

Carnaval in het schoolse leren



Door: Ellen Emonds

*Niemand kan de ware wijsheid verwerven zonder die
te verbinden met de zotte grillen van de praktijk.*

Dit artikel is een samenvatting van de rede "Carnaval in de kennisfabriek" door Bert van Oers (uitgesproken op 27 april 2005) over het belang van spel bij het betekenis geven aan maatschappelijk belangrijk geachte kennis en vaardigheden.



Het schoolkamp stond dit jaar in het teken van de Gouden Eeuw. Tijdens een avondspel in het bos kwamen de kinderen diverse illustere personages uit dit tijdperk tegen. De kinderen konden goudstukken verdienen door de vragen die deze historische personen stelden goed te beantwoorden. Het was donker, stil en spannend in het bos. Hier en daar zagen de leerlingen een klein lichtje branden en doemde vanuit het niets Michiel de Ruijter op, of Major van Blaeu. De vooraf gemaakte logboeken werden uit broekzakken getrokken om de vragen te beantwoorden en ik stond versteld. Droge feitenkennis kwam in dit bos tot leven kwam.

Wat is goed onderwijs?

In de hedendaagse discussies over wat 'goed onderwijs' is, komen regelmatig drie criteria terug: het zou doelgericht moeten zijn, effectief en evidence-based. Doelgericht in die zin dat er bepaalde, vooraf vastgestelde doelen worden nagestreefd, effectief in die zin dat er optimaal gebruik wordt gemaakt van tijd en middelen en evidence-based in de zin dat het effect van de gekozen onderwijsvormen met empirisch onderzoek aangetoond moet zijn.

In de praktijk zien we dat scholen onder druk van deze deugdelijkheidseisen steeds meer neigen naar onderwijs aan de hand van effectieve methoden die gebaseerd zijn op kerndoelen en deze ook verbinden met instructievormen waarvan wordt aangenomen dat ze zoveel mogelijk leerlingen in staat stellen om die doelen te bereiken. Inleiden in de cultuur berust in dit geval voor een belangrijk deel op onderwijs dat de vorm aanneemt van directe instructie.

Vanuit pedagogisch perspectief is het echter geen uitgemaakte zaak dat we een oordeel over de kwaliteit van onderwijs als middel om leerlingen in te leiden in de cultuur uitsluitend zouden moeten baseren op het effectief bereiken van de kerndoelen. Het is van belang dat we de ontwikkeling van de identiteit van de leerlingen positief beïnvloeden.

De inhoud van ons cultureel onderwijs is vastgelegd in de Canon. Men heeft zich vooral gericht op de wat-vraag: Wat moet er in het onderwijs aan de orde komen? De Onderwijsraad heeft in zijn rapport over de stand van educatief Nederland (Onderwijsraad, 2003) het advies geformuleerd om zorgvuldig werk te gaan maken van de invulling van de Canon, zodat helder wordt wat de leerlingen aan kennis, vaardigheden, normen en waarden moeten verwerven voor het functioneren binnen de toekomstige Nederlandse samenleving. Het was een oproep aan de deskundigen om de Canon voor

educatief Nederland te bepalen en van tijd tot tijd bij te stellen als maatschappelijke ontwikkelingen daarom vragen.

Het bestaan zelf van de Canon is niet het probleem, maar wel de vraag: wie definieert die voor wie én hoe wordt de Canon doorgegeven? Misschien kunnen we leerlingen door overdracht van de Canon wel slimmer maken, maar – zoals de bekende Amerikaanse onderwijspsycholoog Sternberg heeft betoogd – zij worden niet per se wijzer door de Canon in zich op te nemen. De toekomst heeft volgens Sternberg vooral leerlingen nodig die wijzer zijn, die hun verworvenheden creatief kunnen inzetten en ze ondogmatisch kunnen veranderen als de situatie daarom vraagt (Sternberg 2003). Dat vereist een nieuwe onderwijsaanpak, die op een andere leest geschoeid is dan het overdragen en instuderen van de Canon.

De overdracht van de Canon aan leerlingen is in het verleden vaak opgevat als een vorm van toerusting van leerlingen met maatschappelijk belangrijk geachte kennis en vaardigheden. De betekenis en relevantie daarvan bleef voor de leerlingen zelf echter vaak onduidelijk. De afgelopen eeuwen heeft een keur van gerenommeerde pedagogen de droge overdracht van feitenkennis ter discussie gesteld."

