlijk goed burgerschap, wat is Nederlanderschap, wat is dat “joods-christelijk-humanistisch” erfgoed dat ingezet moet worden tegen de oprukkende islamisering van de samenleving?

Al bij al worden, meestal stilzwijgend, van elke school drie belangrijke en onbetwistbare bijdragen verwacht aan de ontwikkeling van mens en samenleving. Ze zijn in drie termen te vangen: Socialisatie, enculturatie en individuatie.

De school moet kinderen vormen tot goede burgers die helpen bij de opbouw van de samenleving en die de heersende waarden en normen van die samenleving hebben geïnternaliseerd. De school moet leerlingen de kennis bijbrengen die in de loop van eeuwen is ontwikkeld. Die kennis helpt bij het overwinnen van onwetendheid en bijgeloof, helpt om onafhankelijk en rationeel te leren denken en draagt bij aan de verdere ontwikkeling van onze samenleving in wetenschappelijke en technologische zin.

De school moet een sleutelrol spelen bij de ontplooiing van jonge mensen op weg naar volwassenheid. Hun eigenheid, hun individualiteit moet volop ruimte krijgen. Daarbij moet er aandacht zijn voor alle aspecten van de menselijke persoonlijkheid, voor het cognitieve, het affectieve, het psychomotorische, het sociale en morele domein.

Deze drie opdrachten komen voort uit nogal verschillende opvattingen over wat kennis is en over wat goed is voor mens en samenleving. Ideologisch staan ze haaks op elkaar en in de praktijk werken ze elkaar op allerlei gebieden tegen. De leerling die zijn kennisvermeerdering werkelijk gebruikt om onafhankelijk te denken en zodoende vraagtekens zet bij de schoolse regels of de vanzelfsprekendheden van zijn eigen socialisatie, merkt dat kritisch denken niet altijd op prijs wordt gesteld. De veertienjarige die graag rond de wereld wil zeilen; de partieel begaafde die alles wat niet wiskundig of natuurwetenschappelijk is maar onzin vindt en zich slechts wil inspannen voor wat hem echt interesseert; de jongere die niets liever doet dan met zijn handen werken en daar probleemloos zijn brood mee kan verdienen, ze worden allen op verschillende wijze geconfronteerd met de tucht van ons onderwijssysteem. Er doen zich dag in dag uit op elke school grote tegenstrijdigheden voor tussen wat we met de mond belijden en wat er in de praktijk gebeurt. Veel van onze inspanningen bereiken niet het beoogde doel omdat we, wat met de ene hand wordt opgebouwd, met de andere weer afbreken. Het hoeft geen verbazing te wekken dat veel jongeren op school vooral leren aan welke verwachting ze moeten voldoen om zonder al te veel problemen een diploma te halen. Voor school geldt haast per definitie dat het niet boeit, niet werkelijk raakt aan wat kinderen en jongeren wezenlijk bezig houdt.



Pedagogische betekenis van verhalen

Het is voor de ontwikkeling van een visie op christelijk geïnspireerd onderwijs van belang om inzicht te verkrijgen in de pedagogische betekenis van een verhalende traditie. Wie zich afvraagt waarom verhalen in de Bijbelse literatuur zo'n dominante rol vervullen, stuit op de typisch hebreeuwse praktijk waarin socialisatie, enculturatie en individuatie niet met elkaar op gespannen voet staan maar elkaar integendeel versterken. De basis daarvoor is gelegen in de overtuiging dat “kennis” geen zelfstandig naamwoord is, m.a.w. niet kan bestaan buiten de mens als degene die actief kent en bekend door te handelen en zodoende betekenis geeft aan de wereld om hem heen (“wie de wereld wil leren kennen, moet hem veranderen”). Kinderen worden binnen de joodse traditie verhalenderwijs ingeleid in betekenissen. Ze leren zowel van het welslagen als van het falen van de generaties voor hen. Ze leren de wereld in al zijn complexiteit kennen in het licht van de zoektocht naar het goede leven. Socialisatie en enculturatie zijn in Bijbelse zin niet te scheiden. De vraag naar kennis bestaat niet los van de vraag wat je met die kennis doet. Als jongeren meegenomen worden in de verhalen, de vragen en problemen van de gemeenschap, dan ontwikkelen ze hun eigen identiteit in de ontdekking dat het hun eigen verhaal is dat wordt verteld (de te fabula narratur).

