

Auteur

Annemieke Zwart

Vormgeving

Case Communicatie bNO, Ede

Datum

januari 2009

Inhoud

Voorwoord

Deel 1: De opbrengst dat ben ik...

Inleiding

- 1.1 De opbrengst dat ben ik...
- 1.2 De persoonlijke ontwikkeling van kinderen staat centraal
- 1.3 De maatschappelijke opgave en de druk in het onderwijs
- 1.4 Meten of waarderen in de pedagogische school
- 1.5 Over kwaliteit valt te twisten
- 1.6 Waartoe leidt 'goed' onderwijs
- 1.7 Mathetiek
- 1.8 Evalueren op basis van eigen werk
- 1.9 Een programma samenstellen in plaats van een systeem invoeren
- 1.10 De digitale SOVO-Leerlingmonitor: ontwerpen, plannen en beoordelen

Deel 2: In de praktijk beproefd

Inleiding

- 2.1 Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie?
- 2.2 Zelf assessment
- 2.3 Peer-assessment
- 2.4 Co-assessment
- 2.5 Portfolio, meer dan een verzamelmap
- 2.6 Een persoonlijk hoofdstuk
- 2.7 Presentaties in een ander daglicht
- 2.8 Trianguleren in een Circuit
- 2.9 Kleuters verassen zichzelf
- 2.10 Zelf kiezen, ontwerpen, plannen en beoordelen
- 2.11 Authentiek leren en evalueren op de Boerderijschool
- 2.12 Zorgplan en evaluatie, een gewoon onderdeel van het schoolleven
- 2.13 Meesterstukken en een eindpresentatie op de nieuwe school

Bronnen

De Intermezzo's op een rij

Daltonscholen

Freinetschool

Jenaplanscholen

Montessorischolen

School voor OGO

Vrijescholen

Voorwoord

In een periode van drie jaar hebben ruim twintig scholen, waaronder Daltonscholen, een Freinetschool, Jenaplanscholen, Montessorischolen, een school voor OGO, Vrijescholen en enkele solitaire vernieuwingscholen deelgenomen aan twee ontwikkelprojecten onder auspiciën van Netwerk SOVO. Netwerk SOVO is het Samenwerkingsverband van Organisaties op het gebied van vernieuwingsonderwijs¹.

De traditionele vernieuwingsscholen en nieuwe vernieuwingsscholen noemen we pedagogische scholen. Scholen, die ontstaan zijn vanuit een opvoedingsideaal waaruit een onderwijsconcept voortkomt dat herkend wordt aan andere doelen voor leerlingen, een andere inrichting van het onderwijs en andere kwaliteiten van leraren. De pedagogische idealen tussen pedagogische scholen verschillen, omdat zij gebaseerd zijn op verschillen in menskundige gezichtspunten over de ontwikkeling van het kind en op uiteenlopende gedachten over de betekenis van de relatie tussen school en de maatschappij waarin wij leven.

Belangrijker dan de verschillen is het streven dat de pedagogische scholen gemeen hebben. De scholen hebben een lange traditie en veel ervaring bij het ontwerpen van onderwijs en het maken van pedagogische keuzes bij de begeleiding van groepen kinderen en van het individu. Niet de lesinhoud en de methode staan centraal maar het kind als ‘wordende’ mens. Waartoe zal onderwijs dan leiden? Beperken we ons tot datgene wat alle kinderen in Nederland moeten kennen en kunnen? Het antwoord is nee.

De persoonlijke ontplooiing van kinderen wordt in alle pedagogische scholen gezien als het belangrijkste element in de ontwikkeling en vorming tot volwassenheid. Socialisatie is een daarbij een belangrijk doel van het onderwijs, meer dan classificatie. Maar hoe tonen we aan wat bereikt is als we sturen op de persoonlijke toekomst en de resultaten daarvan pas tot uiting komen in het maatschappelijk leven lang nadat de schooltijd in het basisonderwijs is voltooid?

Het vraagstuk waar de scholen gezamenlijk aan willen werken wordt steeds duidelijker: hoe brengen we de verworvenheden van de kinderen gedurende de schooltijd in kaart? De directe relatie tussen aanbod en opbrengst van het onderwijs is daarbij cruciaal. Hoe gaan we de opbrengst van het eigen onderwijs waarderen en de ‘groei’ van de kinderen beoordelen? Wie bewijst dat de kinderen ‘leren’? Het projectplan was geboren! En...van alle verenigingen gingen scholen meedoen. Reden voor een feest!

In de projectjaren die volgden gingen we tezamen aan de slag. De projectgroepbijeenkomsten waren méér dan besprekingen over wat ons te doen stond en méér dan alleen studeren op wat we van plan waren. Met de start van de studies ontstonden ook conflicten in de schoolteams. In eigen werk poetsten we bestaande parels op, maar wilden ook nieuwe ontwikkelen. Dat betekende loslaten van tradities en de nieuwe vormen van volgen en beoordelen beoefenen, volhouden en verbeteren. Er werd geworsteld en ‘geleerd’.

De ervaringen van dat leren worden in dit werkboek met u gedeeld.

Annemieke Zwart

Januari 2009

¹ De partners van Netwerk SOVO zijn de Vereniging van vrijescholen (Vvs), de Freinet beweging, de Nederlandse Daltonvereniging (NDV), de Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV), de Nederlandse Montessorivereniging (NMV), de IVO-vereniging, de Vereniging voor Funderend Onderwijs (VFS), de stichting van de WVO tot Bevordering van Vernieuwing en Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij, Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO-Academie) en Netwerk Iederwijs. De in Netwerk SOVO samenwerkende bewegingen verenigen in totaal zo'n 800 scholen voor basis en voortgezet onderwijs.

De opbrengst dat ben ik...

Inleiding

De activiteiten van Netwerk SOVO hebben in de afgelopen jaren geleid tot een aantal conferenties en in het oog springende publicaties. De manifestatie *Ruimte voor eigenheid. Heterogeniteit en toegevoegde waarde* in 2001 is het begin van een reeks jaarlijkse activiteiten die na het verschijnen van de brochure *Een streep door de eindtoets*¹ uitmondde in het project *De opbrengst dat ben ik, verworvenheden in kaart*. Geen CITO-eindtoets, maar wat dan wel?

Vooraf

Ruim vijftig vrijescholen hadden in die tijd net een project afgerond waarin zij met elkaar het curriculum van de vrijeschool voor basisonderwijs hadden beschreven. Vanuit de pedagogisch-didactische visie wilde men een eind maken aan de discussie over het op handen zijnde verplichte curriculum voor alle basisscholen. Het eigen vrijeschoolleerplan, het aanbod op basis van de ontwikkelingspsychologische uitgangspunten uit de antroposofische menskunde, is een schematisch leerstofoverzicht in combinatie met verhalen over de werkelijkheid van de bijbehorende onderwijspraktijk in de klas. In diezelfde periode werden de nieuwe Kerndoelen ontwikkeld en inmiddels weten we dat die kerndoelen verplichte kost zijn geworden voor alle kinderen Nederland. Het leerplanboek *Ik zie rond in de wereld...*² werd ter inzage gegeven aan de Inspectie van het onderwijs en het curriculum blijkt dan zo goed als dekkend te zijn voor de kerndoelen. Ook de andere vernieuwingsbewegingen kwamen met uitgaven. De Jenaplanvereniging en de Freinetbeweging

brengen samen de publicatie *Dat's andere taal*³ uit. Over de inhoud van het onderwijs wordt zo steeds meer bekend. Het geeft leraren ondersteuning bij het ontwerpen van leerlijnen, projecten, lesmomenten en lesplannen.

Een andere focus

In de scholen hoopt men meer en meer het vertrouwen van de inspectie te winnen en beloond te worden met een positieve waardering voor 'goed' onderwijs. Goed onderwijs betekent in pedagogische scholen dat de kwaliteit van het onderwijs niet alleen is gelegen in het 'hoe' kinderen leren, maar ook in 'wat' kinderen leren. Het vertrekpunt van de school is daarbij dat wat van *waarde* is. Aan welke kinderlijke ontwikkeling willen we de ruimte geven zodat kinderen bouwstenen meekrijgen voor de toekomst? Daar kunnen we overigens steeds beter antwoord op geven. In de relatie met de toezichthouder blijft het echter spannend. Vaak verlopen de na-gesprekken met de inspecteur goed en lijkt het oordeel positief, maar in het verslag blijkt vaak iets heel anders. De inspectie heeft de focus, zoals zij zelf zegt, niet gericht op de brede ontwikkeling, die de school realiseert. Dat de school aandacht schenkt aan het ontplooien van persoonlijke kenmerken tezamen met kennis en vaardigheden op allerlei gebied is niet meer dan een onderwerp van gesprek. Slechts een beperkt facet van het onderwijs wordt in de schijnwerper gezet om de opbrengst te bepalen. Vanuit een nomothetisch normenkader voert het systematisch verzamelen van harde gegevens over de kwaliteit van het onderwijs de boventoon. Worden de vorderingen rekenen en taal van de kinderen wel gemeten en zijn er toetsgegevens die maken dat de school beoordeeld kan

¹ De brochure *Een streep door de eindtoets* van Netwerk Vernieuwingsonderwijs SOVO is te vinden op de site van het Netwerk: www.vernieuwingsonderwijs.nl

² *Ik zie rond in de wereld...*, publicatie van het eigen curriculum van de vrijeschool in zeven leergebieden.

³ *Dat's andre taal, bouwstenen voor levend taalonderwijs. Een leerplanuitgave van de NJPV* bestaand uit een boek en map met leerlijnen.

worden en vergeleken met andere scholen? Met het eenzijdig meten van cognitieve prestaties op het gebied van rekenen en taal wordt geen recht gedaan aan de betekenis van het vak en ook niet aan wat kinderen meemaken en leren op school. De opbrengstparagraaf van het toezichtkader wordt gaandeweg het nieuwe struikelblok.

Niet alleen cognitieve indicatoren

Het boekje *Andere kwaliteiten in de school*⁴, nummer 2 in de serie De Pedagogische Dimensie verschijnt in 1999 als de discussie oplaait naar aanleiding van de publicaties over eindexamen slagingspercentages in het voortgezet onderwijs in dagblad Trouw. Dat de kwaliteit van de scholen voor voortgezet onderwijs terug te brengen is tot de cognitieve prestaties van de leerlingen, die ‘eindexamen’ hadden gedaan, wordt heftig bekritiseerd. Ongewild ontstond door toedoen van de krant de nieuwe optiek op het vergelijken van prestaties van scholen. En het zou niet bij het voortgezet onderwijs blijven. Niet de openbaarheid van de inspectierapporten, wat inmiddels gewoon is geworden is het probleem, maar de keuze van de standaard en indicatoren waarop de inspectie zich baseert. Netwerk SOVO deed indertijd het verzoek om in een wetenschappelijke studie na te gaan of er niet ook andere dan cognitieve indicatoren zouden moeten meewegen bij de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs. Het resultaat van het onderzoek onder leraren, ouders en leerlingen waren drie heldere lijstjes in bovengenoemde publicatie onder de titels ‘doelen bij leerlingen’, ‘kwaliteiten van docenten’ en ‘inrichting van het onderwijs’.

Geen lesje

Opvallend is dat later uit de interviews met basisschoollerares en ouders in het project De opbrengst dat ben ik... de genoemde wenselijke persoonskenmerken uit de lijst ‘doelen bij leerlingen’ op één na allemaal genoemd zijn. De opsomming van kwaliteiten ook als concrete ‘leerdoelen’ te benoemen en er ‘les’ in te geven sprak hen niet aan: *“In het ontplooiën van bijvoorbeeld betrokkenheid kan je geen lesje geven, het moet vrije ruimte krijgen”*. De vele activiteiten die de ontplooiing van persoonlijke kwaliteiten tot doel hebben vinden de hele dag plaats, dwars door alle activiteiten en vakken heen.

De bespreking in 2002 van de opbrengst van dit ‘wetenschappelijke’ onderzoek uit 1999 inspireert leraren in de vrijeschool op dat moment nog niet tot verdere ontwikkelingsplannen. Zij zijn er beducht op dat verdere precisering en uitwerking, zoals in het advies aan het voortgezet onderwijs wordt aangegeven, juist zal leiden tot verdwijnen van de ruimte die het onderwijs ten behoeve van die ‘andere doelen’ nu nog heeft. Het gaat om doelen, zo meent men, *“die je niet in stukjes kan opdelen en op volgorde kan leggen”*.

De dynamiek, die in het onderwijs ontstaat als de persoonlijke ontwikkeling een kans krijgt in een geïntegreerd ‘geheel’, vindt men belangrijk en een groot goed. Het risico van een gefragmenteerde aanpak van dergelijke leerdoelen door het bestaan van ‘lijstjes’ baart hen in zekere zin zorgen. Niet uit angst bestaande waarden te verliezen, maar omdat men

daadwerkelijk vindt dat kinderen moeten worden opgevoed in een wereld die uitgaat van het bestaan als een geheel. Daarin verschillen vrijescholen niet van andere richtingen in het (traditionele) vernieuwingsonderwijs, misschien zelfs niet van het overgrote deel van de basisscholen in ons land.

De eerste drie vragen

Ruim een jaar later is het gezamenlijke initiatief ontstaan tot de eerder genoemde ontwikkelprojecten. De druk op het ‘meten’ van een deel van de opbrengst van het onderwijs op basis van door derden ontwikkelde professionele schoolvorderingstoetsen werd als steeds sterker ervaren en tegelijk leek het of vanuit allerlei publicaties van de overheid de scholen werden aangemoedigd zelf de verantwoording op zich te nemen voor de kwaliteit en de waardering van het onderwijs. Schoolleiders en leraren stonden regelmatig voor een dilemma: gaan we kinderen opleiden in het behalen van een goede score op een centrale test of toets of gaan we volgen hoe kinderen leren, wat zij daarbij aan verworvenheden verzamelen en zorgen we er voor dat we dat kunnen beschrijven en vastleggen? We besloten onze eigen pedagogische weg te gaan. Wat wil onze school mogelijk maken, wat betekent ontwikkelen en leren en wat wil ik samen met de kinderen bereiken? De vragen die leraren zichzelf stelden, stelden ze tijdens de looptijd van het project ook aan de ouders.

Om te beginnen stellen leraren elkaar drie vragen over de eigen onderwijspraktijk:

1. Wat zijn de belangrijkste verworvenheden die de kinderen in de ‘rugzak’ hebben als zij aan het eind van groep 8 de school verlaten?
2. Hoe geef ik dat vorm in het onderwijs van alle dag?
3. Hoe maak ik op een natuurlijke manier de ontwikkelingen van ieder kind zichtbaar en bewijs samen met anderen dat kinderen leren?

De antwoorden moeten inzicht geven in wat nodig is om het ‘advies vervolgonderwijs’ te onderbouwen met componenten uit het onderwijs dat kinderen daadwerkelijk genoten hebben. Good practices zijn de parels die we vinden en oppoetsen of uitbreiden, alvorens we er een ketting van samenstellen.

In **Deel 1** van dit boek doorlopen we alle vraagstukken die we tegenkwamen in het project en waar we gaandeweg antwoorden op moesten vinden om te komen tot het invoeren van een Pedagogisch Evaluatie Programma.

In de **Intermezzo’s** laten we zien hoe vanuit verschillende schoolconcepten verschillende evaluatiepraktijken ontstaan. Geen opgelegde centrale standaarden maar ruimte voor eigenheid en werken met eigen standaarden en indicatoren.

In **Deel 2** laten we zien hoe met de ontwikkelde visie op leren en evalueren mooie assessment praktijken zijn beproefd in verschillende studies. Deze opbrengsten vormen de aanbevelingen voor het kunnen samenstellen van een Pedagogisch Evaluatie Programma.

⁴ *Andere kwaliteiten van de school, een publicatie in de serie Pedagogische Dimensie van het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam*

2

De persoonlijke ontwikkeling van kinderen staat centraal

Thijs treuzelt bij de deur als hij naar huis gaat en wil plotseling precies weten hoe het nu zit en naar welke school hij ‘mag’. Juf schrikt van de vraag en stort een uitputtende toelichting over hem uit. Zij wilde de vraag serieus nemen en uitleg geven over alle soorten vaardigheden die tellen als je naar de nieuwe school gaat en het daar goed moet kunnen begrijpen.

Dat we daar samen met papa en mama nog naar kijken.

De rol van de toets en de inspectie passeerden zelfs de revue net als het woord ‘opbrengst’. Het werd Thijs te veel en hij keek glazig voor zich uit. “Juf, ik ga en eh....die opbrengst dat ben ik zelf hoor!”

Ouders en leraren willen graag dat kinderen vol zelfvertrouwen de basisschool verlaten. Zelfvertrouwen in persoonlijke kwaliteiten en in ‘wat ik geleerd heb’ op school. Gelukkig zijn en plezier hebben in wat je doet naast een onderzoekende en nieuwsgierige levenshouding, inzicht in mensen, het scheppen van vrijheid voor jezelf en anderen, betrokken zijn en creatief, het zijn maar enkele van de vele waarden die ouders voor hun kinderen wensen. Rekenen, lezen en schrijven naast veel kennis hebben zijn bij nadere ondervraging net zo belangrijk. Ouders kiezen voor hun kinderen bijzondere vernieuwingsscholen uit omdat zij het vertrouwen hebben dat die school juist deze combinatie van verworvenheden samen met de kinderen zal realiseren. Aan het eind van de basisschooltijd zien deze ouders en leraren de opbrengst van het onderwijs van hun kinderen gerealiseerd in de vertrekkende ‘leerling’ zelf, in zijn of haar leerkracht’ en niet uitsluitend in de resultaten van een algemene leerstoftest of een niveaubepaling.