Illich wilde terug naar een school die weer antwoorden geeft op vragen van leerlingen en leerkrachten.

"Onderwijsvernieuwers als Jan Ligthart (1859-1916) of Kees Boeke (1884-1966) wilden de school in functie van de emancipatie zien en zij wilden het onderwijs vooral betekenisvol maken voor de leerlingen zelf. De Oostenrijkse filosoof en bevrijdingstheoloog Ivan Illich had een soortgelijke boodschap. Toen hij in 1971 zijn boek 'Deschooling Society' publiceerde, sloeg dat in als een bom. Illichs

ideeën zijn helaas niet altijd zorgvuldig gelezen, maar als bedreigend ervaren en terzijde geschoven. Illich voerde overigens geen pleidooi voor radicale afschaffing van elke vorm van scholing. Wel wees hij op de consequenties van een schoolsysteem dat zich louter op de mechanische toerusting van kennis en vaardigheden richt, ongeacht de persoonlijke behoeften en vragen van de leerlingen. Hij wees op de sociaal-maatschappelijke consequenties van een schoolsysteem dat ertoe bijdraagt dat de samenleving wordt verdeeld in gediplomeerden en ongediplomeerden, in hoog- en laaggeschoolden. Illich wilde terug naar een school die weer antwoorden geeft op vragen van leerlingen en leerkrachten."

Ik ben deze zomer in India geweest en presenteert in groep 8 mijn spreekbeurt over dit land. De kinderen moeten immers leren over Azië en daarnaast is het een mooie gelegenheid om samen af te stemmen wat er in een spreekbeurt aan de orde moet komen. Ik draag traditionele Indiase kleding, heb souvenirs en roepies meegebracht en laat mijn foto's en filmpjes zien. De kinderen luisteren aandachtig, stellen veel vragen en willen van alles weten. Ik vertel honderduit en herbeleef mijn reis. Aan het eind van de week zijn we aan de beurt voor de weeksluiting en mogen we met onze groep aan de andere klassen presenteren wat we hebben geleerd en gedaan. Vier leerlingen uit mijn klas hebben een toneelstukje gemaakt over India. Gekleed in zelfgemaakte sarees spelen ze dat een Indiaas meisje een Nederlands meisje ontmoet en tonen ze elkaar de verschillen en overeenkomsten in hun leven. Er wordt geacteerd, gezongen en gedanst en het geleerde wordt in de praktijk gebracht.

Carnaval in de kennisfabriek

"Hoe moeten we dan de belangrijke cultuurelementen bij de leerlingen krijgen? Jos Beishuizen (2004) hield een aanstekelijk pleidooi voor een nieuwe vormgeving van onderwijsleerprocessen, door dialoog en onderzoek prioriteit te geven. Hij stelt dat het anders kan en dat de school niet hoeft te vervallen in een drill and practice fabriek. Hij schetst een beeld van een klas die als een leergemeenschap samen met de leraar belangrijke vragen onderzoekt en tot een antwoord probeert te brengen. Doordat het voor de leerlingen over inhoudelijk interessante zaken gaat, en op een aantrekkelijke en intrigerende manier wordt gebracht, versterkt dit het gemeenschapsgevoel van de groep en brengt dit de zin in leren weer terug in de klas. Beishuizen ziet

de school als een kweekplaats voor kenniswerkers en verwacht zelfs dat het onderzoekswerk weer een vrolijke wetenschap wordt voor leerlingen, iets waar ze met plezier aan werken.

Maar juist deze zinspelende op Nietzsches 'Fröhliche Wissenschaft' (Nietzsche, 1882) brengt toch iets ongemakkelijks in het betoog van Beishuizen. Hij suggereert hiermee Nietzsche te volgen in zijn visie op wetenschap en wetenschappelijk onderzoek. Maar Nietzsche ging het niet om een wetenschapsbedrijf waar de kenniswerkers met plezier en enthousiasme werken. De 'vrolijke wetenschap' is een wetenschap die zich vrolijk maakt over haar eigen gewichtdoenerij en die ontzag voor het ontastbare en heilige heeft afgezworen. Dus het laatste wat een vrolijke wetenschap zou doen is een Canon bepalen. Nietzsche wilde juist het triviale aardse karakter van alle hogere waarheden blootleggen. Nietzsche heeft zich nooit omstandig met onderwijs bezig gehouden, maar toegepast op het onderwijs zouden zijn ideeën niet naar boven wijzen, maar eerder naar de aarde, naar aardse praktijken."