Een van de redenen waarom voor velen in onze tijd die verhalende traditie een gesloten boek blijft, is gelegen in het biblicistische misverstand. Wie Bijbelse verhalen doorgeeft als te reproduceren kennis van historische feiten, ontdoet ze van hun pedagogische kracht en draagt er toe bij dat ze nog slechts dienen als cultuurhistorische bagage waarover een ontwikkeld mens nu eenmaal moet beschikken.

Een andere manier waarop de verhalende traditie van zijn pedagogische kracht wordt ontdaan, komt voort uit het psychologische misverstand. Wie Bijbelverhalen doorgeeft als louter levensverhalen waaraan je je eigen leven en beleven kunt spiegelen en die slechts een functie hebben voor zover je er persoonlijk “wat mee kunt”, die draagt er toe bij dat ze nog slechts dienen als een van de vele spirituele bronnen die de moderne mens zo nu en dan aanboort in zijn zoektocht naar welzijn en geluk.

Waarom is het verhaal eigenlijk zo'n belangrijk pedagogisch instrument? Waarom is het zo dramatisch dat de kunst of kunde van het vertellen uit de scholen dreigt te verdwijnen? We hebben in het onderwijs de sterke neiging om verhalen te verbannen naar de verloren uurtjes van het rooster. Aan het begin van de dag een Bijbelverhaal, aan het eind van de dag nog even voorlezen om de tijd vol te maken. Het echte werk vindt daartussen plaats in de uitleg van nieuwe leerstof, in de eindeloze grammatica en rekenoefeningen, in de werkbladen van de zaakvakken. De leerling die uit het raam kijkt en met zijn of haar gedachten oneindig ver weg is, die de fantasie de vrije loop laat, is niet bij de les en verzaakt de (leer)plicht. De didactische principes voor de keuze en ordening van leerstof liggen al decennia vast. Je werkt van eenvoudig naar complex, van concreet naar abstract, van dichtbij naar veraf, natuurlijk volgens de exemplarische methode waarbij het niet gaat om het concrete voorbeeld, maar om de achterliggende ordeningen, de regels en wetmatigheden. De uitzonderingen op de regels moeten uit het hoofd worden geleerd.

Een van de pedagogen die, geïnspireerd door het werk van Vygotsky, veel heeft geschreven over de betekenis van verhalen voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren is Kieran Egan. Egan stelt dat de verhalen die jonge kinderen aanspreken hen niet alleen helpen om de wereld te ordenen, maar ook om te leren denken in abstracties op een manier die in de gangbare leerpsychologie te veel wordt veronachtzaamd. Juist ook in het onderwijs gelden een aantal aannames met betrekking tot het leren van kinderen die, zo betoogt Egan, op geen enkele manier recht doen aan de wijze waarop dat leren feitelijk verloopt.

Het belangrijkste kenmerk van zulke verhalen is de zogenaamde 'binaire oppositie', ofwel het feit dat de wereld geordend wordt volgens een schema van tegenstellingen zoals veiligheid - gevaar; moed - lafheid; slimheid - domheid; hoop - wanhoop; goed - kwaad. Maar als dit soort abstracte tegenstellingen zo dominant is in de verhalen, zoals in sprookjes en populaire kinderboeken, dan moeten kinderen, willen ze de verhalen ook echt kunnen begrijpen, een notie hebben van zulke abstracties. Hoe zouden de verhalen hen anders blijven boeien? Dat is volstrekt in tegenspraak met wat in de gangbare leerpsychologie en onderwijspraktijk wordt aangenomen, namelijk dat het kinderlijk denken zich gaandeweg ontwikkelt van concreet naar abstract. Het verhaal van Roodkapje bijvoorbeeld mag dan heel concreet lijken, de onderliggende tegenstellingen, datgene wat het tot een spannend verhaal maakt, is behoorlijk abstract. Welnu, zou het niet mogelijk zijn om in onderwijs dit procedé toe te passen? Datgene waarvan we dachten dat het voor kinderen nog veel te abstract is, bepaalde leerstofinhouden van de wiskunde, de grammatica, de science, het menselijk samenleven etc. kunnen al voor jonge kinderen toegankelijk worden gemaakt wanneer ze in de vorm van spannende verhalen met binaire opposities worden gegoten. Dat is immers een gangbare wijze waarop zich kinderen complexe problemen eigen maken. De simpele observatie van wat kinderen spannend vinden, wat hun favoriete speelgoed is, waarover ze fantaseren, maakt nog een andere aanname in het onderwijs haast onzinnig. Dat leerstof niet alleen geordend zou moeten worden van concreet naar abstract, maar ook van nabij naar veraf is een bijna ijzere wet in curriculumopbouw. Wereldoriëntatie bijvoorbeeld begint als heemkunde bij eigen huis en tuin. 'Aansluiten bij het bekende en vertrouwde' heet dat in de leerpsychologie. Maar welk kind heeft ervaring met het lopen door een eng bos en dan plotseling een heks tegenkomen die in een van snoepgoed opgebouwd huis woont? Of welk kind komt in zijn buurt regelmatig sprekende beren of konijnen tegen die, alsof het de gewoonste zaak van de wereld is, vragen waar zij het beste hun honing of wortelen kunnen kopen? Harry Potter mag dan het keurige buurjongetje zijn, dat lijkt nauwelijks de reden waarom de boeken de winkels uitvliegen. Niet zozeer het bekende en vertrouwde, maar het fascinerend onbekende spreekt heel veel kinderen aan.