Ruimte voor onderwijs is daarom belangrijk. Het primaire doel van onderwijs is bij te dragen aan een evenwichtige ontwikkeling van kinderen en niet het meten of kinderen boven of onder de ‘maat’ presteren⁵. De school wil dus niet het risico lopen dat een overvolle toetskalender de dienst uit gaat maken en het inhoudelijke curriculum beperkt. Niet ‘weten is meten’, maar ‘waarnemen is waarderen’ staat voorop.

De opbrengst van het onderwijs is het kind zelf en dat gaan we beter zichtbaar maken door de activiteiten te laten zien die op school hebben bijgedragen om met plezier de nieuwe school in te stappen en daar het leren verder aan te pakken.

“Ik vind het belangrijk om hun diverse leerbehoeften serieus te nemen en zo kinderen te waarderen om wie ze zijn in plaats van wie en wat ze zouden moeten zijn volgens de boekjes, methodes, kerndoelen en wat al niet. En daarvoor is een leerklimaat maar vooral ook een leefklimaat op school nodig van welwillendheid en belangstelling, een klimaat wat voor kinderen bol staat van welbevinden.”

Kinderen zijn uniek

Kinderen zijn uniek en maken van dag tot dag een persoonlijke groei door en zijn daarbij in toenemende mate medeverantwoordelijk voor hun leren. Die uniciteit proberen we te ontwikkelen en kinderen moeten daarbij nooit met elkaar vergeleken worden, maar gerespecteerd in hun uniciteit. Uitgaan van verschillen is een belangrijke uitdaging voor iedere leraar.

Eén van de uitspraken die tijdens de interviews, in gesprekken met ouders en in de vele teambijeenkomsten op alle scholen steeds terug kwam was *“kinderen leren het beste als ze goed in hun vel zitten”*. Het is fijn als zij een positief zelfbeeld hebben en het gaat goed als ze voelen dat ze zelf aan de slag mogen, als het veilig is en je jezelf kan zijn. Er zijn verschillen in hoe kinderen aan de slag zijn, of ze vanuit inzicht en creativiteit met een vraagstuk aan de gang gaan of omdat ze betrokken zijn en nieuwsgierig. Sommige kinderen werken omdat ze graag iets af willen maken. En wat leraren, schoolleiders en ouders belangrijk vinden dat kinderen bereiken op school is dat gelukkig zijn, eerbied hebben voor elkaar, de natuur en het leven zelf, moed en doorzettingsvermogen. Ook was

er een Montessorileidster die empowerment als kwaliteit benoemde, jezelf zijn en daarbij vanuit eigen kracht in het leven staan. Goed kunnen kiezen kwam ook in de top 10 terecht. In de eerste rondes kwamen vakken als rekenen en taal niet voor. Een enkele keer werd lezen wel genoemd, omdat je daarmee direct toegang had tot alle bronnen die je later nodig hebt. De boodschap was duidelijk. De school wil bijdragen aan de vorming van kinderen en wil zorgen dat zij hun persoonlijke eigenschappen ontplooien en inzetten in het leven en als zij leren.

Leerstof is een middel

Leraren waren ook allen duidelijk over het feit dat leerstof, schoolactiviteiten en parate kennis wel middelen zijn om die persoonlijke ontwikkeling in gang te zetten. De wijze waarop de school het onderwijs inricht is daarbij een belangrijke bijdrage. Iedereen erkende dat er in de kerndoelen vermeld staat wat alle kinderen in Nederland moeten weten en kunnen en dat zij bij alles wat ze doen opletten dat het onderwijs mogelijk maakt die onderwerpen te beleven en de doelen te realiseren. Vrijescholen en concept scholen met een open leerplan zijn er heel duidelijk als het gaat om elementen in de kerndoelen die zij op basis van hun visie ook inhoudelijk niet tot het programma van de basisschool vinden behoren. De discussie over burgerschap, vaderlandse geschiedenis en de 50 canons is nog lang niet ten einde, omdat men vindt dat dergelijke kennis geen enkele garantie is voor het verwerven van historisch besef. Een burger kan je niet worden, maar ben je en je beoefend dat door bij te dragen in alles wat de schoolse samenleving tot een fijne omgeving maakt.

⁵ Zie ook Segers, M. (2004) *Assessment en leren als een twee-eenheid. Onderzoek naar de impact van Assessment op leren.*

Rede uitgesproken op 11 juni, Universiteit Leiden.

Kernkwaliteiten versus competenties

Persoonlijke ontwikkeling is een samenspel van persoonlijke kwaliteiten en het verwerven van kennis en vaardigheden. Kwaliteiten zijn eigenschappen die mensen vaak ‘vanzelfsprekend’ vinden. Zoals creatief zijn, het hebben van doorzettingsvermogen, betrokkenheid, empatisch vermogen en helderheid. Die eigenschappen noemen we in navolging van Ofman¹ *Kernkwaliteiten* en we volgen het gedachtegoed van Fred Korthagen² die vindt dat onderwijs een belangrijke taak heeft bij het ontplooiën van kernkwaliteiten en laat zien dat kernkwaliteiten fundamenteel verschillen van *competenties*. De vele kwaliteiten kunnen we ordenen in kwaliteiten van het denken, voelen en willen als we iets doen. Met aandacht en ruimte hiervoor in het onderwijs leren kinderen te denken, met gevoel en wilskracht hun werk te doen. Onmisbare functies voor later.

Wat zijn competenties? Naast het ontplooiën van kernkwaliteiten gaat het op school ook over de meer technisch-ambachtelijke vaardigheden, die verbonden zijn met kennis en houdingen. Omdat competentie inmiddels een woord is dat zo veel betekenissen kent, spreken we meestal van kennis en vaardigheden.

Kernkwaliteiten, die heb je, die zijn in de mens aanwezig en kinderen leren die eigenschappen in te zetten op school. Een jongen met een groot doorzettingsvermogen, een kind dat heel snel iets doorziet en het zusje dat trouw is aan wat als taak op haar pad komt kunnen hetzelfde bereiken ook als het intellectuele vermogen verschilt. Daarom zijn kennis en

vaardigheden geen maatstaf voor het slagen in het leven. Het gaat om de samenhang tussen de inzet van kernkwaliteiten bij het werken aan of studeren op leerinhouden.

In alle studies hebben we plannen gemaakt en gekeken welke kwaliteiten in een bepaalde taak aangesproken konden worden. In het onderwijsontwerp ging het niet meer alleen om de inhoud en de vorm maar ook over het kind zelf. We willen meer bewustzijn ontwikkelen voor deze visie op leren ‘van binnen uit’. Zodat we de juiste feedback leren geven en kinderen ‘worden wie ze zijn’

¹ Ofman, D. (1996) *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire Uitgevers B.V.

² Korthagen, F., Lagerwerf, B. (2008) *Leren van binnenuit*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

De maatschappelijke opgave en de druk in het onderwijs

Overheden en ouders koesteren grote verwachtingen jegens de school Deze verwachtingen hebben alles te maken met de wens om kinderen op te voeden tot ‘volwaardig burger’. Een betekenisvolle rol spelen in de maatschappij, weten hoe je met je medemens omgaat en verantwoorde keuzes kunnen maken in het enorme aanbod aan consumptieartikelen zijn maar een paar aspecten die bij volwaardig burgerschap horen. Soms ook wordt naar de school gekeken vanwege (vermeend) opvoedkundig gemakzucht of onvermogen van de hedendaagse ouders. Hoogopgeleide ouders zijn buitenhuis aan het werk, en dus niet met hun kinderen bezig, terwijl ze van school grote resultaten op cognitief gebied en maximale opvangmogelijkheden eisen. Laagopgeleide ouders zijn vanwege allerlei zorgen en problemen niet, of niet adequaat, met hun kinderen bezig en spreken letterlijk of figuurlijk een andere taal dan de leraar van hun kinderen, zo is de angst van bezorgde overheden en stemmingmakende media. Deze ouders blijken in de praktijk hoe dan ook in afnemende mate geïmponeerd te zijn door de leraar, die echter wel steeds meer moet kunnen. Niet alleen moeten de kinderen worden klaargestoomd voor een zo hoog mogelijke vervolgopleiding, ook moeten zij basale omgangsregels leren en, bijvoorbeeld, leren rustig te werken, de consequenties van hun gedrag te incasseren en kennis krijgen van gezond eet- en beweeggedrag. Zij moeten ‘zichzelf’ zijn en zich voorbereiden op een rol in een maatschappij vol verschillen en veranderingen. Kunnen leraren dat allemaal waarmaken en wat is daarvan terug te zien aan de leerlingen die na acht jaar basisonderwijs de school verlaten?

¹ Turkenburg, Monique, *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school, een verkenning*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 2005

De verschuivende rol van school en leraar

‘Scholen worden in toenemende mate door de overheid en de samenleving benaderd met heel uiteenlopende vragen en problemen. Zo worden scholen geacht aandacht te besteden aan de overdracht van waarden en normen en het bevorderen van integratie, moeten ze soms praktisch inspringen als ouders in hun opvoedende taak in gebreke blijven, verlengen veel scholen hun schooltijden om werkende ouders ter wille te zijn en zoeken ze mee naar oplossingen voor leerlingen die op school niet (langer) te handhaven zijn.’ Schrijft Paul Schnabel, directeur SCP¹.

Zoals uit bovenstaand citaat blijkt stelt de huidige maatschappij hoge eisen aan onderwijs voor kinderen. Was in vervlogen tijden in de bewaarschool het bewaken van orde en tucht voor de leerlingen het hoofddoel, later kwamen daar allerlei lessen bij op het gebied van taal, rekenen en godsdienst. Met het ontstaan van het vernieuwingsonderwijs, gelijktijdig met de opkomst van grootschalige industrie en economische vooruitgang, namen de idealen toe. Rondom de twee wereldoorlogen in de twintigste eeuw ontwikkelden zich nieuwe pedagogische inzichten. In eerste instantie werden die nieuwe idealen voor beperkte groepen beschikbaar.

Later, in de jaren ’60 en ’70 werden de vernieuwingen gemeengoed en werd het gaandeweg heel gewoon om te verwachten dat op een school aandacht is voor creatieve ontwikkeling, dat er bewegingsonderwijs wordt verzorgd en dat bijvoorbeeld voorwaarden worden geschapen voor samenwerken.

Er wordt gemakkelijk richting de school gewezen, door ouders en overheden, als het gaat om de vraag naar volwaardig burgerschap. Hoe zorgen we dat alle kinderen van nú straks aangename mensen zijn, die een rol van betekenis in de maatschappij spelen? Vanuit de overheid en ouders komen wensen over de toekomst die een antwoord van de school lijken te vragen. Dat antwoord gaat verder dan alleen het geven van (cognitief) onderwijs. Het gaat, zo lijkt het, vooral om een vorm van zorg: praktische zorg (ook wel opvang genoemd) voor de kinderen wiens ouders aan het werk zijn, morele zorg voor kinderen wiens ouders weinig aan gangbare waarden en normen bijbrengen, extra zorg voor kinderen met moeilijkheden van uiteenlopende aard.

De draagkracht van de leraar is beperkt: in de tijd dat hij de kinderen voor zich heeft (en dat zijn er vaak meer dan 30) wordt hij geacht ze een heleboel cognitieve inhoud mee te geven. Daar wordt de school in zekere zin zelfs op afgerekend omdat kinderen geacht worden aan de CITO-eindtoets deel te nemen. Voor kinderen is hun CITO-score de sleutel tot het vervolgonderwijs. Ook voor veel ouders is het belangrijk omdat de toegang tot geluk in een maatschappij, die zich als kennismaatschappij wil profileren, (ten onrechte) de hoogste opleiding lijkt te zijn. Daar moet de leraar voor zorgen, naast de druk die op de kinderen ligt om zo hoog mogelijk te scoren.

Kennis overdragen en opvoeden

Scholen worden dus heel nadrukkelijk afgerekend op hun cognitieve prestaties. CITO-scores vormen hierin de hoofdrol, hoewel deze toetsen daarvoor nooit bedoeld zijn geweest en een hoge CITO-score in de praktijk nog geen succes is voor een glansrijk vervolg.

Met de andere taken van de school, de opvoedkundige kant, ligt het heel anders. Daarvoor bestaan geen toetsen. Het is een gevoelsmatiger proces en is in veel gevallen de basis voor de schoolkeuze van ouders: hoe is het klimaat, de sfeer op school, wat is de visie op kinderen en op de omgang tussen kinderen onderling, tussen kinderen en leraar, en wat zijn de gereedschappen die het kind in handen krijgt om zich in de maatschappij te kunnen handhaven?

Samen met ouders

De school staat voor een lastige opgave als de opvoedingsdoelen en –methoden tussen school en thuis sterk van elkaar afwijken.² Hoewel de meerderheid van de leraren in het project positief zijn en hun vak zeer blijmoedig uitoefenen, komen er ook gevallen ter sprake waarin alle goede zorgen, veel aandacht, gesprekken en schouderklopjes toch niet het gewenste resultaat opleveren. Sommige kinderen blijven onzeker, (faal)angstig, agressief of weinig sociaal. Daardoor vlot ook het cognitieve leren niet, zo benadrukken leraren. In die zin kan een leraar niet anders dan opvoedkundig bezig zijn: hij schept op die manier de voorwaarden om te kunnen leren.

Lastig is soms het gesprek met en over de kinderen, waarbij het leerproces niet eenvoudig verloopt.

We stimuleren en vinden iedere kleine stap ‘goed’.

We moeten oppassen niet te vergeten te vermelden wat er dan ‘goed’ is. Kinderen zijn niet gek en weten dat er verschillen in mogelijkheden zijn, zij willen niet voor de gek gehouden worden. Ook naar ouders moeten een vorm gevonden worden de positieve stappen in de ontwikkeling te combineren met wat het ‘waard’ is ten opzichte van het gemiddelde groepsproces.

Het spreekt voor leraren gelukkig vanzelf dat zij aan het opvoeden zijn, óók wanneer ouders het min of meer laten afweten op dat gebied. Nu mogen leraren nog zo bevoegen en actief in hun werk staan, iedereen voelt aan dat ook zij grenzen kennen: ze weten niet alles, ze willen ook graag naar huis na hun, vaak lange, werkdag, en willen in een veilige sfeer hun leerlingen het een en ander bijbrengen, óók in de traditionele schoolvakken. ‘Want laten we wel wezen’, zo verwoordde een leerkracht het in één van de interviews ‘school was ooit toch bedoeld om te leren lezen en rekenen’.

Als een kind een achtergrond heeft waarin de inzet van de leraar totaal nauwelijks beklijft en wanneer ouders slecht bij de school te betrekken zijn, dan lijken de inspanningen van de leraar wellicht weinig op te leveren. Wat overblijft, is dan het streven om de uren op school in elk geval fijne uren te laten zijn, aldus een geïnterviewde leraar, die beschrijft hoe tijdens het schoolzwemmen de haren van een door haar ouders nauwelijks verzorgd meisje werden gewassen. De leraar nam een flesje shampoo mee voor dat doel.

Zichtbare resultaten

De extreme gevallen daargelaten is er ruimte voor meer dan ‘de uren op school fijne uren laten zijn’: ruimte voor het onderste uit de kan halen qua cognitieve capaciteiten, hoe hoog of hoe laag ook, en ruimte voor de manieren waarop je een mens met zelfvertrouwen en met sociale vaardigheden kunt worden. Daarin schuilt ook het zichtbare resultaat van alle inspanningen van de leraar op opvoedkundig gebied. In het project is een eerste aanzet gemaakt om juist dat resultaat meer zichtbaar en tastbaar te maken, zodat ouders en overheden helderder kunnen zien waar de school voor staat. De bedoeling is geenszins om de leraar daarmee nog een taak erbij te geven of ‘af te rekenen’ op zijn pedagogische inzet. Integendeel: leerlingen zelf kunnen en mogen meer gaan zeggen over wat zij ‘in de rugzak’ hebben als zij binnen stappen in het vervolgonderwijs, waar zelfstandigheid en sociale ontwikkeling, naast cognitieve bagage, van doorslaggevend belang zijn.

² *Idem*

14

Meten of waarderen in de pedagogische school

“De wereld is zo veranderlijk, dagelijks kan alles anders zijn. Kinderen moeten meer dan ooit flexibiliteit ontwikkelen. Je hebt soms niets aan wat je al weet. Er zijn zoveel nieuwe problemen en die moet je iedere keer weer op eigen kracht en vindingrijkheid weten op te lossen. Niet dat je kennis hebt telt nog langer, maar dat je in nieuwe situaties benodigde kennis kan construeren.”

De veranderde opvattingen over leren hebben de afgelopen jaren geleid tot een groot aantal pogingen om die opvattingen te beschrijven en in een begrip te vatten. Het nieuwe leren, Adaptief leren, Natuurlijk leren, Actief leren, Authentiek leren en in al die beschrijvingen voelen leraren in de pedagogische scholen zich herkend. Is het wel zo nieuw of zijn het uitgewerkte onderwijskundige facetten waar onderwijs sowieso uit bestaat. Soms zijn het inrichtingsveranderingen en hopen we dat wat we bijvoorbeeld in de ateliers zullen leren hetzelfde of een beter resultaat geeft omdat kinderen beter gemotiveerd zijn. Omdat de vorm van invloed is op wat je leert, moeten we oplettend zijn. Want het grootste verschil zou er wel eens in kunnen liggen dat er in iedere vorm andere kernkwaliteiten worden aangesproken. En dat is weten we nu voor het welslagen in de toekomst nu juist zo nodig. Niet altijd bepaalt de kennis die je opdoet de slagingsfactor, maar de manier waarop je geleerd hebt kennis te verwerven. Zijn alle meetbare skills wel maatgevend? Alle traditionele vernieuwingsscholen hebben daar al een eeuw lang een antwoord op. Zij hebben ervaring met wat en hoe ze het doen. In zekere zin zijn het evidence-based praktijken,

ook al zijn ze niet makkelijk te onderzoeken en in die zin van evidence-based wetenschappelijk kader te vatten. Maar moet dat dan, heeft onderwijs niet allang bewezen langs heel andere wegen de kwaliteit te waarborgen? En wat vinden oud-leerlingen daar zelf van. Was het de meetbare kennis of waren het heel andere elementen in het onderwijs, die je verder hebben gebracht?