'Humor is een wapen tegen de verstarrende ernst en houdt de wijsheid met de benen op de grond.'
Erasmus (1515)

"We treffen dit spotten met alles wat officieel, dogmatisch en hogerstaand is ook aan in Erasmus' 'Lof der zotheid' (1515). Volgens Erasmus kan niemand de ware wijsheid verwerven zonder die te verbinden met de zotte grillen van de praktijk. Humor is een wapen tegen de verstarrende ernst en houdt de wijsheid met de benen op de grond.

De meest grondige analyse van de cultuur, tegen de achtergrond van het leven waaruit die ontstaan is, vinden we bij de Russische taalfilosoof Michail Bachtin (1895-1975). Bachtin was een tijdgenoot van Vygotsky en zeer intensief betrokken bij ontwikkelingen in de Russische cultuur in de eerste helft van de twintigste eeuw.

Voor de vernieuwing van de cultuur is het volgens Bachtin (1984) essentieel om manieren te vinden om meerdere stemmen te (laten) horen en ons niet onmiddellijk neer te leggen bij de dominante stemmen. Bachtin beargumenteert dat het voor alle culturele ontwikkeling nodig is autoriteit te bekritisieren en te relativiseren, zonder zelf dogmatisch te worden. Voor Bachtin zijn voorbeelden daarvoor te vinden op de marktplaats en de spontane feesten die vanuit het volk ontstaan. Een van die feesten zijn we gaan kennen als Carnaval. Carnaval is bij uitstek het moment waarop het officiële van zijn plechtigheid

wordt ontdaan en terug met beide voeten op de aarde wordt gezet, midden in het dagelijks leven, in de culturele praktijk.

Carnavaleske momenten zijn voor Bachtin essentieel voor de vernieuwing van de cultuur, voor het vinden van momenten waarin we de autoriteit en officiële dogma's kunnen doorzien of relativiseren. Het Carnaval kenmerkt zich, aldus Bachtin, door het volgende:

- Het is niet extern geregisseerd, maar ontleent zijn verloop aan een interne regie, die door de Carnavalsvierder ad hoc wordt beslist; het volgt de wetten van de vrijheid (Bachtin, 1984);
- De kern van het Carnaval is puur artistiek, hoewel het niet behoort tot de sfeer van de kunst. In werkelijkheid is het het leven zelf, opgebouwd volgens de regels van het spel. (Bachtin, 1984);
- Door de rol van anderen te spelen (vooral van 'officiële anderen', of autoriteiten zoals de veldwachter, de burgemeester, de koningin, de directeur, de dokter, de wetenschapper) wordt de autoriteit gerelativeerd en geconcretiseerd en ontstaat er ruimte voor een nieuwe kijk op die rol. Vandaar dat verkleeden, maskers en allerlei attributen zo'n belangrijke rol spelen in het Carnaval (Bachtin, 1984);
- Voor de relativisering van de autoriteit en het officiële wordt veelal gebruik gemaakt van overdrijving; een groteske uitvergroting van één kenmerk (vaak lichamelijk kenmerk) van een bespot object of persoon dient om bepaalde aspecten van de betreffende rol of object te belichten (Bachtin, 1984);
- Spot en overdrijving zijn nooit persoonsgericht, maar moeten in het Carnaval altijd universeel zijn (Bachtin, 1984). Dat wil zeggen: met een bespotting van een koning gaat het niet zozeer om die koning, als wel om de relativisering van de macht; het onderstrepen dat de macht een aards verschijnsel is dat we kunnen beheersen. Alle culturele waarden zijn door de mens toegekend en kunnen door mensen dus ook weer worden afgenomen of veranderd; vandaar dat kroning en ontkroning bij het Carnaval nog steeds een belangrijke plaats innemen;
- Met de afbraak van de officiële cultuur wordt de weg gebaad voor vernieuwing, voor nieuwe betekenis; Carnaval dat alleen maar afbreekt en geen weg zoekt naar vernieuwing van de

betekenissen heeft zijn diepere waarde verloren.

Bachtins bedoelingen liggen niet in de afschaffing van autoriteit, maar juist in het concretiseren en vermensenlijken van autoriteit. Carnaval is vooral bedoeld om autoriteit concreet te maken en een menselijk gezicht te geven. Carnaval is essentieel voor elke levensvorm of elk systeem dat dreigt gevangen te raken in dodelijke ernst of zelfgenoegzaamheid, of dat zijn lot verbindt aan abstracte regels die niet meer of onvoldoende herkend worden door de deelnemers zelf. Carnaval is de erkenning dat de ernst van de plechtige, officiële cultuur legitimering moet vinden in de behoeften van het soms platvloerse, alledaagse leven."