Narrativiteit als schoolconcept

We zijn in onze scholen behept met een kennisbegrip dat slechts waarde hecht aan het meetbare, waarneembare en instrumentele. Voor wat daar niet bij past, geldt: "het is maar een verhaal", "het is maar spel" of "het is maar fantasie". Dat gaat soms zo ver dat er nogal wat leerkrachten in christelijke basisscholen zijn die moeite hebben met het begrip "Bijbelverhaal", want dat suggereert dat het niet echt waar of niet waar gebeurd zou zijn. Ik pleit ervoor om het verhaal, de fantasie en het spel tot het hart van de identiteit van christelijke scholen te maken.



Ja ook spel en fantasie, want narrativiteit als pedagogisch kernbegrip gaat veel verder dan het boeiend vertellen van verhalen, waarbij leerlingen zich tot passief luisteren zouden beperken. Om te beginnen is het een misverstand te menen dat leerlingen niet actief zijn wanneer ze luisteren naar verhalen. Ik word daar de laatste tijd weer eens op ondubbelzinnige wijze mee geconfronteerd. Wekelijks verkeer ik in het gezelschap van twee neefjes. De broertjes zijn inmiddels respectievelijk net vier en ruim twee en een half jaar oud. Het is begonnen in de zomervakantie toen mijn vrouw en ik een week met de beide jongens en hun ouders doorbrachten in een eeuwenoude Italiaanse Casa in de Toscaanse heuvels. Daar ontstond het als vanzelf, het zelf bedachte verhaal. Zoals ik vroeger met mijn eigen zoon ook deed, begon ik op een keer vlak voor het slapen gaan aan een vervolgv verhaal dat geen einde heeft, maar telkens stopt als het echt spannend wordt. In het verhaal spelen twee jongens een hoofdrol. Toevalig hebben ze dezelfde namen als de twee die, links en rechts op de bank zittend knus tegen me aan leunen. Wie het nooit heeft gedaan, zal het moeilijk kunnen geloven, maar die twee bedenken, zonder dat ze het in de gaten hebben, een groot deel van het verhaal zelf. Ik luister goed als ze, in hun eigen woorden in geuren en kleuren het verhaal doorvertellen aan hun vader of moeder. Dat wordt doorspekt met zinnen als: “In het echt zou ik dat nooit durven hoor mam, maar ik denk dat ik op de rug van de draak moet klimmen” of “we moeten wel achter de heks aan gaan hoor, want die weet waar de draak woont” of “misschien houdt de draak wel een prinses gevangen”. En wonder boven wonder gaat het dan zoals ze zelf al bedacht hadden. Ze bereiden me nu al voor met de woorden: “Als de kroon straks terug is gebracht bij de koning, dan gaat het verhaal gewoon verder hè?” Het is eind juli begonnen en het is inmiddels november. Verhalen houden nooit meer op, want wat is er saaiër dan “ze leefden nog lang en gelukkig”? Avonturen beginnen zodra je de voordeur achter je dichtdoet en op weg gaat, zei Bilbo Balings. Maar in het onderwijs hebben we sterk de neiging om zelfs de ramen dicht te laten.