Controleren

Als ik rondloop en steeds even bij de kinderen neerstrijk ben ik vaak verrast hoe goed het met ze gaat. Ze genieten van hun verworvenheden. Het is ook om van te genieten als je zomaar ineens een boekje kan lezen. Dat je begrijpt wat er staat. Of cognitieve vaardigheden worden ontwikkeld moeten we daarom ook zeker controleren. En de mate waarin de vaardigheid aanwezig is of kan worden toegepast telt zeker gaan we beoordelen. Is het goed genoeg om.... Ken je alle getallen zo goed dat je in de juiste bus stapt, als je met bus 58 naar oma gaat? Kan je een brief schrijven zonder spelfouten? Weet je hoe de hoofdsteden van de Europese landen heten en welke stad bij welk land hoort? Van vrijwel alle kinderen die dergelijke dingen oefenen ‘weet’ de leraar hoe het er mee staat. Maar er zijn kinderen waarbij dat minder duidelijk tot uiting komt en daar moet je wat voor organiseren. Kunnen zij zelf controleren of zij dat goed doen en wanneer is het goed? Harde kennis kun je controleren met harde toetsen. Het traditionele proefwerk kan daarin ook zeker nog dienst doen. Meten is weten zeggen we dan, maar of de kennis toepasbaar is weet je dan nog steeds niet. Hoogstens weet je welke kinderen hetzelfde of evenveel weten, maar of dat het doel

van onderwijs is valt te betwijfelen. Toch vinden veel ervaren leraren het fijn als zij niet alleen verantwoordelijk zijn voor de resultaten van de kinderen. Zeker als het gaat om kennis en vaardigheden waarvan je belooft ze met de kinderen voor elkaar te krijgen.

Het curriculum veradert

Een deelnemer aan een workshop werkt in groep 6 en vertelt dat zij en haar duo-collega totaal verschillende opvattingen hebben of de kinderen goed kunnen cijferen. Zij werken in kleine groepsprojecten met taken voor de kinderen. Er werd gecijferd rondom alle elementen die bij het restaurantproject aan de orde konden komen. Schriftelijk rekenen en hoofdrekenen, rekenen met geld en meten met maten, want er werd een heus restaurant opgetuigd met uitnodiging voor alle ouders. Aan de resultaten kenden de twee collega's niet dezelfde waarde toe. Ze kregen gedoe over de beoordeling. Daar werd zij onzeker van. Zij had steeds het gevoel dat het aan het eind van groep 8 misschien ‘toch fout zou zitten’. Het gevolg was dat ze behoefte kreeg aan objectieve toetsen en dat maakte dat zij de projecten moest veranderen. Met het invoeren van die andere toetsen werd dus ook het curriculum verandert. Er ging voortaan veel tijd van de projecten af om in groepjes te kunnen werken in rekenboekjes ter voorbereiding op de toets. Aanschaffen van een methode kwam in zicht. En misschien gaf dat toch wel meer zekerheid, ook de ouders stelden wel eens zulke vragen. Voortaan kunnen de collega's na het werk de goede antwoorden tellen, maar of kinderen gecijferd zijn, daar hebben ze geen idee van. En wat doen we met de fouten?

De mooie combinatie met het oefenen in samenwerken en rekening houden met elkaar is in een klap verdwenen, daar moeten nu andere onderwijsmomenten voor gezocht worden. Efficiënt? Het is de vraag.

Geen deficiënties opsporen maar werk waarderen

In het project zijn we op zoek gegaan naar vormen van beoordelen waarmee we het werk en het effect van de kinderen kunnen waarderen op een manier dat zij er zelf wat aan hebben. Niet meten en daarmee steeds weer deficiënties opsporen en aanwijzen. Wel zoeken naar instrumenten waarmee je het resultaat kan waarderen en misschien zelf motivatie oproept om de vaardigheid uit te breiden en verbeteren. Belangrijk is volgens een van de leraren ook *“dat je beoordeelt en waardeert hoe kinderen hebben gewerkt, zodat ze het proces in een nieuwe situatie in zichzelf kunnen oproepen en inzetten. Dat wil ik waarderen, want daar word je blij van”*.

1.5

Over kwaliteit valt te twisten

“Op school hebben wij inmiddels vijf mappen die ik moet bijhouden over de leerlingen. Plannen, beoordelen, waarnemingsmappen, enzovoort. Ik doe het braaf, maar ontdek wel dat in iedere map veel dezelfde dingen worden gevraagd en het kost wel heel veel tijd.” Op de vraag, waarvoor gebruik je de gegevens? Neem je er beslissingen door bijvoorbeeld voor de aanpak van kinderen die extra zorg nodig hebben? Nee dat niet, dat beoordeel ik eigenlijk altijd op basis van het ‘sociale en emotionele stukje’. Verder moet het voor inspectie. Tja, dan lijkt het er op dat je overbodig werk doet, moet selecteren wat bijdraagt aan beeld, plannen en beslissingen over voortgang van een kind. En... voor de inspectie moet er niets met mappen, wel willen ouders, schoolleiding en toezichthouder graag dat je bevindingen en aanpakken registreert om te weten wat je doet en kinderen samen met anderen te kunnen helpen bij hun ontwikkeling.

Kwaliteit en kwaliteit

Spreken over de kwaliteit van het onderwijs is een bron voor verwarring. Waar hebben we het dan over met elkaar. Kwaliteit heeft verschillende kanten. Er is de vormkant, waar helaas wel heel veel aandacht aan geschonken wordt en die voor veel leraren niets met hun beleven van de kwaliteit van het onderwijs te maken heeft. Schoolleiders en bestuurders hebben meer en meer met die vormkant te maken. Voor leraren en intern begeleiders gaat de vormkant over de kwaliteitszorgcyclus met jaarplannen, protocollen, werkafspraken, handelingsplannen, allerlei vinklijsten, veiligheidsprotocol en zelfs schoolregels. Het gaat om rapporteren over ‘doelen’ die bereikt moeten worden.

Ook een leerlingvolgsysteem kan daartoe behoren. Zaken die je kan afspreken en vervolgens uitvoeren of bijhouden. Invulwerk waar leraren nogal eens van vinden dat ze echt niet bijdrage aan goed pedagogisch-didactisch handelen. En bovendien een enorme bureaucratie tot gevolg hebben. En gelijk hebben ze. Zeker als je nieuwe dingen op dat gebied invoert lijkt dat in het begin verre van werkzaam. Later weet je zaken te onderscheiden en kan er ook weer ‘wat weg’. En dan moeten we zelf ook nog controleren of we alles goed hebben ingevuld en dan onderzoekt de inspectie of we die dingen goed doen. Het gaat om vastleggen in systemen.

Kwaliteit is imponderabel

Veel liever vragen wij ons af of we in onderwijs ‘goede’ dingen doen. Dan hebben we het over inhoudelijke kwaliteit. Het gaat om imponderabele dingen, die je niet kan meten. Hoewel de meningen daarover verschillen. Sommige mensen menen dat je de kwaliteit hetzelfde is als effectiviteit. Een lastig vraagstuk omdat kwaliteit leveren wel effect heeft. In pedagogische scholen ‘huist’ de kwaliteit in de ontmoeting, in het samen delen, in gesprek en luisteren, in het kind en de collega ‘zien’, in respect en liefde, in betrokkenheid en interesse in elkaar. Inhoudelijke kwaliteit komt tot uiting in het weten en kennen van het kind en elkaar, in het inzetten van kernkwaliteiten in iedere handeling en activiteit. Op het juiste moment dingen doen ook als het niet gepland staat. Op ieder moment en wakkere begeleidende leraar zijn. En volgen of het goed gaat met kinderen, of je ze kan helpen en of kinderen kunnen laten zien wat ze waard zijn. Voor die kwaliteit gaat iedere leraar. Het inspireert om vanuit

die houding met kinderen aan het werk te zijn. Daar in excelleren vraagt om scholing waar leraren graag energie in steken. Zij zien het leveren van inhoudelijke kwaliteit in een veranderende samenleving met nieuwe vragen van kinderen als een uitdaging en een noodzakelijke education permanente.

Geen systeem maar een kwalitatief programma Vorm en inhoud van kwaliteit horen bij elkaar. In het project hebben we ons voorgenomen leer- en ontwikkelingsvorderingen bij te houden op een nieuwe manier, op een inhoudelijke manier. We zijn gaan zoeken hoe we de ‘groei’ van de kinderen zichtbaar kunnen maken met hun eigen werk en reflecties daarop. Wat leraren in bewuste en onbewuste observaties waarnemen speelt daarbij een basale rol. We willen ver verwijderd blijven van volg-systemen en zijn op zoek gegaan naar vormen van evalueren waarmee we een dynamisch programma kunnen samenstellen.

1.6

Waartoe leidt 'goed' onderwijs

“Mevrouw, u heeft een helder verhaal, maar mijn zoon zit hier op school omdat ze geen TL-lampen hebben. En het niet op een kantoor lijkt.” Op een ouderavond over de opbrengst van het onderwijs, kwam één van de vaders later binnen. Op de flap-overs stonden alle kwaliteiten die ouders voor hun kinderen gedacht hadden en wat ze van de school verwachtten. De variant van deze vader stond er niet bij. Zijn toelichting maakte duidelijk wat hij wilde zeggen: creativiteit wordt niet ontwikkeld in een kale en kille ruimte. Ook de fysieke leeromgeving moet, volgens de vader, uitdagen, ruimte geven en beschermen tegelijk.

Socialisatie

In het project zijn we begonnen met elkaar te interviewen. Leraren, ouders, schoolleiders en ook enkele kinderen uit groep 8 werd de volgende vraag gesteld:

Wat zijn de belangrijkste verworvenheden die de kinderen in de 'rugzak' hebben als zij aan het eind van groep 8 de school verlaten?

De gesprekken in de schoolteams en op ouderavonden over de antwoorden op deze vraag bracht ons steeds bij wat is 'goed' onderwijs. Wat wordt van de school verwacht? In alle projectscholen leverde dat interessante gegevens op. In eerste instantie lagen de antwoorden erg dicht bij elkaar. De overeenkomst was dat allen vonden dat school moet leiden tot de ontwikkeling van evenwichtige mensen, die tegen het leven opgewassen zijn. School moet opvoeden tot zelfbewuste mensen met zelfkennis die goed kunnen

samenwerken. Evenwichtigheid werd door vrijwel alle respondenten gezien als evenwicht tussen 'hoofd en hart'. Opmerkelijk was dat veel vaders dat belangrijk vonden. Zij maakten duidelijk dat je aan kennis alleen niet genoeg hebt in je werk. *“Er is meer nodig om zowel voor jezelf op te komen en tevens een goede verhouding te hebben met de mensen om je heen. Met kennis alleen kan je niet veel meer bereiken in deze tijd, je moet op een natuurlijke manier kunnen samenwerken.”*

Goed onderwijs heeft daarmee kenmerken van socialisatie, het leerproces dat leidt tot leren omgaan met jezelf en de ander.

Levenskunst en 'in de wereld komen'

Deze eerste fase in de gesprekken kan je zien als een pleidooi voor het ontplooiën van kernkwaliteiten (in de vrijeschool spreekt men wel van deugden). In het project hebben we de gevolgen van het ontplooiën en inzetten van kernkwaliteiten samengevat als eigenschappen die van kinderen levenskunstenaars maken. Goed onderwijs is onderwijs in levenskunst.

Het belang om toch ook goed te kunnen rekenen en schrijven staat model voor basiskennis en basisvaardigheden. Engels is het belangrijke derde vak. *“En vooral heel veel boeiende dingen die interessant zijn om te kunnen of te weten”*, was één van de boodschappen. In vrijescholen werden de kunstvakken en bewegingsvakken in dit rijtje opgenoemd. De wereld leren ontdekken en leren leren scoorde bij ouders en leraren hoge ogen. Met competenties, kennis en vaardigheden, stimuleren we de intellectuele ontwikkeling.

Kernkwaliteiten ontwikkel je van binnen naar buiten en kennis en vaardigheden komen van buiten en neem je op. Voeg je die twee polaire bewegingen samen dan ontstaat wat Gert Biesta bedoelt als hij zegt dat goed onderwijs leidt tot 'in de wereld komen'.

Conceptuele verschillen, andere doelen maar geen standaarden

Opmerkelijk was steeds het derde deel van het gesprek.

Zou je eerst bij binnenkomst niet weten bij welk schooltype je terecht bent gekomen, in de derde fase klonk de identiteit van de school in alles door en zou je blindelings weten waar je bent:

- Montessorianen zetten *zelfstandigheid* en *kennis* neer als de belangrijkste streefdoelen. *Doen waar je zin in hebt*, wat leraren uitleggen als 'zin'vol, betekenisvol, een werkje kunnen kiezen.
- Gesprekken in Jenaplanscholen leverde op dat *verwoorden*, *relaties aangaan* en *planmatig werken* als Jenaplandoelen werden genoemd en daarbij kwam dat men de specifieke basisactiviteiten *gesprek*, *spel*, *werk* en *viering* ook als vaardigheidsdoelen wilde benoemen.
- Daltonleraren waren heel duidelijk over de drie peilers van het Daltononderwijs, *verantwoordelijkheid*, *zelfstandigheid* en *samenwerken* in samenhang met het democratisch principe *vrijheid geven en ontvangen*. Dit zijn de vier Dalton-verworvenheden waar we naar streven en waar ieder kind trots op kan zijn als je de schooltijd hebt voltooid.

- In de Freinetschool kwam het beoefenen van maatschappelijke vaardigheden in kringen sterk naar voren, zoals bijvoorbeeld de vergaderkring. *Vergaderen en vergadertechnieken leren* is een belangrijk streefdoel voor alle kinderen. Daarnaast werden *weerbaarheid* en *kunnen omgaan met kritiek* als specifieke streefdoelen genoemd. Het zijn verworvenheden die iedere burger om te kunnen functioneren in de samenleving moet bezitten. Slechts één keer werd *taaldrukken* genoemd, een vaardigheid die buiten de Freinetbeweging juist aan Freinetonderwijs wordt toegekend.
- In de school voor OGO vormt *presenteren* een belangrijke vaardigheid, waarin meerdere kwaliteiten en vaardigheden een rol spelen. Activiteiten worden afgesloten met diverse soorten presentaties. Het lijkt een gewaardeerd vaardigheidsdoel, een OGO-streefdoel. Net als *onderzoeken*.
- De vrijeschoolouders en leraren zien grote idealen en noemen heel veel verworvenheden. *Verzorgen van het werk* en *Kunstzinnigheid* is wat leraren absoluut belangrijk vinden, gevoel voor esthetische waarden en spiritualiteit zijn daar een onderdeel van, zo stellen zij. Het vak *euritmie* wordt zelden genoemd maar is uniek en kent streefdoelen die alleen in de vrijeschool kunnen worden bereikt.

De hier genoemde pedagogische streefdoelen zijn door de projectscholen ingebracht. De lijst is uitgebreider en zeker niet uitputtend en heeft niet de pretentie op enigerlei wijze de standaard te zijn.

¹ Biesta G.J.J. (2008) *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Manuscript. www.gertbiesta.com

Ten slotte moet gezegd worden dat telkens ook lokale doelen zijn benoemd. Doelen die passen bij de mogelijkheden van een leerling, de leerlingpopulatie, de maatschappelijke omgeving of de geografische ligging. Die lokale streefdoelen zijn hierboven niet beschreven.

Onderwijs is dynamisch en zal doelen moeten kunnen aanpassen. Doelen vormen immers een referentiekader voor persoonlijke ontwikkelingen. Uitgaan van verschillen in kinderen maakt dat noodzakelijk. Toch kan niet alles permanent in beweging zijn en zal de school ook algemene doelen en pedagogische streefdoelen als schoolniveau moeten vaststellen. De algemene en 'andere' doelen vormen tezamen met de kernkwaliteiten een vastgesteld palet. Daar richten leraren de focus op als zij onderwijs ontwerpen, plannen maken, thema's en projecten voorbereiden en maatwerk uitzoeken. Uiteindelijk gaat het om vier soorten doelen, waarvan de eerste drie een uitwerking zijn van de visie van de school en de laatste uitgaat van de mogelijkheden en omstandigheden van een kind of groep.

Goed onderwijs streeft naar:

- 1 De ontplooiing van persoonlijke kwaliteiten, *Kernkwaliteiten* van denken, voelen en willen, waarin je jezelf bent.
- 2 Leren van zinvolle algemene kennis en vaardigheden, benoemd in de kerndoelen of verwoord in eigen leerstofdoelen en doelen die gericht zijn op samenleven. Het zijn de *Kerndoelen of Leerplandoelen* (de vrijeschool spreekt van leergebieden).
- 3 Het ontwikkelen van leerdoelen op basis van identiteit en het pedagogisch concept van de school. We noemen ze *Pedagogische streefdoelen*.
- 4 Het bereiken van *Lokale streefdoelen*, naar omstandigheden van het individu of de groep.

Kiezen voor goed onderwijs

Ouders van jonge kinderen kiezen voor vernieuwings- onderwijs omdat zij in de pedagogische uitgangspunten de idealen herkennen die zij voor hun kinderen voor ogen hebben. Wat gaan kinderen meemaken, hoe wordt er gewerkt en wat gaan kinderen bereiken, speelt bij de schoolkeuze een grote rol. Op welke manier de brede ontwikkeling in kinderen begeleid wordt, dat telt.