'Het is voor alle culturele ontwikkeling nodig autoriteit te bekritisieren en te relativiseren, zonder zelf dogmatisch te worden.' Bachtin (1984)

"Wat moeten we hiermee voor het onderwijs? Voor zover onderwijs inderdaad de officiële cultuur (de Canon) overdraagt, kan Bachtin ons leren dat dit waarschijnlijk dode cultuur zal worden en zal blijven als de leerling geen gelegenheid krijgt om deze te verbinden met de eigen werkelijkheid en zo leert de heiligheid (het canonieke) van die kennis te relativiseren. Het leren, omdat het boek het zegt, leidt vrijwel altijd tot niet-functionerende kennis, niet flexibele kennis, kennis die niet creatief te gebruiken is. Begrip dat naar eigen inzicht is opgebouwd samen met anderen, waarvan de keerzijde zichtbaar is gemaakt, zal langer beklijven, beter functioneren, meer tot het eigen intellectuele eigendom worden gerekend. Kennis die leerlingen beleven als eigen kennis, relevant voor henzelf en de situatie waarin ze verkeren, zal ook eerder ingezet worden in nieuwe situaties, zoals de literatuur over transfer ons leert (zie Tuomini-Gröhn & Engeström, 2003).

Carnaval in het schoolse leren begint met de eigen betekenisverleningen van de leerlingen en zoekt daarna zijn weg naar het officiële. Carnaval in de kennisfabriek betekent dat we de activiteit van het leren op school moeten verbinden met het spel. Het absolute vertrekpunt is hier niet meer de officiële en heilige Canon, maar de eigen speelse activiteit van de leerling zelf, waarin hij kan spelen met de officiële kennis. Juist daardoor leert hij de betekenis van die culturele waarden kennen."



Ieder jaar rond 4 en 5 mei staan we uitgebreid stil bij WO II. We werken in de klas gedurende twee weken aan dit thema en ik ga samen met de kinderen op zoek naar activiteiten waarin zij het geleerde kunnen verbinden aan hun werkelijkheid. Dat resulteert in een eigen museum, een grote zandtafel vol bunkers en soldaten, een zelfgeschreven lied, poëzieposters, toneelstukjes, interviews met opa's en oma's voor in de schoolkrant en meer. Het onderwerp leeft in de klas en wordt door de leerlingen zelf verbonden aan hun eigen belevingswereld.

De definitie van spel

"Er is zoals bekend al heel wat gefilosofeerd over wat spel nu eigenlijk is en wat de cruciale kenmerken daarvan zijn. Spel is in wezen slechts een format van de activiteit waaraan mensen kunnen en willen deelnemen. Vanuit deze optiek is spel te definiëren als een activiteitsvorm die de volgende kenmerken omvat:

- Er zijn regels (Vygotsky, 1978; Garvey, 1990; Hännikäinen, 2005). Eén van de belangrijkste regels die kinderen hierbij hanteren is 'het doen-alsof'. In sommige gevallen spreken kinderen dit expliciet af, maar ze beschikken ook over diverse technieken om het 'alsof-karakter' van hun handelingen op andere manieren te onderstrepen. Het gebruik van de verleden tijd voor de afspraken: '... en dan was jij de politieman' is daar een voorbeeld van, maar ook de (glim)lach kan als zodanig functioneren.
- De spelers beschikken over een bepaalde mate van vrijheidsgraden in het handelen (Vygotsky, 1978; Garvey, 1990; Brougère, 1995). Juist dit

vrijheidsaspect in spel ondersteunt de mogelijkheid van het alsof-handelen op beslissende wijze: juist door deze vrijheid mogen we doen alsof; daarnaast levert deze vrijheid de permissie om geregeld in en uit het spel te stappen. Bateson (1972) heeft dit meta-spel als een van de kenmerken van spel beschreven: spelers hebben soms de vrijheid om zich even van het feitelijke spel te distantiëren en zich te concentreren op de regie van het spel. Zoals die twee meisjes die al enige tijd vadertje en moedertje zitten te spelen, totdat één van hen plotseling zegt: 'Zullen we zo afspreken dat jij wel de baby was, maar dat je ook af en toe naar school moet? En dat ik dan de juf was?' Hiermee legt het spel een belangrijke grondslag voor de uitvoering van een activiteit en de strategische reflectie op die activiteit (vgl. Van Parreren, 1988).