Het verhaal is een geordende uitdrukking van betekenissen. Verhalen die een gemeenschap constitueren zijn het product van een zoektocht naar betekenis, waaraan velen hun aandeel leveren en blijven leveren, omdat een verhaal nooit afgesloten wordt, maar telkens nieuw is. Dat komt door de wijze waarop het wordt verteld en waarop er naar wordt geluisterd, niet passief, maar actief. In het verhaal wordt een werkelijkheid gecreëerd, die waar zou kunnen zijn of waar zou kunnen worden, waarbij “waar” een andere betekenis heeft dan meetbaar, waarneembaar of instrumenteel. Het komt in de buurt van het hebreeuwse begrip ‘emèth’ dat zoiets betekent als waarachtigheid, betrouwbaarheid, iets waarop je kunt bouwen. In het verhaal, maar ook in het spel, wordt je verbeeldingskracht tot het uiterste beproefd, omdat er geen voorgegeven antwoorden of oplossingen zijn. Vrijwel alles wat in het onderwijs de moeite van het leren waard is, is ooit ontsproten aan de fantasie, de verbeeldingskracht van mensen en menselijke gemeenschappen. Als we leerlingen in een situatie zouden kunnen brengen dat ze deelnemers zijn aan de zoektocht naar antwoorden op vragen, oplossingen voor problemen of bedenkers van nieuwe uitdagingen, dan zijn we bezig om “narrativiteit” tot kern van ons schoolconcept te maken. Er is dan nog wel een belangrijk onderwerp onuitgewerkt: Om welke vragen gaat het ons eigenlijk; wat zijn de echte problemen waarmee we leerlingen willen confronteren en wat is ten diepste de uitdaging waarvoor we samen met hen staan?

Een drievoudig identiteit

Welke rol speelt nu eigenlijk de Pabo in de ontwikkeling van een schoolconcept voor het christelijk basisonderwijs? Welnu, om te beginnen is een Pabo natuurlijk gewoon een school. Jonge mensen ontvangen er onderwijs. Ze zijn volop bezig met hun identiteitsontwikkeling, stellen vragen bij het leven en worden geconfronteerd met de vaak tegengestelde doelen die docenten nastreven. Ze hebben al een lange schoolloopbaan achter zich en zijn dus geroutineerd in het zich aanpassen aan datgene wat kennelijk van je wordt verwacht, om met een minimum aan inspanning een maximum aan resultaat te behalen. Toch is er een groot verschil. Hun identiteitsontwikkeling krijgt een nieuwe dimensie, die van het beroepsperspectief. Wat voor leraar wil ik worden? Hoe wil ik dat kinderen mij zien en beleven? Ben ik wel geschikt om jonge mensen op te voeden en te onderwijzen? Heb ik wel genoeg kennis, vaardigheid, levenservaring, overwicht? Wat wil ik hen eigenlijk meegeven, wat vind ik waardevol in het leven? Wil ik wel op een christelijke school werken? Moet je daar niet veel geloviger voor zijn dan ik ben?

Juist in het opleidingsonderwijs zou narrativiteit als opleidingsconcept een belangrijke rol kunnen spelen. Je kunt studenten betrekken bij de ontwikkeling van de opleidingspraktijk, bij de vragen en problemen die daarbij spelen. Je kunt ze nieuwe uitdagingen laten bedenken, hun creativiteit optimaal benutten voor het ontwikkelen van spannend en uitdagend onderwijs. Er is wellicht geen betere plek om onderwijs met verbeeldingskracht te beproeven dan in de opleiding voor leraar basisonderwijs. Maar dat kan pas succesvol ontwikkeld worden, als het gedragen wordt door het gehele opleidingsteam. Wanneer in de praktijk de vraag naar de identiteitsontwikkeling van studenten slechts op het bordje ligt van een beperkte groep opleiders, met name uit de vakgroepen godsdienst/levensbeschouwing en/of pedagogiek, dan reproduceren we simpelweg een bestaande onderwijspraktijk die we met de mond juist onder kritiek stellen.

De grootste invloed die de Pabo's hebben op de identiteitsontwikkeling van basisscholen is uiteraard gelegen in de kwaliteit van de leraren die door hen zijn opgeleid. Daardoor worden Pabo's op drie wijzen geconfronteerd met de identiteitsvraag.