Tot op de dag van vandaag zijn er initiatieven van ouders tot schoolvorming. Steeds weer vinden mensen elkaar in ideeën over onderwijs en over leren en stichten nieuwe scholen. In dat perspectief is de relatie tussen recht op onderwijs en recht op keuze door de ouders in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* van de VN interessant².

Ondanks dat laait de discussie telkens weer op over wie eigenaar is van het onderwijs en wie bepaalt wat onderwijs inhoud. Is het de overheid, die weet wat goed is voor kinderen, is het de school of het schoolbestuur, zijn het de ouders die verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van hun kinderen of zijn het de kinderen zelf die kiezen wat zij willen leren en doen? Afhankelijk van het mens- en maatschappijbeeld dat in de verschillende pedagogische concepten verankerd ligt, hebben deze vier partijen invloed op het schoolleven.

Een optimistisch mensbeeld, waarin een groot vertrouwen in de innerlijke krachten van kinderen de basis is, hoeft niet automatisch gecombineerd te zijn met een optimistisch maatschappijbeeld. De verhouding tussen mensbeeld en maatschappijbeeld heeft in de geschiedenis van de afgelopen vier eeuwen de inhoud en de vorm van de 'school' als instituut bepaald. De opvattingen over onderwijzen variëren daarbij van pattern drills tot laissez faire. Parallel daaraan zien we ontwikkelingen waarbij onderwijs te benoemen is als aanbodgestuurd, aanbodgericht, vraaggericht en vraaggestuurd. Leraar en leerling hebben daarin ten opzichte van elkaar niet dezelfde positie en rol, de leerling verandert

van een passieve in een actieve actor, de rol van de leraar verandert van volledig sturen naar variaties in begeleiden.

Vier pijlers van het onderwijs

Pedagogische scholen hebben een positief mensbeeld gemeen maar kennen vervolgens alle didactische varianten, die hierboven vermeld staan. Soms zijn de werkvormen uit het didactisch repertoire zelfs tegengesteld bij eenzelfde streefdoel. Om hetzelfde te bereiken worden in de vrijeschool leerbronnen door de leraar klassikaal aangeboden, gaan de kinderen in de montessorischol zelf op zoek naar het werkje en ontdekken kinderen in een school voor OGO het leerdoel in de activiteiten tijdens de themaweken.

De grote didactische verschillen vallen weg op het moment dat naar een gezamenlijk referentiekader wordt gezocht. In de vier peilers uit het het UNESCO rapport van de commissie Delors, *Learning: The Treasure Within* werd de gemeenschappelijke opgave gezien.

De commissie ziet onderwijs als een middel voor individuele ontwikkeling en als een middel om relaties tot stand te brengen. Het ging om relaties tussen individuen, groepen en naties in een wereld die gedomineerd wordt door een toenemende globalisering. Geen eenvoudig streven in een wereld waarin mensen in zoveel verschillende omstandigheden leven en waarin alle kinderen recht hebben op onderwijs en een leven lang leren. De vier peilers zijn:

- Leren Samenleven
- Leren Weten
- Leren Doen
- Leren Zijn

² Artikel 26

1. Een ieder heeft recht op onderwijs; het onderwijs zal kosteloos zijn, althans wat het lager en basisonderwijs betreft. Het lager onderwijs zal verplicht zijn. Ambachtsonderwijs en beroepsopleiding zullen algemeen beschikbaar worden gesteld. Hoger onderwijs zal openstaan voor een ieder, die daartoe de begaafdheid bezit.

2. Het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Het zal het begrip, de verdraagzaamheid en de vriendschap onder alle naties, rassen of godsdienstige groepen bevorderen en het zal de werkzaamheden van de Verenigde Naties voor de handhaving van de vrede steunen.

3. Aan de ouders komt in de eerste plaats het recht toe om de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen, welke aan hun kinderen zal worden gegeven.

Is het nu een vondst of een open deur. Een aanvankelijke teleurstelling maakte plaats voor een ander gevoel. In deze vier pijlers zien we de erkenning dat het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling voorop staan. Dàt je leert wint het van wàt je leert. Door in het ontwerpen van onderwijs voor kinderen werk te maken van *zijn, doen, weten en aandacht voor elkaar wordt* onderwijs onafhankelijk van leerinhouden. De vier niveaus van ‘andere’ doelen voor leerlingen krijgen in dit kader nog meer betekenis. Onderwijs wordt levenskunst en cultuur. Vrijheid van onderwijs is dan de vrijheid in culturele keuzes. Waarin overigens ook plaats kan zijn voor ‘wat alle kinderen in een samenleving moeten weten en kunnen’.

Eigenaar van het leerproces

In de pedagogische school is de centrale positie van de kinderen niet ter discussie. Kinderen zijn eigenaar van het eigen leerproces en de eigen talenten. Zij worden zich dat in de loop van de schooltijd meer en meer bewust. De verhouding tussen ouders, leraren, schoolleiders en bestuur is hecht. Deze drie groepen vinden elkaar rondom het kind en in het ontwerp van opvoeding en onderwijs. De vierde partij, de overheid, wordt niet gezien als een bepalende factor in dat pedagogisch ontwerp. De scholen erkennen in de overheid de wetgever, en dus de onderwijswetten en het feit dat de overheid een toezichthouder, de onderwijsinspectie, instelt. De toenemende invloed die de overheid uitoefent op de inhoud van het onderwijs via nieuwe wet- en regelgeving

en de beperkte onafhankelijkheid van de inspectie stuiten regelmatig op verzet. De professionaliteit van leraren en schoolleiding zijn daarbij in het geding.

De verhouding tussen traditie en vernieuwing in de schoolorganisatie is soms niet eenvoudig. Maar dat impliceert niet dat vernieuwingsscholen stilstaan en niet willen ontwikkelen. De meeste adviezen van de Onderwijsraad, het Innovatieplatform en andere onafhankelijke instellingen passen in het beleid van de scholen. Onderwerpen als meer ruimte creëren voor onderwijs op maat en ruimte voor ontwikkeling van persoonlijke talenten worden direct omarmd. De aandacht in de WOT (Wet op het Onderwijstoezicht) voor zelfevaluatie van de kwaliteit van het onderwijs is positief ontvangen. Scholen zagen daarin onmiddellijk de mogelijkheid om vanuit de eigen identiteit en onderwijspraktijk verantwoording af te leggen over de ontwikkeling van de kinderen en de ontwikkeling van de school. De verwachting was het brede spectrum ook met de inspectie te kunnen delen.

De praktijk pakte anders uit. De ruimte voor een eigen werkwijze lijkt bij nader inzien beperkt. Het grote probleem licht in de opbrengstparagraaf, zelfevaluatie lijkt daar alleen geaccepteerd te zijn als de output van het onderwijs gemeten wordt met externe *professionele toetsen*, instrumenten die voldoen aan de methodologische eisen van de COTAN. Die instrumenten leveren de ‘harde’ gegevens over een deel van de kennis van de leerlingen waarmee scholen kunnen

worden vergeleken. De kwaliteit van het onderwijs wordt zo teruggebracht tot de opbrengst van een gerichte leerstoftraining op voorgeschreven vraagstukken.

Pedagogisch evalueren leidt tot goed onderwijs

Mooier zou het zijn als de school zelf de verantwoordelijkheid krijgt voor de opbrengstmeting op basis van de condities, waarvan op goede gronden kan worden aangenomen dat die leiden tot optimale opbrengsten in de breedste zin. Netwerk SOVO heeft daartoe een alternatief ontwerp voor een andere opbrengstparagraaf gepubliceerd. Gesterkt door wetenschappelijk onderzoek is het bestuur van het netwerk tezamen met de pedagogische scholen van mening dat volgen, evalueren en verzamelen van bewijsmateriaal door het inzetten van verschillende evaluatie instrumenten, het leren van kinderen verbetert en daarmee een bijdrage levert aan goed onderwijs. De werkwijze die in het project *De opbrengst dat ben ik..., leerlingmonitor dynamisch onderwijs* beproefd is maakt dat de evaluatiepraktijk leidt tot bijdragen voor het samenstellen van een realistisch opbrengstdocument voor ieder kind.

³ Boes, A. (2007) ‘Elke school is er één’. *Alternatief voor de beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs, een bijdrage aan een actuele discussie. Brochure. Valthe: Netwerk SOVO.*

“Een doosje maken, weten hoe de bomen beten die in het park staan, de tafels tot 10 uit je hoofd kennen en dictee zonder fouten inleveren, dat kan ik wel beoordelen. Als het is gelukt krijgen de kinderen een sticker in hun plannenboekje. Ik merk dat ik het makkelijk vind uitspraken te doen over wat kinderen weten, veel lastiger is het om te beschrijven en helder te krijgen hoe je kan beoordelen of kinderen leren en hoe ik ze kan helpen zelf een volgende stap te zetten. De kinderen die het altijd goed doen, daarbij gaat het vanzelf en zie ik zie het proces niet. Voor kinderen bij wie het werk niet makkelijk lukt is het extra belangrijk om ze te laten ervaren dat ze stapjes zetten, anders raken ze alleen maar gefrustreerd. Als je een toets geeft hebben zij altijd een onvoldoende ook als het beter gaat.”

Het blijft lastig om het ontwikkelingsproces van kinderen te beschrijven zodat leerling en leraar gezamenlijk zicht hebben op die ontwikkeling en er verantwoordelijkheid voor kunnen nemen. Die verantwoordelijkheid betreft de korte en langere termijn: waarop moet het vormingsproces zich *nu vervolgens* op richten en waar willen leerling en leraar dat het uitkomt en past die *uitkomst* bij wat zij als *wenselijk* beschouwen. En die wens kan betrekking hebben op de lopende maand, het lopend schooljaar of de basisschoolperiode van het kind.

In deze benadering gaat het niet om uitsluitend beschrijving van leervorderingen in termen van vaardigheden (zoals het CITO dat definieert), maar om beschrijving van de ontwikkeling van kinderen als persoon en het vakinhoudelijke daarin.

De problematiek van het volgen van de persoonlijke ontwikkeling van kinderen met de ontwikkeling van hun inhoudelijk denken en hun wereldbeeld daarin, impliceert dat we het idee van kennis als ‘boekenkast in het brein’ moeten verlaten en dat er een heel ander beeld van kennis voor in de plaats moet komen. Het gaat nu om het actieve proces van de leerling die kennis verwerft en daarbij ontdekt dat hij inzichten, vaardigheden, houdingen en methodes (vakgebonden aanpakken) tot zijn beschikking heeft. Er ontstaat een nieuwe cultuur waarbij kinderen leren zichzelf en elkaar vragen te stellen: Hoe onderzoek ik iets?, hoe weet ik of iets waar is?, is wat ik doe goed?, hoe weet ik wat ik weten wil / weten moet?, hoe leg ik het uit aan een ander?, Hoe leg ik het uit aan mijn ouders of mijn opa?

Mathetiek is het domein van de lerende

Pedagogiek en didactiek waren bij uitstek het domein van de volwassenen in het leerproces op school, waarbij ook kinderen van nature didactische kwaliteiten kunnen hebben. Didactiek wordt van oudsher omschreven als de leer van het onderwijzen. Of zoals Comenius het zei: de kunst van het onderwijzen.

Nu onderwijs zich zo sterk richt op het leerproces, de kinderen actief en zelfstandig werken en het roer in handen hebben, is er behoefte om dat leren expliciet te benoemen. Daarvoor wordt steeds vaker het begrip *Mathetiek* gehanteerd.

Mathetiek heeft in de oorspronkelijke betekenis betrekking op het leren (de mathesis, zie klassiek Grieks woordenboek op internet). Wat geleerd is, is een mathèma. De mathèmatika is het geheel van wat er te leren is. En een mathematicus, is degene die leert en dus die de ‘te leren dingen’ kent en dus een ‘geleerde’ is. Het mathematische is gericht op *hoe de wereld in elkaar zit*. In de Griekse wereld was het de kunst om daar een zo helder mogelijk beeld van te hebben. Bij vormen en getallen lukte dat goed. Dat is het begin van de wiskunde. Comenius introduceerde dit begrip in 1570 in zijn Didacta Magna en gaf Mathetiek de betekenis: de kunst van het leren. Uiteindelijk zag Comenius mathetiek als het *echte leren*. Hij bedoelde daarmee het leren dat levensgang plaats vindt en in gemeenschappen van mensen tot stand komt. Het past in het denken van deze tijd waarin de school niet de enige werkplaats is waar geleerd wordt. De school is een onderdeel van de leergemeenschap waartoe onder andere ook thuis en de maatschappij behoren.

Kenmerken van Mathetiek

De kenmerken van mathetiek hebben we in vijf aspecten verdeeld.

1. Leren vindt plaats in vrijheid. De verhoudingen tussen leerlingen, leraren en andere mensen in de leeromgeving is democratisch.
2. Leren is actief ontdekken en heeft tijd nodig om ervaringen te laten bezinken en ze te kunnen verwerken tot ‘meer’ (in de vrijeschool noemen we dit het nachtproces).

3. Leren heeft gesprek en discussies onder leiding van leerkrachten nodig.
4. Leren is een spontane activiteit, waarin ook onbedoelde leerervaringen ontstaan en mogen ontstaan.
5. Leren is associatief en de lerende brengt structuur en ordening aan. Kinderen worden daar op maat en in meer of mindere mate bij geholpen.

In onderwijs is het steeds belangrijker dat leren leren ook gewaardeerd wordt als een verworvenheid van het onderwijs. Deze kenmerken maken het mogelijk dat proces te waarderen.

Leren, instructie en controle

In een situatie waarin de leraar het gehele leerproces stuurt, stapsgewijze instructie geeft, kinderen daarna oefenen en de leraar vervolgens achteraf controleert met een toets of de kinderen het ‘weten’, vinden kinderen het schoolleven saai en niet boeiend. Kinderen die onderzoekend aan de slag gaan en initiatieven mogen nemen om van alles te ontdekken, zijn intrinsiek gemotiveerd. Zij zijn daardoor zeker ook in staat hun doel te bereiken maar hebben daar andere sturingsinstrumenten voor nodig. Voor hen is het belangrijk om in staat te zijn kritisch naar het eigen werk te kijken en te weten of ze op het goede spoor zijn. Zij moeten hulp kunnen vragen om op tijd extra leerervaringen te kunnen inlassen. Discussies aangaan met anderen en ordenen van de ervaringen maken het leren tot ‘diep leren’.

1.8

Evalueren op basis van eigen werk

Onderwijs dat tot doel heeft te classificeren zal zich baseren op summatieve evaluaties om kinderen te selecteren. Onderwijs is dan een selectie bureaucratie die op basis normen en kwantitatieve gegevens bepaalt of een kind onder de maat presteert. De maat is vooraf door anderen vastgesteld. De betrokkenheid van de kinderen ligt vooral in het 'willen kunnen' en niet zozeer in het kunnen begrijpen, kunnen uitleggen en kunnen toepassen. Ook de voldoening is daarom voor veel kinderen eenzijdig op de score gericht. Die eenzijdigheid past overigens absoluut niet meer bij de kerndoelen van 2006.

In onderwijs dat zich tot doel stelt te socialiseren zal de leraar het leerproces willen begeleiden en de kinderen willen leren dat bij zichzelf te volgen, de zwakke en sterke kanten van zichzelf op te zoeken om die vervolgens samen of met medeleerlingen te verbeteren. De leraar blijft betrokken en zorgt ervoor op tijd te onderkennen. Hierbij wordt een heel ander appèl op de leraar gedaan. Hij controleert niet meer hoeveel sommen er goed zijn, maar moet inzicht hebben in de specifieke leerprocessen en de didactische interventiemogelijkheden om de leerling te kunnen helpen. In deze nieuwe situatie is het voor leraren, ouders en kinderen niet eenvoudig om niet te vervallen in een te instrumenteel idee van vakken. Dat geldt zelfs ook voor wereldoriëntatie en expressievakken. Het is nodig om vaardigheidsaspecten te kunnen onderscheiden van meer inzichtelijke en methodische aspecten. In het methodische aspect (hoe heb jij het aangepakt) komen de kernkwaliteiten van kinderen het meest

tot uitdrukking. Het gaat de leraar om het verzamelen van gegevens over het leergedrag om de leerling vervolgens het leerproces met tips te kunnen bijsturen. De leraar kiest dan voor het formatieve assessment.

Verschillen in leerlingen

Het hoort bij het werken met assessment dat de leraar zicht verdiept heeft op de niveaus of liever de soorten begrip, vaardigheid, houding en methode die kinderen kunnen ontwikkelen. Deze genuanceerde kijk is basis voor een persoonlijk gerichte en gezamenlijke assessment van leraar en leerling. Met andere woorden: het moet de leraar duidelijk zijn hoe kinderen met hun verschillende competenties en kernkwaliteiten zich kunnen ontplooien om de waarde van het leerproces, de activiteiten en de groei daarin te kunnen zien.

In de gang zitten twee meisjes aan een grote tafel, ver van elkaar. Ze overhoren elkaar de tafels en genieten zichtbaar. Ze hebben om de beurt de tafeltrainer om vragen te stellen en de antwoorden te controleren. "Zullen we nu overhoren zonder de tafeltrainer?, oppert Inge." "Dat kan toch niet dan weet ik toch niet dat je het goed doet." "Wel joh... je kent ze toch al", houdt Inge vol. Ze pakt resoluut de tafeltrainer, verstoort hem onder haar weektaak, en begint. Ze krijgen er steeds meer lol in en plotseling roept Josje "Je doet gewoon alles uit je hoofd, dat kan ik ook wel, had dat dan gezegd. Nu wil ik."