- De deelnemers aan de activiteit zijn intensief betrokken bij het spel, gaan er zagezegd in op (Oerter, 1993; Brougère, 1995). Er is sprake van een hoge mate van betrokkenheid (vgl. Laevers, 1992) of wat Csikszentmihalyi (1997) 'flow' noemt."

In de definitie van spel van Van Oers zien we dat alle activiteiten spelvormen kunnen aannemen.

'Spel is in wezen slechts een format van de activiteit waaraan mensen kunnen en willen deelnemen.' Van Oers (2005)

Onderzoeken in de bovenbouw

"In de bovenbouw van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs kennen we het onderzoeksgeoriënteerde curriculum, wat aansluit bij het format van spel en alle kenmerken van het spel dient te behouden: er is sprake van regels, de leerlingen houden principieel vrijheidsgraden bij de invulling van de regels en bij de opbouw van hun onderzoeksprogramma en ze vertonen betrokkenheid bij het onderzoek. Deze betrokkenheid wordt gezocht door te vertrekken vanuit een thema dat voor hen betekenis heeft en waar ze nieuwsgierig naar zijn. Het onderzoeksgeoriënteerde curriculum vertrekt dus principieel vanuit de eigen vragen van de leerlingen (Wels, 1999), die in de discussie zodanig worden bewerkt door leerkracht en leerlingen, dat ze de inhoudelijke gronden opleveren om ervaringen, kennis en inzichten zelf te willen bijstellen of uitbreiden. De dynamiek van het leerproces is gestoeld op de dynamiek van de inhoudelijke vragen die ontstaan uit hun discussies. Juist door de inhoudelijke dimensies wordt de betrokkenheid van de leerlingen vastgehouden. Het proces blijft iets van henzelf en dat is wezenlijk voor een activiteit die onder het spelformat valt. De rol van de leerkracht daarbinnen als mededeelnemer aan het proces is van cruciaal belang."

'Dat kan nooit!' roept een leerling me toe als we samen bedacht hebben dat ons klaslokaal een inhoud van 215 m³ heeft. Ik daag haar uit een echte kubieke meter te maken en met een paar vriendinnen gaat ze aan de slag. Van karton wordt een kubus gemaakt van 1 bij 1 bij 1. Vervolgens wordt de kubus door het lokaal verplaatst, verschoven en getild. Ze noteren nauwkeurig hoe vaak de kubus in de breedte, hoogte en lengte van het lokaal past en vermenigvuldigen dat met elkaar: ruim 200 keer. Vervolgens wordt de kubus gefotografeerd en gefotoshopt zodat we een beeld hebben van 200 kubussen. 'Wow, dat is veel! Ik vergeet nooit meer hoe groot een kubieke meter is!'

"Dit onderzoeken als spel neemt onvermijdelijk groteske en carnavaleske trekken aan. De leerling heeft lak aan alle kennis die al door grote wetenschappers is verzameld. Hij gaat op eigen onderzoek uit en doet alsof hij dat allemaal zelf wel even over kan doen. De leerlingen 'spotten' hier zagezegd met de autoriteit van wetenschap, maar ze maken die wetenschappelijke autoriteit daardoor ook concreet om die uiteindelijk beter te gaan begrijpen. De ontluistering van de wetenschap die in deze carnavaleske imitatie plaats vindt, leidt uiteindelijk –zoals Bachtin ook voorspelde– tot een wedergeboorte waaruit de deelnemers rijker tevoorschijn komen."

Door spel te zien als format, kunnen alle activiteiten spel verworden. Daardoor kunnen we Carnaval in 'het schoolse leren brengen en zal maatschappelijk belangrijk geachte kennis voor leerlingen betekenisvol worden en zodoende begrijpelijk en toepasbaar.

Ellen Emonds

*Leerkracht obs de Bonckert
Redactielid Egoscoop
ellenemonds@hotmail.com*

Bronnen:

*Oers, Bert van (2005) Carnaval in de kennisfabriek, de positie van spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs
Oers, Bert van (2011) Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek. Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschooling,*

De complete lijst van literatuurbronnen gebruikt door Bert van Oers, is te vinden in zijn oratie 'Carnaval in de kennisfabriek'.