1. Allereerst is er natuurlijk de vraag welke rol het opleidingsonderwijs kan en wil spelen in de persoonlijkheidsontwikkeling van de studenten. Alles wat studenten leren, alle vaardigheden die ze opdoen, elke attitude, alle zelfbewustzijn wat ze ontwikkelen draagt bij aan hun kwaliteit als leraar.
2. Dat roept de vraag op naar de identiteit van de opleiding zelf. Hoe minder gemeenschappelijkheid in de aanpak door het opleidingsteam, hoe minder helderheid over het opleidingsconcept, hoe minder de kwaliteit van de beroepsvoorbereiding zal zijn.
3. Tenslotte is er natuurlijk de identiteitsvraag van de scholen en de schoolbesturen die een steeds grotere rol spelen in het opleiden van hun toekomstige leerkrachten. Opleiden vindt steeds meer plaats binnen de scholen en zonder kritische reflectie op de bestaande beroepspraktijk, dreigt die praktijk door studenten eenvoudigweg te worden geïnternaliseerd en gereproduceerd.

Schoolbesturen van christelijke basisscholen in het Noorden des lands zouden een samenwerkingsverband met de Pabo's van de Stenden Hogeschool kunnen vormen, gericht op identiteitsontwikkeling. Het gaat er dan niet om dat eenzijdig de vraag van het afnemend



veld kan worden gearticuleerd, maar dat ook de bestaande onderwijspraktijk door docenten en studenten van de opleiding, samen met leerkrachten die een rol spelen bij het opleiden in de school onder kritiek kan worden gesteld. Bij studenten moet een begin worden gemaakt met een houding van permanente kritische analyse van het eigen handelen en het samen in teamverband werken aan verbetering.

Narrativiteit als pedagogisch concept en als opleidingsmodel verdraagt zich in ieder geval slecht met een wezenskenmerk van heel veel onderwijspraktijken, ook in de Pabo's. Meer dan elders in de samenleving verrichten leerkrachten hun werk vaak onafhankelijk van anderen. Die zelfstandigheid heeft als keerzijde de eenzaamheid. Docenten, in welke onderwijssector dan ook, worden relatief weinig geconfronteerd met het effect van het werk van collega's. De praktijk stimuleert maar in geringe mate de ontwikkeling van vaardigheden als samenwerken, het geven of ontvangen van feedback of het ontwikkelen van nieuwe inzichten in groepsverband. Paradoxaal genoeg zijn de omstandigheden om als leraar permanent te blijven leren in de school uitermate ongunstig.

Maar om te kunnen onderwijzen, moet je nu juist permanent blijven leren.

In die zin is narrativiteit in de betekenis zoals ik heb geschetst, niet alleen vruchtbaar voor christelijke scholen, maar voor alle onderwijs. Het bijzondere is echter wel dat juist de bron waaruit christelijke scholen zeggen te putten en die zelfs de basis vormt voor het ontstaan van zo iets als christelijk onderwijs, ook de inspiratiebron vormt voor de visie op leren, op menselijke ontwikkeling, op kennis die samenkomt in dit concept. Je kunt het herkennen wanneer termen vallen als participierend leren, probleemgestuurd leren, leren door deelname aan een "community of practice". De kern wordt telkens gevormd door de gedachte dat de werkelijkheid niet onwrikbaar vast ligt, maar dat het verhaal gaat dat het anders kan, dat je er als mens toe doet, omdat jij mede verantwoordelijkheid draagt voor de vraag hoe de wereld er morgen uit zal zien. Er zijn voor onze kinderen nog werelden te winnen. We kunnen niet vroeg genoeg beginnen om hen te betrekken bij de vragen waar we niet zo maar een antwoord op hebben, bij problemen waar we niet zo maar een oplossing voor hebben. De creatieve energie die al bij 3 à 4 jarigen valt te bespeuren is grenzeloos. Begin maar eens om ze een verhaal te vertellen, voor je het weet zijn ze niet meer te stuiten.