Leraren observeren leerlingen voortdurend, zij zijn steeds met leerlingen in gesprek over wat zij doen en daarbij proberen zij positieve feedback te geven. Ze zien de kinderen bezig met het 'eigen' werk, dat hen veel informatie geeft. Leraren realiseren zich dat het een van de taken van de school is de ontwikkeling te zien in de zin van leervorderingen en momenten te kiezen dat het werk beoordeeld wordt. Het belangrijkste doel van de evaluatie is om op basis van de inzichten de kinderen vooruit te kunnen helpen. Daarnaast is het nodig dat op basis van bevindingen beslissingen kunnen worden genomen. De beslissingen kunnen met de gegevens verantwoord worden.

Leraren zien het als hun taak daarbij voor een veilige leeromgeving te zorgen en willen kinderen beoordelen in authentieke situaties en niet op basis van testmateriaal waarbij het resultaat in een vervreemdende "laboratorium opstelling tot stand is gekomen". Dat zou betekenen dat het

samenhangend resultaat van observaties, gesprekken en leerlingenwerk tezamen kan leiden tot een beeld van de leerling waarin zowel het leren als het resultaat daarvan zichtbaar wordt.

Assessment

In het project zijn op basis van de pilotstudies keuzes gemaakt voor een evaluatieprogramma. Er is voor gekozen om situationeel te kiezen voor het inzetten van zelf-assessment, peer-assessment en co-assessment. Hiermee is het mogelijk ook leeromstandigheden in de school te benutten. Leerlingen leren immers alleen, leerlingen leren samen en leerlingen hebben intensieve leercontacten met de leraar. Daarnaast nemen leraren ook traditionele toetsen in het programma op. Het proefwerk of een overhoring om te kijken of de afgesproken doelen bereikt zijn blijft in het programma. Kinderen vinden het ook fijn om te ontdekken of ze 'het kunnen', dat is geen verboden ervaring. Rekenwerk te maken en dat zelf nakijken is voor kinderen een uitdaging. 'Alles goed' kan een gezonde en prettige ervaring zijn om naar te streven. Werken met een starttoets vinden de kinderen ook prettig, er zit niet veel druk op en ze wennen aan het feit dat het prettig is om te weten wat je al kan en waar je nog werk van moet maken.

Zelf-assessment is het proces, waarbij de leerling zichzelf evalueert op vooraf bepaalde criteria. Dat hoeft niet altijd schriftelijk te zijn. Met je assessment kaartje in de hand kan je ook even pauzeren en nadenken over het werk.

Peer-assessment is het proces waarbij leerlingen elkaar beoordelen op vooraf bepaalde criteria. Presentaties lijken aangewezen voor dergelijke evaluaties, maar ook bij activiteiten op weg naar een doel kan peer-assessment een uitkomst zijn. Planning en uitvoering kunnen dan bij elkaar worden bekeken. Zo kan je elkaar ook concrete hulp bieden.

Co-assessment is de beoordelingsvorm waarbij leerlingen en leraren samen beoordelen op basis van criteria waarover zij hebben overlegd. De leraar bepaalt het uiteindelijke oordeel. Beoordelen vanuit drie gezichtspunten komt ook voor, zoals beoordelen met ouders.

Portfolio

Alle kinderen hebben een bewaarmap of portfolio. Daarin wordt werk verzameld aangevuld met reflecties van het kind zelf, de medeleerling, de leraar, een vakleerkracht en van de ouders. Alle kinderen beginnen voorin het portfolio met het maken van een CV. In de groep wordt eerst besproken wat dat kan inhouden.

Vanuit drie gezichtspunten is het leerproces gezien:

- Leerlingen doen uitspraken over (tekenen over) wat ze hebben geleerd en willen leren. Zij ‘bewijzen’ dat in de vorm van een assessment.
- Leerlingenwerk en activiteiten die aansprekend zijn voor het leren, zoals bijvoorbeeld het periodeschrift in de vrijeschool, tezamen met meer traditionele toetsen als een taakbrief, een instaptoets of vaardigheidstest geven een beeld van de verworvenheden. Een keuze daarvan wordt als ‘bewijs’ bewaard.
- Leraren observeren en communiceren (in gesprekken en ook non-verbaal) met leerlingen en reflecteren op het persoonlijke leerproces van ieder kind. Zij doen daarvan verslag in een beeld, de karakterisering van de schoolloopbaan. Dat beeld komt tot stand vanuit een scherpe waarneming en effectieve feedback en wordt tenslotte samengevat in een schriftelijk overzicht van de individuele kernkwaliteiten tezamen met de kennis en vaardigheden in de verschillende leergebieden. Zij ‘bewijzen’ daarmee wat geleerd is en op welk niveau. De basis voor de kernkwaliteiten die tot persoonlijke competenties uitgroeien wordt gevormd door de krachten die de kinderen in zich hebben. Ook anderen evalueren mee en die verslagen kunnen ook worden opgenomen in het portfolio. Naast de eigen leraar zien we daarin ook reflecties van collega’s (tweede mening), ouders, medeleerlingen en vakleraren.

Hoofdstukindeling

In dat portfolio hebben we hoofdstukken gemaakt. Het zijn vijf delen, waarin we onderscheidt maken tussen een deel waarin bewijs wordt verzameld dat de vooruitgang toont. In deel twee komt werk dat een leerproces laat zien in al zijn stadia. In het derde deel verzamelen we ‘bestwerk’, de werkstukken die iets bijzonders tonen en waar vaardigheden uit blijken. Dan is er deel vier, dat is het leerdoelen hoofdstuk. In dit hoofdstuk zijn ook de leerplanoverzichten en projectplannen met leerdoelen opgenomen als referentiekader voor wat getoond wordt. Het laatste deel bevat de speciale programma’s uit een zorgplan en het werkstuk of logboek waarin de leerling een eigen programma heeft uitgevoerd.

Doorstromingsucces en bewust zijn van je kunnen

Zo kunnen leerling en de leraar de gehele ontwikkeling anders evalueren en de groei als verworvenheden in kaart brengen. Het leerlingenwerk speelt daarbij een eigen rol. Deze *drie*, de leerling, het ‘eigen’ werk en de leraar (medeleerling/ouder/andere juf), maken tezamen de opbrengst van het onderwijs zichtbaar door (van jongs af aan) gaandeweg actief te zijn en steeds weer te bewijzen dat er geleerd is op eigen niveau. Leren op basis van kwaliteiten en competenties, leren waar je mee door kan gaan en *“succesvol op door kan stromen”*.

Een portfolio aan het eind van de schoolloopbaan zal een verzamelmap van het leerproces kunnen zijn die ook uit drie delen bestaat. In het eindportfolio is door de klassenleraar een karakterisering van de schoolloopbaan toegevoegd. Ook kan een certificaat worden toegevoegd:

- Certificaat.
- CV gemaakt door de leerling.
- Karakterisering van de leraar (beeld van het kind nu in kernkwaliteiten en vaardigheden)
- Brief van de ouders.
- De vijf hoofdstukken.

Niet alles op ieder moment blindelings vastleggen: blijf volgen

De kunst is het kiezen van de momenten en ijkpunten die de leraar wil vastleggen in een observatiedocument zoals hierboven genoemd. Wat telt en wanneer telt dat voor de leerling, wat telt voor de leraar. Wat wil je bewaren en vastleggen en wanneer. Welke verworvenheden zijn voor jonge kinderen belangrijke bouwstenen en wat zijn ijkpunten voor de leerlingen in de bovenbouw, in groep zeven en acht of klas vijf en zes in de vrijeschool? En wat als later blijkt dat wat te vroeg is vastgelegd niet relevant is of het kind geen recht doet? Vastleggen van verworvenheden moet een dynamisch proces kunnen zijn; even harmonisch en grillig als het leren zelf.

Een programma samenstellen in plaats van een systeem invoeren

De SOVO-Leerlinmonitor dynamisch onderwijs is het digitale instrument waarin het complete werk van de leraar kan worden geadmistreerd. Het is een kopie van het mentale handelen van de leraar. Schoolleiding, administratie, leraren hebben een eigen omgeving in de monitor. Mensen met een duo baan kunnen in de monitor zien wat er is gebeurd of oer gedragen moet worden. In de monitor kan je ook informatie delen met ouders, collega's, begeleiders en opleiders.

De schoolleiding voert op basis van de visie van de school de leerplandoelen en kernkwaliteiten in. Ook worden de centrale rapportage momenten gekozen, zodat iedere leraar die informatie op zijn scherm ziet. Er is een omgeving waar documenten geplaatst kunnen worden.

Het ontwerpen van projecten, periodes en vaklessenseries kan je meteen op je eigen omgeving zetten. De groepen kinderen zijn gekoppeld aan wie verantwoordelijk is voor de groep.

In de monitor zijn overzichten opgenomen van zodat je kan zien welke leerlingenrapportages of onderwijsactiviteiten je hebt gepland en welke informatie je hebt ingevoerd en verwerkt.

De beoordelingen van alle activiteiten kunnen per kind worden geregistreerd. Op enig moment kan vanuit de verzamelde registraties een rapportage worden samengesteld. Dat verlag kan ter voorbereiding voor een ouderavond dienen of in een mooie versie als eindrapportage samengesteld worden en aan het portfolio worden toegevoegd.

De rapportage kan de karakterisering, de overzichten van alle projecten en rapportages over Leerplandoelen (leergebieden) en kernkwaliteiten genereren. Aan de leerling-rapportages kunnen afbeeldingen en plaatjes worden toegevoegd.

Alle overzichten zijn voor de administratie zichtbaar.

Er is de mogelijkheid dat kinderen zelf hun planning en rapportage digitaal maken, ook ouders kan toegang gegeven worden om bij te dragen aan de beoordeling.

De Leerlingmonitor kan uitgebreid worden met lokale opties.

Het samenstellen van een Pedagogisch Evaluatie Programma betekent dat gekozen wordt voor een realistische registratie en rapportage in het portfolio. Hierbij zetten we de kenmerken en voorwaarden nog eens op een rij:

- Evalueren is een onderdeel van leren. De ontwikkeling die leerlingen doormaken is het resultaat van vele factoren, binnen en buiten de school, die daaraan bijdragen. De school maakt zich sterk om de het aanbod waaraan kinderen zich kunnen scholen in directe relatie staat met het waarderen en 'meten' van wat kinderen daarin bereiken. De eigen ontwikkeling van ieder kind binnen de groep is daarbij de kern van de zaak.
- Alles telt. Het geheel van werk en activiteiten van de kinderen staat model voor wat bereikt wordt in het onderwijs. De 'groei' van de kinderen, het bewijzen dat zij zelf leren, wordt gezien en gevolgd door de opmerkelijke stappen daarin te registreren. Met die inzichten kinderen aan te sporen zich persoonlijk in te zetten en te laten ervaren dat zij positieve leerervaringen opdoen die vragen naar meer. Deze keuze is bewust gedaan op basis van pedagogische motieven in tegenstelling tot het opsporen van deficiënties als middel om 'groei' aan te tonen.

- Programma De ontwikkeling van kinderen wordt in kaart gebracht met behulp van een *Pedagogisch Evaluatie Programma*, een samenhangend geheel van assessmentvormen (zelf-assessment, peer-assessment en co-assessment) en traditionele toetsen, waarvan een keuze terecht komt in een portfolio. Vaste elementen die de school voor alle kinderen aan het portfolio toegevoegd worden jaarlijks vastgesteld.
- Assessment en toetsen De keuze voor een assessment of traditionele toets in het evaluatie programma voor de hele groep of een kind moet passen bij de activiteit en is altijd authentiek. Opgedane kennis wordt met een kennistoets geëvalueerd, een vaardigheid met een vaardigheidstoets, op een houding kijken we samen terug. Assessments laten zien hoe de vooruitgang is gestimuleerd, op basis van toetsen en sommige assessments kijken terug en op wat is bereikt.

De digitale SOVO-Leerlingmonitor: ontwerpen, plannen en beoordelen

- **Criteria en vijf hoofdstukken in portfolio**
Er zijn vier criteria voor het verzamelen van het werk en de bijbehorende assessments als we bewijzen verzamelen. Deze collectie vult gaandeweg de schooljaren het portfolio, waarmee de kinderen laten zien wie ze zijn geworden, waartoe zij in staat zijn en deze map begeleidt het advies voor het voortgezet onderwijs.
 1. Het beste werk, vergezeld van de beoordelingen van de kinderen zelf, de anderen die hebben meegekeken en de juf of meester (de professional)
 2. Werk waaruit de vooruitgang blijkt, idem vergezeld van reflecties
 3. Werk waaruit het leerproces in al zijn stadia blijkt, idem vergezeld van reflecties.
 4. Werk waaruit blijkt dat de leerdoelen, die vooraf werden geformuleerd en waaruit een bepaald niveau blijkt. Denk daarbij aan doelen in een leerplan of kerndoelen die aan een overgangsmoment gekoppeld zijn zoals van groep 2 naar groep 3 e.d.
 5. Het persoonlijk hoofdstuk.
- **Meesterstukken**
Tenslotte wordt er een groot belang gehecht aan bepaalde 'meesterstukken' die kinderen leveren. Een soort impliciete overall toets, die model staat voor de totale vorming en soms ook doorslaggevend kan zijn voor een volgende stap. Ervaring is opgedaan met het Meesterstuk kleutertijd, een Persoonlijk Meesterstuk op enig pedagogisch moment en een Eindproject Meesterstuk in groep 8. De bijbehorende assessments worden zodanig gekozen dat leerlingen, leraren, ouders en mogelijk ook de toekomstige school een rol spelen bij de beoordeling.
- **Samenwerken en verantwoordelijkheid delen**
Op schoolniveau vraagt een dergelijke manier van werken en het dynamische karakter van onderwijs, dat de ontwikkeling van kinderen als haar taak ziet, een permanente professionele groei van leraren. Een belangrijk criterium voor het welslagen van deze methode van evalueren en verantwoorden van aanbod en opbrengst van het onderwijs is de ruimte voor leraren om te werken in collegiale groepen en de ervaringen over de kinderen waarvoor je verantwoordelijk bent te kunnen delen en zekerheden rondom de ontwikkeling van kinderen te ontwikkelen. Hun eigen scholing daarin is tevens een richtpunt voor zelfevaluatie van de eigen professionele groei.

2 In de praktijk beproefd...

Inleiding

Leraren in twintig scholen hebben vanuit hun eigen lespraktijk gekozen om het onderwijs anders te evalueren dan tot nu toe. Voor sommige scholen betekende dat afschaffen van de bijvoorbeeld CITO-toetsen, voor anderen betekende het voor het eerst formeel evalueren vastleggen van leervorderingen anders dan aan het eind van het schooljaren rapportage schrijven. Het werk en de leerprocessen van kinderen werd het uitgangspunt.

Afhankelijk van de kinderen of de activiteit in de groep hebben leraren persoonlijke pilotstudies gekozen. Er is geen van te voren bepaalde assessmentpraktijk schoolbreed ingevoerd, we hebben gekozen voor vrijuit uitproberen wel of niet in combinatie met het invoeren van een portfolio. Op enkele scholen werd al gewerkt met alternatieven voor de test en toetscultuur. In die scholen hebben we gekeken naar bestaande praktijken en die meer aandacht gegeven; dus opgepoetst en soms uitgebreid door nieuwe inzichten of zelfs helemaal veranderd.

In Deel 2 van deze conferentieverisie van het werkboek, laten wij van enkele exemplarische studies zien hoe de leraren hebben gekozen voor de inzet van assessment en welke vorm hen paste. Kunnen beslissen over de vorm van evalueren is voorwaarde voor het invoeren van een Pedagogisch Evaluatie Programma op schoolniveau. In zo'n PEP kan op basis van verzamelde feiten zowel inzicht gegeven worden over de voor(ui)tgang van de leerlingen als ook de stand van zaken opmaken ten behoeve van de overgang naar een nieuwe situatie. Zo'n verzameling is de basis voor zowel formatieve als summatieve evaluatie.

2.1

Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie?

In het project hebben we na verloop van tijd met elkaar de betekenis van het begrip assessment vastgesteld. In het begin gebruikte we steeds andere beschrijvingen of soms omschrijvingen en dat leidde tot verwarring. Het paste ons het beste om de volgende definitie te gebruiken:

Assessment is verzamelen en interpreteren van informatie over prestaties, waarbij een prestatie een inspanning, een proces of een resultaat kan zijn.

Er waren leraren die assessment zagen als “even neerstrijken bij de leerling en kijken en luisteren”, anderen hebben volgehouden dat het “alle vormen van beoordelen kan zijn behalve toetsen”. Leraren zijn aan het werk gegaan en we hebben steeds samen terug gekeken naar welke overwegingen er gemaakt moeten worden om te komen tot een assessmentkeuze. Op basis van die overwegingen en de antwoorden ontstond ook de hierboven genoemde definitie. Zo hielden we ruimte over voor een concept waarin assessment en traditionele toetsen tezamen in het programma passen. Prachtige zelf-assessments naast degelijke proefwerken samen in een mapje. Dat kan kennelijk ook en leraren en kinderen werden gelukkig van de combinatie.

In het begin beproefden we van alles kras door elkaar, maar gaande weg kwam er lijn in. Er bleven drie assessmentvormen over, self-, peer- en co-assessment nominatie met een portfolio, dat kan betaan uit vijf hoofdstukken. Deze combinatie werd uiteindelijk door iedereen als functioneel bestempeld. Incidenteel werden

andere proeven van bekwaamheid gekozen en dat zal ongetwijfeld zo blijven.

Tenslotte hebben we in de praktijk de volgende vragen systematisch beantwoord voordat we aan de slag gingen:

- Waarom moet worden beoordeeld of gemeten?
- Wat moet worden beoordeeld of gemeten?
- Hoe moet worden beoordeeld of gemeten?
- Wanneer moet worden beoordeeld of gemeten?
- Wie gaat beoordelen?

Hoe actiever de kinderen meededen met het evaluatieproces, hoe duidelijker het werd dat we nog een vraag over hebben:



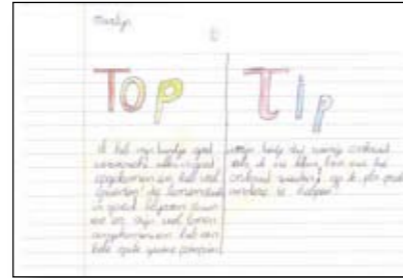
- *Wat moeten we bereiken en wat is 'goed'?*
Snel bleek dat we met de kinderen moeten delen wat de doelen van de opdrachten zijn en ook iedere keer een soort norm afspreken. Tijdens het werken in projecten wordt een moment gekozen om te spreken over de criteria en die samen af te spreken. Dat kan niet vooraf aan het werk, kinderen moeten eerst ervaren wat ze aan het doen zijn. Ook niet aan het eind, want dan ken je je niet meer herstellen. Het bleek een van de belangrijkste onderdelen van het hele evaluatieproces te zijn.
Met de jongste kinderen was het lastig om samen te beoordelen welke tekening wel en welke niet bewaard zou worden, al hun werk is immers goed of mooi, vinden ze. Als je moet 'aanwijzen' wat goed is of goed gelukt, dan moet je ook afscheid van werk kunnen nemen en dat is voor de jongsten onmogelijk. Toch lukt het om deze vaardigheden langzaam met kinderen te ontwikkelen. En als het eenmaal gewoon is, zijn kinderen duidelijker en ongegengerder in hun oordeel dan leraren en ouders.

Uiteindelijk blijkt dat we ook het antwoord moesten kunnen geven op de vraag:

- *Wat doen we met de 'uitslag'?*
Welke onderdelen verzamelen we voor de momenten dat we de gehele situatie van de kinderen moeten verantwoorden? Wat komt er bijvoorbeeld uiteindelijk in een getuigschrift of verslag terecht? Gaat het portfolio mee tot aan het eind van groep 8 of sluiten we jaarlijks af. Dat is schoolbeleid en zijn vragen voor de schoolleiding en het lerarenteam. Vragen die in de toekomst beantwoord moeten worden en per school kunnen verschillen.

2.2 Zelf-assessment

Hier zijn beelden te zien van een evaluatieformulier, een persoonlijk logboek en een TIP-TOP beoordeling. Alle drie zijn het afdrukken van een beoordeling door een kind over het eigen werk. In alle drie de voorbeelden is het een tussenrapportage die sturing geeft aan de volgende leerstap. De kinderen hebben daarmee informatie verzameld om het de volgende keer beter of anders te doen. Het gaat om formatieve evaluatie.



Gedichten schrijven in groep 7

Waarom moet worden beoordeeld of gemeten?

In de Taalperiode zijn kinderen bezig met het schrijven van gedichten. Het is het plan om zowel de expressieve functie van taal in taalgebruikssituaties (kunst) aandacht te geven en de relatie met taal en jezelf te ontwikkelen als ook het schrijven van poëtische teksten te oefenen en de vorm te leren kennen.

Juf wil kinderen het eigen werk laten beoordelen omdat zij wil aansturen op de mogelijkheid om terug te kijken op een zelf geschreven gedicht om het volgende gedicht met meer inzicht in de mogelijkheden te maken. Zij kiest hiermee voor ontwikkelingsdoelinden.

Wat moet worden beoordeeld of gemeten?

Is het gedicht een gedicht?

Juf zet het assessment in om kinderen te laten onderzoeken wat de eigenschappen zijn van hun eigen gedicht om ook algemene kennis over gedichten te verwerven.

Kinderen moeten ook beoordelen of zij uitdrukking hebben gegeven aan wat zij er mee wilden zeggen, of zij de houding van de dichter hebben.

Zelf maakt Juf aantekeningen. Zij heeft de kinderen verteld dat zij let op hoe ze werken en neemt zich voor feedback te geven op hun betrokkenheid.

Hoe moet worden beoordeeld of gemeten?

De klas gaat met elkaar een lijstje samenstellen, de criteria voor een 'goed' gedicht. Ze hebben in de dagen hieraan vooraf gedichten gelezen en gedichten uitgezocht om voor te dragen aan elkaar. Ook lezen zij hun eigen gedicht in groepjes aan elkaar voor. En dan gaan ze in gesprek. De kinderen komen al snel tot criteria. Ze worden opgeschreven en nog een bekeken. Ze classificeren de criteria en ordenen ze in drie categorieën. Daarmee gaan ze morgen aan de slag en gaan verbanden leggen met hun eigen werk en vaardigheid.

Wanneer moet worden beoordeeld of gemeten?

Juf beslist dat zij aan het begin van de tweede periodeweek het werk van de kinderen stillegt. Ze hebben dan al van alles ontdekt over gedichten en poëtisch schrijven. Alle kinderen hebben inmiddels een klein aantal eigen gedichten in het periodeschrift. Het assessment is een gewoon onderdeel van de taallessenserie en aan de hand van het zelf gemaakte formulier gaan de kinderen aan de slag en beantwoorden de gestelde vragen. Juf kiest ervoor dit maar één keer te doen.

2.3 Peer-assessment

Wie gaat beoordelen?

De kinderen beoordelen zelf en bespreken hun eigen beoordeling in tweetallen. De medeleerling wordt gevraagd of zij dezelfde antwoorden zou hebben en of ze nog een tip hebben voor een aanpak of verbetering. Dat wordt niet schriftelijk geregistreerd. Alle kinderen schrijven in de komende week een nieuw gedicht. En kijken met dezelfde criteria naar het nieuwe werk. Is het nu een mooier gedicht of niet?

Juf schrijft in haar eigen logboek over de betrokkenheid van de kinderen bij het schrijven en bij het zelf evalueren.

Wat moeten we bereiken en wat is 'goed'?

In dit geval heeft juf zich van te voren verdiept in hoe zij over een 'goed' gedicht dacht. Ze vroeg zich toen ook af of ze op de spelling zou letten. Ze liet dat varen omdat de taalopdracht zou verstoren. De kinderen wilden zelf wel graag zonder fouten schrijven. Dat is natuurlijk mooi, maar zij koos er bewust voor dat ze geen foutloos geschreven werk wilde vragen, daar ging het immers niet om. Kinderen moeten duidelijk weten dat er geen verboden doelen en criteria van de juf bestaan. Samen vastgestelde criteria blijven staan. De normering is hierbij geen vraagstuk.

Wat doen we met de 'uitslag'?

Deze 'uitslag' wordt bewaard, Kinderen kopiëren het gedicht en tezamen met de bijbehorend zelfgemaakte reflectie en het nieuwe gedicht stoppen zij dat in het vooruitgang-hoofdstuk van het portfolio. Aan het eind van het schooljaar is het een van de taalonderdelen, het bewijs van hun 'groei'.

In dit geval had ook het mooiste gedicht gekozen kunnen worden en een plaatsje gekregen in het bestwerk-hoofdstuk. Echter in de les was het om de vooruitgang te doen en besloten werd dat het dan ook als bewijs van vooruitgang ging dienen. Sommige kinderen vonden dat wel lastig en stopten alsnog hun mooiste gedicht ook in de map.

In het getuigschrift zorgt juf dat de kinderen kunnen lezen over hun betrokkenheid bij het schrijven van gedichten en ze verwijst naar het portfolio voor de resultaten van de taalopdracht.

De kinderen uit één van de bovenbouwgroepen hebben op het schoolplein een spelparcours uitgezet. Joke, de groepsleidster die alleen op donderdag werkt, heeft het plan aan het begin van de ochtend nog kort besproken aan de hand van de plattegrond, die de kinderen van het parcours hebben gemaakt. Ze vertelt dat ze heel benieuwd is hoe zij dat samen voor elkaar gaan krijgen en ze belooft de kinderen dat zij in kleine groepjes een verslag mogen maken. Het moet gaan over de opbouw van het parcours én over het begeleiden van de spelmiddag zelf. De kinderen krijgen van haar 'als groep' een beoordeling. Maar, zegt zij, ik wil graag dat jullie ook op elkaar letten en dat de kinderen die samen een spel begeleiden elkaar vanmiddag een complimentenkaart geven. Kijk nog eens goed op de poster waar we op letten als het gaat over samenwerken. "Dat doe ik niet", zegt Mirthe en loopt weg. Joke gaat daar nu niet meteen op in. Het lijkt er op dat Mirthe vrolijk aan de slag gaat. Het parcours is klaar en de kinderen zijn nog even bij elkaar voordat de spelmiddag begint. Als Mirthe de complimentenkaarten ziet liggen, begint ze te bokken: "Dat is toch zó nep". In het gesprek dat Joke en Mirthe nu toch hebben vertelt Mirthe dat de kinderen als ze je aardig vinden ook zeggen dat je het goed gedaan hebt en "anders krijg je een heel stom compliment".

Elkaar evalueren is voor de kinderen nog niet zo makkelijk. Het peer-assessment vraagt om kijken naar elkaars werk of leerproces. De poster met criteria over goed samenwerken hebben de kinderen samen gemaakt. Opletten of we bij elkaar ook zien wat er goed gaat lijkt optimaal voorbereid. Dat gevoelens en emoties de evaluatie verstoren vraagt om aandacht. Wat betekent zo'n peer-assessment dan, mag het wel meetellen? Of is het alleen een zinvolle oefening om grip te krijgen op sympathie en antipathie binnen de groep, een soort werkvorm. Joke neemt zich voor met haar collega's te gaan praten over het voorval om een beter idee te krijgen over de zin van het beoordelen van kinderen onder elkaar.

De twee illustraties bij deze paragraaf zijn voorbeelden van elkaar leren beoordelen. De twee kaartjes zijn van kinderen uit groep 3. Juf heeft het idee op gevat zo nu en dan aan de kinderen te vragen een compliment uit te delen. Ze vormt groepjes van zes kinderen, iedere week schrijf je aan een ander. De kaarten worden gepost in de klassenbrievbus. De volgende dag worden ze uitgedeeld en voorgelezen. In het begin willen ze alleen een kaart schrijven aan een vriendje of vriendinnetje, maar gaandeweg gaat het beter. Jong geleerd is oud gedaan en aan het eind van het jaar lukt het om voor ieder kind wel een mooie prestatie te benoemen. Het andere voorbeeld is een kringgesprek-evaluatieformulier dat de leraar maakte naar een voorbeeld uit het boek *Anders evalueren*.

¹ Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (red.) (2003) *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo Campus.

Leiden van de klassenvergadering in de kring

Waarom moet worden beoordeeld of gemeten?

Het kringgesprek en daar leiding aan geven is voor de kinderen een nieuwe activiteit.

Wat moet worden beoordeeld of gemeten?

Op basis van de criteria die de kinderen hebben vastgesteld, krijgt de voorzitter van een medeleerling een beoordeling namens de groep. De leerling kijkt of hij het er mee eens is en vult het eigen commentaar aan.

Hoe moet worden beoordeeld of gemeten?

De kinderen maken eerst allemaal een beoordeling op basis van de criteria doe als poster in de klas hangt. Het oordeel wordt besproken en opgeschreven door de dag-secretaris.

Wanneer moet worden beoordeeld of gemeten?

Omdat het nieuw is voor de kinderen kies ik ervoor twee keer een beoordelingsronde te doen. We oefenen de kring wekelijks en dan kunnen de kinderen de vooruitgang zien. Tijdens de kring maat de dag-secretaris de aantekeningen en die worden met de groep besproken en daarna uitgeschreven en aan de 'voorzitter' gegeven.

Wie gaat beoordelen?

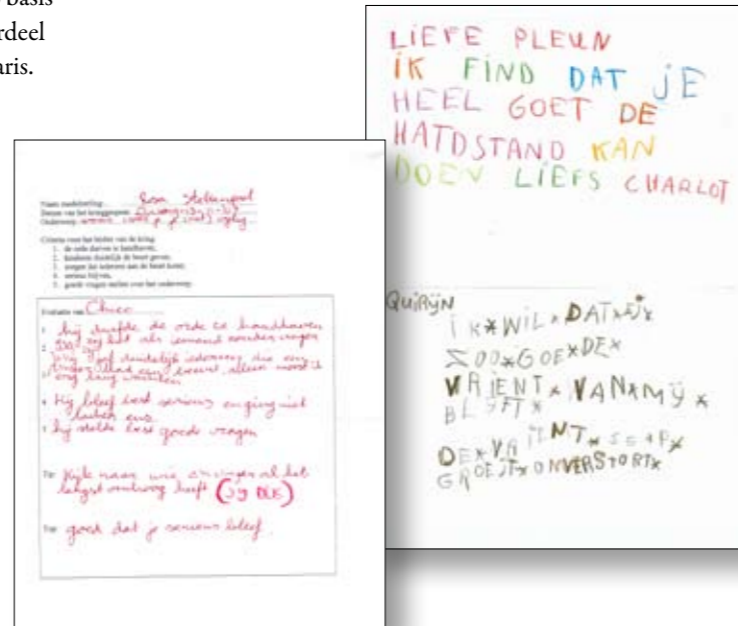
De kinderen beoordelen elkaar. Een groepsproces heb ik bewust gecombineerd met een peer-assessment, zodat ook de beoordeling een groepsaangelegenheid is.

Wat moeten we bereiken en wat is 'goed'?

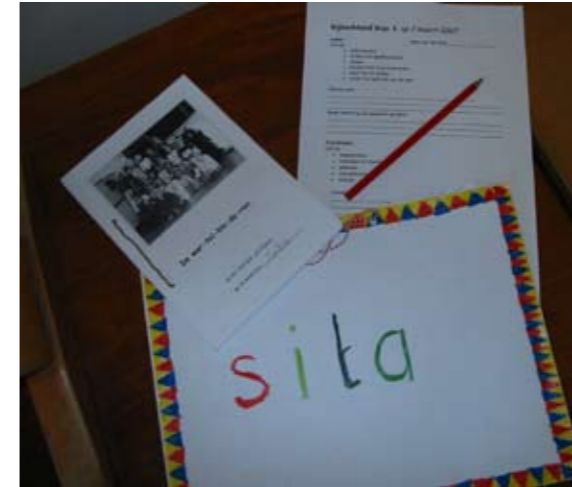
De activiteit is op zich het doel.

Wat doen we met de 'uitslag'?

Bewaren in het portfolio hoofdstuk 1.




2.4 Co-assessment



2.5

Portfolio, meer dan een verzamelmap

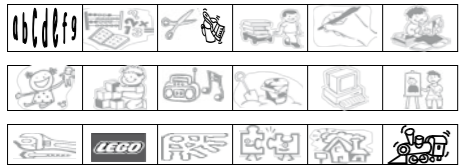
Kwaliteitskaart van _____
 Groep: _____ Datum: _____

 Apollo 11

Dit vind ik leuk om te doen:

Taakwerk	Kring	Gym	Buiten spelen	Muziek	Dansen
----------	-------	-----	---------------	--------	--------

Van het taakwerk vind ik dit het leukste om te doen:




Ik werk graag:

Alleen	Samen	In een groepje
--------	-------	----------------


Mijn vriend / vriendinnetje op school is: _____ Dit wil ik later graag worden: _____

(Hand)teken(ing) van mijzelf: _____

Kwaliteitskaart van _____
 Groep: _____ Datum: _____


 Apollo 11

Samenwerken
 Wat is goed samenwerken voor jou?




Werk je veel of weinig samen?	nooit	soms	veel	meer
Kan je netjes samenwerken?	ja	meestal	soms	nee
Krijg je je werk af als je samenwerkt?	ja	meestal	soms	nee
Vind je het prettig om samen te werken?	ja	meestal	soms	nee

Zelfstandigheid
 Wat vind jij belangrijk en prettig aan zelfstandig werken?



Kan je goed je werk plannen?	ja	meestal	soms	nee
Krijg je je werk af als je zelfstandig werkt?	ja	meestal	soms	nee
Vraag je om hulp als je er zelf niet uit komt?	ja	meestal	soms	nee
Vind je het je goed zelfstandig te werken?	ja	meestal	soms	nee

Verantwoordelijkheid
 Wat is voor jou een verantwoordelijkheid?



Hoe werk je?	altijd netjes	meestal netjes	nooit netjes	andere
Liet je goed op tijdens de uitleg?	ja	meestal	soms	nee
Maakt je af je werk af?	ja	meestal	soms	nee
Kijk je af je werk zorgvuldig na?	ja	meestal	soms	nee
Ben je bezig met materialen van een ander en van de school?	ja	meestal	soms	nee
Werk je serieuw?	ja	meestal	soms	nee

Deze rollen/onderdelen vind ik leuk: _____ Rollen/onderdelen waar ik goed in ben: _____

Deze rollen/onderdelen vind ik minder leuk: _____ Rollen/onderdelen waar ik minder goed in ben: _____

Dit wil ik later graag worden: _____ (Hand)teken(ing) van mijzelf: _____

2.6

Een persoonlijk hoofdstuk

Vriendschap Celine

Activiteit: buitenspelen

Datum: 2 juni

Iemand helpen (als hij of zij bijv. iets niet kan)			
Het voor iemand opnemen			●
Een probleem oplossen door met je vriend te praten			
Eerlijk zijn			
Goed luisteren naar elkaar			●

Opmerkingen van Celine:

ze dede een bromfijlsje in hun mond en spuugde het op me maar het is opgelost

Opmerkingen van jou:

Fijn. Goed opgelost samen. Voor me zou je het wel eens op willen nemen?

2.7

Presentaties in een ander daglicht

Krantenartikel "de opbrengst dat ben ik"

Op de Julianaschool in Schagen wordt het onderwijs vormgegeven vanuit de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In dit voorbeeld uit een groep 3/4 gaat het om een gespreksactiviteit. Goede gesprekken zijn belangrijk. Ze zijn het fundament voor het gezamenlijke inhoudelijke verhaal in de klas.