Tot slot

Ik vertelde als 25 jarige mijn eerste verhaal over de identiteit van christelijk onderwijs. In de afgelopen 35 jaar is het verhaal veranderd, soms ingrijpend, maar de bron waaruit ik put is dezelfde gebleven. Het is mijn verhaal en toch ook weer niet. Een ding is al die jaren in ieder geval onaangetast gebleven. Nooit zal ik mij neerleggen bij pogingen om scholen tot uitvoeringsorganen te maken van overheidsbeleid en de daarbij behorende politieke willekeur. Bijzonder onderwijs is wat mij betreft een pleonasme. Voor zover ik weet komt het slechts sporadisch voor dat schoolbesturen zich beroepen op de identiteit om bepaalde ouders of leerlingen buiten de deur te houden en van misbruik, zoals de directeur van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs suggereert, is mij niets bekend. Het zijn juist overwegend christelijke scholen die meer dan het gewone doen om kinderen met achterstanden of problemen op te nemen. Wat mij betreft worden alle scholen bijzonder en is artikel 23 dat begint met de uitspraak: "Het geven van onderwijs is vrij!" te verstaan als een oproep aan elke weldenkende Nederlander om betrokkenheid te tonen bij het inrichten en vormgeven van omgevingen waar jonge mensen leren bij het leven.

Het lectoraat zal narrativiteit tot kern maken van onderzoek en onderwijs. Het moge duidelijk zijn dat het zich niet exclusief richt op vragen van godsdienst en levensbeschouwing. Geen Pabodocent is nog veilig voor de vraag op welke wijze hij of zij bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van student, opleiding of basisscholen in Friesland, Groningen en Drenthe. Dat geldt overigens ook voor het management en om met dezelfde te eindigen als waarmee ik ben begonnen, ook voor u zeer geachte leden van het College van Bestuur.

Cil Wigmans



Literatuur

Bruner, Jerome, 'Actual minds, possible worlds'. Cambridge 1986

Bruner, Jerome, 'The culture of education' Cambridge (Mass.) 1996

Egan, Kieran, 'Teaching as storytelling' Chicago 1983

Egan, Kieran, 'The educated mind'. How cognitive tools shape our understanding. Chicago 1998

Egan, Kieran, 'An imaginative approach to teaching' San Francisco 2005

Egan, Kieran, 'The future of education' New Haven and London 2008

Karagül Arslan, 'Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland'. Dissertatie UvA 1994.

Leontjev, A.N., 'Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit'. Köln 1982

Oers, J. van, 'Dwarsdenken' Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs, Assen 2005

Ricoeur, Paul, 'Time and narrative', vol.1. Chicago 1984

Rosenzweig Franz, 'De ster van de verlossing' Delft 2000 (5760 anno mundi) (Oorspr. 'Der Stern der Erlösung' Frankfurt am Main 1921 (5681 a m)

Schegget, Bert Ter, 'Het beroep op de stad der toekomst' Ethiek van de revolutie. Haarlem 1970

Vygotsky, L.S., 'Denken und Sprechen'. Frankfurt am Main, 1977

Vygosky, L.S., 'Mind in society'. Cambridge 1978

Wells, Gordon, 'Dialogic inquiry'. Toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge (Mass) 1999

Wenger, E, 'Communities of Practice'. Learning, meaning and identity. Cambridge 1998

Wigmans, Cil, 'Onderwijs en bevrijding'. Ontwikkelingstheorie vanuit een Messiaans vooroordeel. Kampen 1984

Wigmans, Cil, 'De oude wortels van het nieuwe leren'. Bouwstenen voor geïnspireerd onderwijs. Alphen aan den Rijn 2004

WRR rapport, 'Geloven in het publieke domein', Den Haag 2007



Rede uitgesproken bij de inauguratie als lector
Ontwikkeling van Veelvormig Christelijk Basisonderwijs
aan Stenden hogeschool op 27 november 2009.



Dr. C(il) Wigmans is voorzitter van het College van Bestuur van SCOPE, Stichting Christelijk Onderwijs Alphen aan de Rijn e.o., het bevoegd gezag van een 14-tal scholen in het basis- voortgezet- en speciaal onderwijs. Hij promoveerde in 1984 aan de Universiteit Leiden aan de theologische faculteit op het onderwerp 'Onderwijs en bevrijding, ontwikkelingstheorie vanuit een messiaans vooroordeel'. Hij behaalde doctoraalexamens in zowel onderwijskunde als filosofie in Groningen en heeft brede onderwijservaring. De heer Wigmans is actief als bestuurslid van diverse christelijke en onderwijsbesturen waaronder het Netwerk Christelijk Onderwijs, de vereniging KVSC en hij is lid van de Raad van Advies van het Cito. Onlangs publiceerde hij het boek "De oude wortels van het nieuwe leren". Samen het H(enk) Pol geeft hij invulling aan het lectoraat Ontwikkeling van Veelvormig Christelijk Basisonderwijs van Stenden hogeschool.



Stenden
hogeschool