In de groep wordt met thema's gewerkt. Het proces van het samen thematiseren zorgt voor een stroom aan betekenisvolle activiteiten in de groep. In dit voorbeeld gaat het om het thema "geheimen" (kinderboekenweek 2007).

Het spel in het speurneuzenbureau is de belangrijkste kernactiviteit. Alle andere activiteiten zijn daaraan verbonden. Sommige activiteiten zijn bewust door de leerkracht aangeboden, anderen ontstaan door de inbreng van de kinderen. Zo ontwikkelt zich een speurneusbureau, waarbij kinderen vanuit de huishoek aangifte komen doen bij de speurneus. Er wordt een aangifteformulier ontwikkeld door de kinderen, waarbij veel lees/schrijfactiviteiten nodig zijn. Door de introductie van de verteltafel over een geheime steen, worden stenen en boeken hierover meegenomen. Hierdoor ontstaat een stenenmuseum waar kinderen rondgeleid kunnen worden.

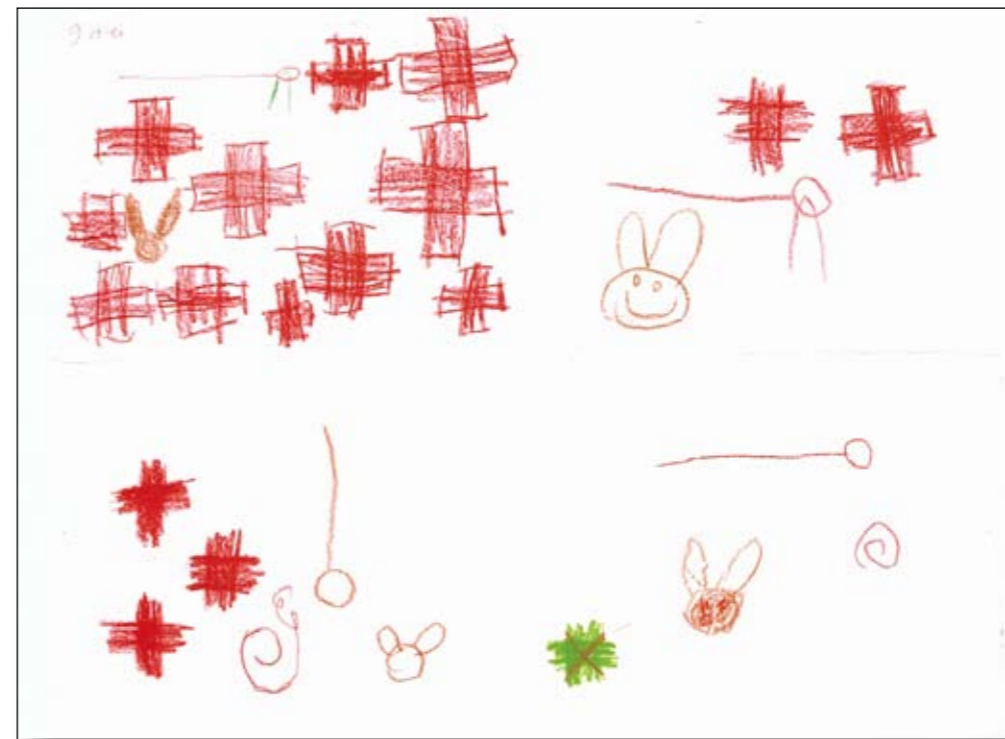
Door het uitnodigen van een echte speurneus, leren de kinderen wat een speurneus moet kunnen. Als leerkracht verbind ik hier weer activiteiten aan: tijdens het buitenspelen kun je (verstopte) schatten zoeken met een echte detector. In de bouwhoek worden de meest ingewikkelde doolhoven gebouwd, waarbij anderen de goede weg moeten ontdekken. Er worden echte walkie-talkies meegenomen waarbij twee speurneuzen contact met elkaar kunnen hebben tijdens hun speurtocht.

Als juf voorleest uit haar eigen dagboek, willen de kinderen hun geheimen opschrijven. Iedereen krijgt een eigen dagboek, waar veel in wordt geschreven. Natuurlijk worden aan de kinderen van groep 3, die de letters nog niet beheersen, signaalwoorden aangeboden over dit thema.

Naast bovenstaande activiteiten, waar ik doelen aan verbonden heb, wil ik dat de kinderen vaardiger worden in het leren presenteren. Zelfevaluatie en reflectiegesprekken wil ik er nadrukkelijk bij betrekken. Hieronder de opbouw in enkele stappen.

2.8

Trianguleren in een Circuit



2.9

Kleuters verrassen zichzelf



2.10

Zelf kiezen, ontwerpen, plannen en beoordelen

Evaluatie
Je bent nu klaar met je project en je gaat zelf beoordelen hoe je eraan gewerkt hebt

Nóteer waarom je dit project hebt uitgezeken en waar ik, als leerkracht, echt op moet letten volgens jou

Nóem twee dingen die je geleend hebt:

1. _____

2. _____

Ik heb tijdens het project samen gewerkt met: _____

Het leukste aan dit samenwerken was: _____

Heb ik mijn persoonlijke doel bereikt?
Ja/ nee (móchtelen wat en toezeging st) omdat: _____

Wat vond ik er makkelijk / moeilijk / leuk aan?

Makkelijk: _____

Moeilijk: _____

Leuk: _____



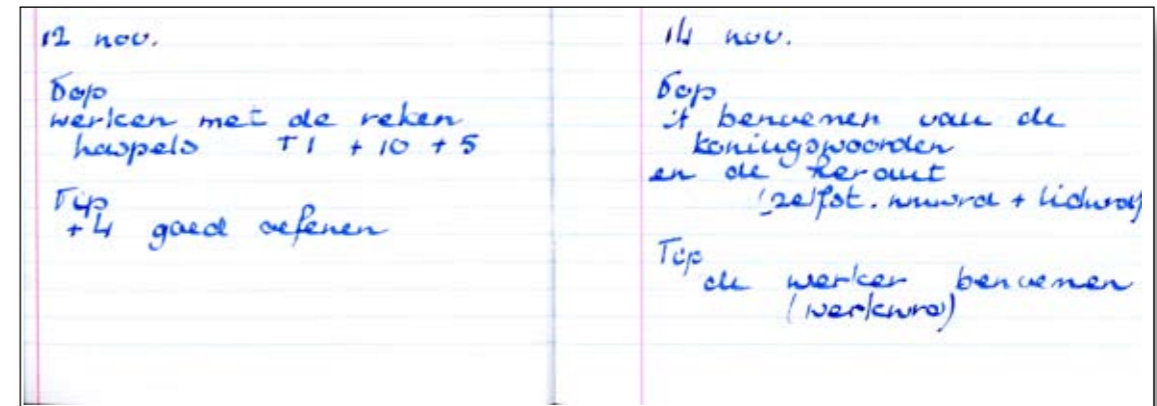
2.11

Authentiek leren en evalueren op de Boerderijschool



2.12

Zorgplan en evaluatie, een gewoon onderdeel van het schoolleven



2.13

Samen een getuigschrift schrijven



De lip en de haan
waren wel voorzien
en de bonte koe
had hooi voor tien.
De soep stond te geuren
en het bed was al klaar
en de dieren stonden
heel dicht bij elkaar.
Je hebt ons allemaal goed bedacht
Dus wensen wij je opdenacht...

Bella ik kan het

- ik weet wat ik goed en leuk
- ik weet wat ik moeilijk vind
- ik weet dat leuk om mensen dingen te leren
- ik houd van werken
- ik weet hoe ik het beste kan
- ik kan de dingen op mijn manier
- ik laat zien wat ik kan
- ik durf fouten te maken
- ik leer van mijn fouten
- ik kan goed overkomen
- ik weet dat mijn complimenten te krijgen
- ik kan omgaan met kritiek
- ik blijf proberen

En zolang ik maar een beetje goed kan zien hoe het voor jou gaat en hoe het is



Lieve Bella. 

Nama is trots op je. Je vond de eerste klas in het begin heel spannend. Afcheid nemen van Radelin, nieuwe kindjes en een nieuwe juf. Leren lezen en rekenen in één jaar, dat vind ik heel leuk.

Je gaat nu met heel veel plezier naar school. Juf Joke is je hart gelaten.

Je hebt je plijje gevonden en daar ben ik heel blij mee.

Volguit jouw woed weer zo'n goed jaar, met veel lezen maar ook met veel plezier.

Dikke kus, Mama

2.14

Meesterstukken en een eindpresentatie op de nieuwe school



Dankwoord

In dit nawoord bedanken de gezamenlijke projectscholen het bestuur van Netwerk SOVO voor het initiatief en het scheppen van mogelijkheden om met een groep van verschillende pedagogische scholen tezamen een ontwikkelproject te starten. Hetzelfde geldt voor de Vereniging van vrijescholen, de NJPV, de Nederlandse Dalton Vereniging, De Nederlandse Montessorivereniging, de Freinetbeweging en de Academie voor OGO. Zonder de mentale en financiële steun van het netwerk en de verenigingen waren de twee projecten er niet gekomen. Ook de projectscholen hebben in het tweede project hun verantwoordelijkheid getoond en zelf bijgedragen aan de kosten. Daarbij waarderen wij het bijzonder dat De Kennisrotonde onze aanvraag heeft gehonoreerd en het mogelijk werd de digitale SOVO-Leerlingmonitor te ontwikkelen (demo: www.leerlingmonitor.nl). Spijtig was het dat we maar kort hebben kunnen samenwerken met Joost Klep. Hij verruilde zijn aanstelling voor een hoogleraarschap in Duitsland. Wie weet kunnen we de plannen die we met hem hebben uitgewerkt ooit nog eens ten uitvoer brengen.

Onze speciale dank gaat uit naar Mien Segers en Fred Korthagen. Zij hebben er voor gezorgd dat wij het inhoudelijke spoor vonden voor de ontwikkelingen met de kinderen, de collega's en de ouders. Inspirerende lezingen en studiedagen hielpen ons niet alleen verder, maar maakte ook dat we konden volharden in het plan. Door het open karakter van onze studiedagen was het mogelijk om anderen uit het vernieuwingsonderwijs te laten meeliften met datgene waar wij mee bezig waren. Buiten de groep van projectscholen zijn meerdere scholen aan de slag gegaan met krachtiger sturen op *Leren van binnenuit* en werk maken van *Anders evalueren*. Het netwerk van mensen die dingen uitproberen werd steeds groter. Dat compenseerde meteen de tegenslagen, zoals het tussentijds vertrek van projectleiders, leraren en schoolleiders met als gevolg dat het project tijdelijk aan een zijden draadje hing of dat alle ontwikkelactiviteiten in een projectschool werden stilgelegd.

Belangrijk waren alle leraren, die hebben volgehouden en steeds weer nieuwe pilotstudies zijn gestart. Door hun ijver weten we wat werkt en wat niet werkt. In meer dan 150 afgeronde studies zijn allerlei vormen van assessment beproefd en hebben leraren onderwijs ontworpen met meer aandacht voor positieve feedback op het werk en het inzetten van kernkwaliteiten bij kinderen.

Instituut Theo Thijssen van Hogeschool Utrecht stapte in en studenten kregen de kans te experimenteren met een nieuwe stagevorm, een onderzoeksstage in het ontwikkelproject op de stage- en tevens projectschool. Studenten onderzochten de effecten van nieuwe vormen van assessment bij kinderen in een projectschool.

Allemaal hartelijk dank,

Annemieke Zwart

Externe projectleiders:

Jeldau Bollema
Ingrid Nagtzaam
Ton Hooijmaaijers
Lydia van der Meij
Rietje Voorn (ITT)

Leraren en interne projectleiders van:

Vrijeschool Texel, Den Burg.
Vrijeschool Vredenhof Rotterdam.
Vernieuwingschool Windroos, Wijk bij Duurstede.
Openbare Daltonschool Apollo 11, De Meern.
6e Montessorischool Anne Frank, Amsterdam.
Rudolf Steinerschool, Alkmaar.
Westfriese vrijeschool Parcival, Hoorn.
obs De Wizzert, Zeeland.
Vrije basisschool De Esch, Winterswijk.
Vrijeschool De Kleine Prins, Doetinchem
Adriaan Roland Holtschool, Bergen.
Vrijeschool De Sterrenzanger, Alkmaar Oudorp.
Bernard Lievegoedschool, Maastricht.
Chr. Jenaplanschool Het Anker, Emmen.
O.b.s. Juliana, Schagen.
Rudolf Steinerschool Rotterdam
Montessorischool De Kleine Prins, Rotterdam.
Vrijeschool Utrecht.
Kardinaal Alfrinkschool voor Daltononderwijs, Wageningen.
Democratische school De Ruimte, Soest (deed mee op eigen kosten)

Bronnen

- Baartman, L. (2005) *The Wheel of Competency Assessment Programmes*, Paper presented at the JURE preconference.
- Biesta, G.J.J. (2008) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. Manuscript. www.gertbiesta.com
- Biesta, G.J.J., Korthagen, F., Verkuyl, H. (2002) *Pedagogisch bekeken*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Boes, A. (2007) 'Elke school is er één'. *Alternatief voor de beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs, een bijdrage aan een actuele discussie*. Brochure. Valthe: Netwerk SOVO.
- Boes, A. (2003) *Een streep door de eindtoets*. Brochure. Valthe: Netwerk SOVO.
- Castelijns, J. (2004) *Samen met leerlingen onderwijs vernieuwen*. Manuscript. Amersfoort: CPS.
- Clarke, S., (2001) *Unlocking formative Assessment, Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Clarke, S. (2000) *Targeting Assessment in the primary classroom*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Clarke, S. (2000) *Enriching Feedback in the primary classroom*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Clouder, Ch. (red.) (2008) *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Cantabria: Fundación Marcelino Botín.
- Deen, N. (2006) *Een begeleidende school. Ontwikkeling en perspectief*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Delors, J. et al (1996) *Learning: The Treasure Within*. Parijs: UNESCO
- Dochy, F., Heylen, L., Mosselaer, H. van de. (2002) *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Dochy, F., Nickmans, G., (2005) *Competentieverricht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (red.) (2003) *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo Campus.
- Emmelot, Y., Karsten, S., Ledoux, G., Vermeulen, A. (2004) *Ervaringen met het vernieuwde onderwijstoezicht*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Godot, E.A. (2003) *Hoezo Pedagogisch?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Homan, Th. (2001) *Teamlernen. Theorie en facilitatie*. Schoonhoven, Academic Service.
- Janssen, T., Dam, G. ten, Hout Wolters, B. van. (2002) *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke van Gorcum B.V.
- Janssens, F.J.G. (2008) *Een andere kijk op toetsen*. Essay behorend bij de brief van de Staatsecretaris van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen aan de Tweedekamer op 24 april 2008.
- Klep, J. (2007) *Mathetiek en didactiek in pedagogisch verantwoord onderwijs. Vermenigvuldigen en verhoudingen als voorbeeld*. Enschede: Manuscript Conferentie Netwerk SOVO
- Korthagen, F.A.J. (2000) De organisatie in balans, reflectie en intuïtie als complementaire processen. In *Management en Organisatie*, 54(3) pp. 36-52.
- Korthagen, F.A.J., Lagerwerf, B. (2008) *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Korthagen, F.A.J., Vasalos, A. (2002) Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. In *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1) pp. 29-38.
- Korthagen, F.A.J. (2004) Zin en onzin van competentiegericht opleiden. In *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1) pp. 13-23.
- Korthagen, F.A.J., Vasalos, A. (2003) Flow in werken en leren: competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling. In *Opleiding & Ontwikkeling*, 5 pp. 13-17.
- Koot, W. (1994) Ambiguiteiten en wisselende identiteiten: over de dynamiek van organisatie cultuur. In *M&O, tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 48/2, 113-129.
- Kroon, T. & Levering, B. (red.) (2008) *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Lakoff, G., M. Johnson (1980-1999) Leven in concepten. De systematiek van metaforische concepten. Metonymie. In *Leven in metaforen*. 11-17, 42-47. Nijmegen: Sun.
- Martin, J. (2002) *Organisational Culture, Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marzano, R.J., Pickering, D. *Dimensions of learning*. Denver: Mc Rel Institute.
- Meer, T. van der, Haan, T. de. (2007) *Zeg het met feiten*. Utrecht: APC.
- Meij, L., van der (2006) *De maatschappelijke opbrengst van het onderwijs*. Conferentiegids Netwerk SOVO.
- Meij, L., van der (2006) *Over assessment*. Conferentiegids Netwerk SOVO.
- Miller, R. (2000) *Creating Learning Communities*. Brandon: The Foundation for Educational Renewal, Inc.
- Ofman, D. (1996) *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire Uitgevers B.V.
- Roefs, M. (2007) *Is meten ook weten? Op zoek naar andere vormen van evaluatie in het vrijeschool onderwijs*. Scriptie Fontys Hogescholen Masteropleiding pedagogiek, niet gepubliceerd manuscript.
- Segers, M. (2004) Assessment en leren als een twee-eenheid. Onderzoek naar de impact van Assessment op leren. Rede uitgesproken op 11 juni, Universiteit Leiden.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. In: *American Psychologist* 55(1), pp. 5-14.
- Smeys, P. (1999, 2003) Over de noodzaak van interpretatief onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. In Levering, B. (red) *Opvoeding en onderwijs leren zien*, 27-49. Amsterdam: uitgeverij Boom.

- Steiner, R. (1892-1991) *Waarheid en wetenschap, voorspel tot een 'filosofie van de vrijheid' en Filosofie en antroposofie*. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1991) *Menskunde innerlijk vernieuwd*, rede 15 september 1920. Amsterdam: uitgeverij Pentagon.
- Steiner, R. (1991) *Het karma van de antroposofische vereniging en de inhoud van de antroposofische beweging*, rede 19 juli 1924. Amsterdam: uitgeverij Pentagon.
- Stevens, L., e.a. (red.) (2004) *Zin in Leren*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Turkenburg, M., (2005) *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school, een verkenning*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag.
- Vermetten, Y., Daniëls, J., Ruijs, L. (2000) *Inzet van Assessment: Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie? Beslismodel voor een beargumenteerde keuze van assessmentvormen in onderwijs en opleiding*. Heerlen: OTEC, Open Universiteit Nederland.
- Wenger, E. (1998-2002) *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weijden, H., van der. (1998) *Samenleven moet je leren. Een sociocratische werkwijze voor basisscholen*. Assen: Van Gorkum & Comp. B.V.
- Zwart, A., Verhage, C., Kieft, F., de. (2002) *Ik zie rond in de wereld*. Driebergen: Stichting Publicaties Vereniging van vrijescholen.

Bronnen uit de onderwijsvernieuwing bewegingen en Netwrk SOVO

- *Leren Kwalificeren*, De Reeks: een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs door De Freinetbeweging (2001)
- *Groei en bloeien in De Rozentuin*. Zelfevaluatie en kindvolgsysteem in Jenaplanscholen. (2005) Uitgave NJPV
- *Paduazevenennegentig*. Publicatie bij de opening van het nieuwe gebouw aan de Padualaan. (2008) Utrecht: Hogeschool Utrecht, faculteit Educatie.
- *Dat's andre taal, bouwstenen voor levend taalonderwijs*. Een leerplannuitgave van de NJPV bestaand uit een boek en map met leerlijnen.
- *Andere kwaliteiten van de school*, een publicatie in de serie Pedagogische Dimensie van het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam

De Intermezzo's op een rij

Daltonscholen

Helen Parkhurst is de grondlegger van het hedendaagse daltononderwijs. In haar eerste baan in 1905 werkte zij op een eenmansschool met veertig kinderen van verschillende leeftijd. De kinderen zijn niet gemotiveerd en zij wil hen meer verantwoordelijkheid geven. Zij heeft een simpele en ingenieuze oplossing: Ze doorbreekt het klassikale systeem en het werken met een lesrooster. Kinderen kiezen zelf uit de aangeboden leerstof en maken zo hun eigen leerprogramma. Dat programma wordt vastgelegd in een werkcontract, de weektaak. Kinderen werken samen en kunnen om hulp vragen, zij verplichten zich de zelfgekozen leerdoelen binnen een bepaalde tijd te bereiken. Daltononderwijs is een manier van werken en omgaan met elkaar. Opvoeding en onderwijs worden vormgegeven vanuit een democratische grondhouding, vrijheid geven en ontvangen, en zijn niet gebaseerd op een theorie of mensbeeld.

Als Helen Parkhurst Maria Montessori ontmoet raakt ze geïnspireerd door de Montessorimethode voor jonge kinderen en na een studie in Rome zal zij in 1920 in New York haar Daltonschool stichten met hulp van een rijke geldschietster uit Dalton. Kort daarop raakt de samenwerking om politieke redenen bekoeld. Zij ziet de school als een sociologische werkplaats, een laboratorium waarin de kinderen 'proeven' doen en bekwaamheden ontwikkelen. De door haar ontwikkelde werkwijze en houding beschrijft ze in haar boek *Education on the Dalton Plan*.

De drie peilers van het Daltononderwijs zijn daarin uitgewerkt:

- Verantwoordelijkheid, het kind wordt gestimuleerd zelfkeuzes te maken
- Zelfstandigheid, het kind leert deze keuzes zelf uit te voeren
- Samenwerken, het kind leert de taken samen met anderen uit te voeren

In het project zijn kinderen aan de slag gegaan met het evalueren van eigen werk als ondersteuning van de weektaak. Verantwoordelijkheid nemen, zelfstandigheid zijn en samenwerken werden de basisbegrippen op de kwaliteitskaart, waarmee het kind de groei in de Daltonvaardigheden kan beoordelen. Ook werden criteria ontwikkeld voor samenwerken op een Daltonwerkwijze.

Freinetschool

Célestine Freinet was een Franse onderwijzer op een dorpschool. In de overvolle klas zag hij dat kinderen nauwelijks gemotiveerd waren in de droge lesstof. Kinderen waren wel enthousiast als het over hun eigen leefwereld ging. Al snel ging hij over op een ander vertrekpunt, het alledaagse leven van de kinderen zelf. Hij introduceerde een geheel eigen manier van taalonderwijs. Haalt een drukpers in de school en ontwikkelt vanuit de kracht van het zelf verwoorden, schrijven en drukken van verhalen en functionele teksten niet alleen gevoel voor taalgebruik maar geeft ook inzicht in de kracht van vrije meningsuiting. Na problemen met de gegoede burgerij en de overheid wordt hij om zijn vooruitstrevende ideeën over socialistische volksonderwijs ontslagen. Hij verhuist in 1933 naar Vence waar hij zijn opvoedingsideaal verder uitwerkt. Dat ideaal is tot op heden de basis voor Freinetwerkers en de Freinetbeweging.

De school werd een coöperatieve leef- en werkgemeenschap, waar leerlingen, leraren en ouders samen de verantwoordelijkheid droegen. Hij ontwikkelde een aantal technieken en werkwijzen zoals het kringgesprek, de klassenvergadering, de klassenkrant en 'levend' rekenen, een vroege

vorm van realistisch rekenen maar dan wel in de echte samenleving. De school is geen minimaatschappij, maar een onderdeel van de 'echte' socialistische samenleving. De kinderen leerden daarom ook buiten de muren van de school, ze gingen naar bedrijfjes en werkten op het land. Hij integreerde de 'elders verkregen competenties, in het leren op de school.

Het is bekend dat Freinet en Peter Petersen, de grondleger van het Jenaplanonderwijs contact hadden en ook een briefwisseling onderhielden. Ook nu nog worden de opvoedingsidealen uit deze twee gecombineerd tot een visie op onderwijs van zowel Freinetscholen als Jenaplanscholen. De bewegingen ontwikkelen samen op het gebied van onderwijskundige ondersteuning en materialen voor het ontwerpen van onderwijs.

In het project hebben leraren zelf-assessment technieken ontworpen voor het werken in de vergaderkring. Ook werd geoefend met het beoordelen van je eigen werk en van elkaar als stimulans om nieuwe uitdagingen aan te gaan en je eigen kwaliteiten te verbeteren.

Jenaplanscholen

Peter Peterson, de grondlegger van het Jenaplanonderwijs, werd in 1923 hoogleraar opvoedkunde in Jena. Hij was gelijktijdig directeur van het pedagogisch seminarie en van de universitaire oefenschool. Al in 1924 ontwikkelde hij op verzoek van ouders, de meesten werkten aan de universiteit, een nieuwe onderwijsvorm. Hij doorbrak het klassenverband en kinderen werden in stamgroepen geplaatst en net als in de gezinnen groeiden kinderen van verschillende leeftijden met elkaar op. Petersen beschreef de onderwijskundige uitgangspunten van het *Jenaplan* in het boek *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*. Door zijn werk werd aan de universiteit werd het een wetenschappelijke gefundeerde aanpak. De basisactiviteiten spreken, spelen, werken en vieren zijn de vaste elementen voor het werken en realiseren van alle plannen. Een Jenaplan is ook daadwerkelijk een plan dat als het wordt uitgevoerd een leerproces is. Bakens worden uitgezet, net als bij een reis, zonder schoolse einddoelen die de ontwikkeling beperken.

Ook op de Jenaplanschool is geen sprake van een lesrooster en wordt gewerkt met een ritmisch week-plan.

De blokperiode is de dagelijkse werktijd waar kinderen leren werken en een eigen werkritme leren ontwikkelen. Naast groepsactiviteiten is er ook ruimte voor individueel werken. Rust opzoeken, nadenken en werk voorbereiden zijn activiteiten waar kinderen gaandeweg steeds meer samen en alleen verantwoordelijkheid in nemen. Met zorg is de ruimte waarin de kinderen werken vormgegeven. De ruimte heeft een open en huiselijk karakter, maar de wereld is er nadrukkelijk aanwezig. Eigen werk is volop te zien en is een inspiratiebron voor de kinderen. De stamgroepen dragen zelf zorg en verantwoordelijkheid voor 'hun' ruimte. Door het open karakter van de ruimten heerst er op de Jenaplanscholen een werkzame en actieve sfeer.

In het project hebben de Jenaplanscholen zich met name toegelegd op ontwikkelen van zelf-evaluatie en groeps-evaluatie momenten en werkwijzen. Zowel als onderdeel van bijvoorbeeld een Taalproject van een stamgroep als bij de aanpak van een vraagstuk van een individuele leerling. Daarbij is het samen vaststellen van de criteria voor 'goed' werk beproefd en geworden tot een bijdrage waarmee het plan een hoger plan wordt en zowel het vaststellen van de criteria als de evaluatie een vast onderdeel van het plan en het leerproces wordt. Samen evalueren betekent ook samen normeren. Daarnaast werd het procesportfolio geïntroduceerd waarbij kinderen leren zelf het portfolio bij te houden. Het bestwerk-portfolio, dat in de meeste Jenaplanscholen niet nieuw meer is, heeft een ander karakter en is meer een verzameling van eindresultaten. Het meer dynamische karakter van een proces- of vooruitgangsportfolio lijkt op basis van de pilostudies een passender evaluatie instrument als aanvulling op het (Jena) planmatig werken door de kinderen.

Montessorischolen

Maria Montessori was de eerste vrouwelijke arts in Italië. Montessorischolen zijn er al meer dan honderd jaar. Zij werkte als directeur aan de opleiding voor leraren van verstandelijk gehandicapte kinderen. Voor die kinderen ontwikkelde zij een eigen opvoedingsmethode, die zij later zou uitwerken voor het onderwijs aan jonge kinderen. Zij nam waar dat kinderen al heel jong een enorme energie en drang hebben om te ‘doen’. Het kind is intrinsiek gemotiveerd, wil zich ontwikkelen en leert vanuit een grote innerlijke kracht. Montessori introduceerde het begrip in het onderwijs dat zij de ‘gevoelige periode’ noemde, de kortere of langere periode waarin kinderen ontvankelijk zijn voor het leren en werken aan bepaalde leergebieden. Het aanwezig zijn van het juiste materiaal om kinderen in die gevoelige periode te activeren moet wel bereikbaar zijn voor kinderen. Leraren hebben de taak om die *voorbereide leeromgeving* te verzorgen en in te richten. Kinderen moeten een ‘werkje’ kunnen kiezen als zij ‘zin’ hebben. Zien leraren de spontane leeractiviteiten verdwijnen is hun interventie nodig. Het ontwikkelen van de zintuigen en de oog-handcoördinatie zijn fundamenteel voor de ontwikkeling van de geest.

Goed ontwikkelde waarneming is de basis voor het leren kennen van de wereld en het opdoen en construeren van kennis. Opvoeding en onderwijs moeten erop gericht zijn dat kinderen zich op basis van individuele behoeften kunnen ontwikkelen. Montessorionderwijs is persoonlijk onderwijs, waarbij kinderen zelf kiezen of zij zelfstandig werken of samenwerken. De groepen zijn heterogeen samengesteld en zo leren kinderen omgaan met verschillen.

Vanuit het door haar gehanteerde mensbeeld is alle opvoeding zelfopvoeding. De Montessorimethode wordt vaak gekarakteriseerd door de uitspraak *Help het mij zelf te doen*. De Montessori-materialen zijn ontwikkeld om het vakinhoudelijke en de wereld daarachter te leren kennen. Een mooi voorbeeld zijn de platonische ruimtelichamen, waarmee de kleuters spelen en waarin wiskundige principes aan ten grondslag liggen. Door te ‘spelen’ met de materialen leer je. *Mijn spelen is leren, mijn leren is spelen*. Iedereen kent ze, de plankjes met schuurpapier letters, het strikkenrek, tastmateriaal de rekenstukken en kralenstaafjes. Maar ook de schildersezels en de verfpoten staan klaar in de klas. Het verzorgen van je eigen plantje op tafel, vergeet je nooit meer. De wereld wordt onderzocht,

de verschijnselen en de structuren. Dat geeft zelfvertrouwen en moed om je vrij in de wereld te kunnen ontplooien. Kinderen worden geïnspireerd om verbeeldingskracht te ontwikkelen en achterliggende samenhangen te ontdekken en te zien, de actieve bouwstenen voor de intelligentie en de mathematische geest. Onderwijs dat erop gericht is om een natuurlijke onderzoekende grondhouding te ontwikkelen bij kinderen, die leidt tot het verwerven van diepere inzichten en het ontwikkelen van de verbeeldingskracht, noemt Maria Montessori *Kosmisch onderwijs*.

In het project is veel werk gemaakt van het onderzoeken van het inzetten van zelfassessment en het leren reflecteren op je eigen handelingen en prestaties. Het is een verrijking om te werken met een persoonlijk logboekje, waarin kinderen regelmatig terugkijken op het eigen werk en zichzelf een tip geven om de volgende stap te zetten in het leerproces. Het logboekje ligt in de kast en is een *werkje* geworden, waar je aan denken moet. Feedback geven op het ontplooien van kernkwaliteiten wordt nu niet meer alleen als persoonlijk toetje op de laatste schooldag van groep 8 gedaan, maar is een onderdeel van het gehele schoolleven geworden.

School voor OGO

OGO scholen bestaan nog niet zo lang en behoren niet tot de groep van de traditionele vernieuwingsscholen. Het gedachtegoed van Leonid Vygotsky wordt gezien als de basis van waaruit het Ontwikkelingsgericht Onderwijs is ontstaan en doorontwikkeld. Prof. Bert van Oers heeft daartoe veel ontwikkelwerk en onderzoeksactiviteiten geëntameerd.

Vygotsky was een pionier in de ontwikkelingspsychologie, die een Marxistische sociale theorie aanhing. Hij heeft veel onderzoek gedaan naar de cognitieve ontwikkeling en taal bij kinderen. Dat zie je terug in het concept van de OGO-scholen. Sociale interactie speelt een cruciale rol: kennis kan niet los gezien worden van het milieu waarin het tot stand komt. En taalgebruik heeft daarbij een sleutelpositie. Hoe je over iets praat, bepaalt hoe het wordt ervaren en gezien.

In scholen voor OGO wordt gewerkt in heterogene groepen en de leergebieden worden onderzocht tijdens het werken aan grote en levensechte thema's. De hele school wordt 'apotheek', het is méér dan nabootsen van de wereld in de school. Taalgebruik en taalonderwijs spelen tijdens de thema weken een

prominente rol, zeker als het gaat om verwerken van leerprocessen en presentaties daarvan. Deze vorm van leren ligt dicht aan tegen de benadering van het authentiek leren. De cognitieve, sociale, emotionele, motorische, esthetische ontwikkeling speelt in alle activiteiten een rol. Het zijn geen geïsoleerde processen waar je les in kan geven.

Ontwikkelingen van een kind worden in scholen voor OGO niet 'gemeten' of vastgelegd aan de hand van tests en toetsen. Ook is de leeftijd niet de norm voor vaste ontwikkelingsstappen. Probeer kinderen te stimuleren naar een hoger niveau reiken, dat zegt iets over de ontwikkelingstappen die ze maken. Deze theorie is ontwikkeld door Vygotsky en wordt wel 'de zone van de naaste ontwikkeling' genoemd. Kinderen leren in aansluiting op wat zij al weten, maar de omgeving moet wel nieuw of uitdagend zijn.

In het project heeft de school *reflecteren op eigen werk* geïntroduceerd. Presenteren is een vast evaluatiemiddel bij het werken met thema's. Met heel jonge kinderen is in de groep gesproken over wat een 'goede' presentatie is en in de kring hebben kinderen criteria bedacht waar de presentatie aan

moet voldoen. De criteria zijn op een poster gepubliceerd en opgehangen. Tijdens de oefenpresentaties wordt positieve feedback geven in tweetallen. De kinderen schrijven ook een zelfevaluatie, het bewijsstuk dat er geleerd wordt, die in het kinderdagboek wordt opgenomen. Als de grote presentatiedag daar is en alle ouders er zijn, presenteren de kinderen dit keer niet alleen aan de eigen ouders, maar ook 'vreemde' toehoorders komen langs. Dat levert reflectie op een dieper niveau. De theorie *Leren van binnen uit* wordt niet omarmd; het OGO concept gaat immers uit van interactie vanuit de omgeving. Het denken over de ontplooiing van kernkwaliteiten bij kinderen als 'van binnen naar buiten', conflicteerde gelukkig niet.

Vrijescholen

Het vrijeschoolonderwijs is gebaseerd op de algemene menskunde van Rudolf Steiner. De eerste vrijeschool in Nederland dateert van 1923.

Opvoeding en onderwijs vormen een eenheid. De school wordt gezien als een omgeving waarin het kind wordt begeleid naar de volwassenheid. Het didactisch repertoire wordt in de vrijeschool gevormd door het besef dat het kind verschillende levensfasen doormaakt, die vragen om verschil van aanpak. In de eerste zevenjaarsperiode, waarin ook de kleutertijd valt is gericht op de ontwikkeling van de zintuigen, gevolgd door de volgende periode van zeven jaar waar de verbeeldingen de ontwikkeling van het gevoelsleven centraal staat. Binnen zo'n leeftijdsfase zijn kinderen niet gelijk en hebben ieder hun eigen geaardheid en ontwikkelingstempo. In de kleutertijd wordt het onderwijs gericht op spel, ritme en beweging. In de groepen die daarop volgen is het onderwijs gericht op het beleven en leren kennen van de wereld in verhalen en door samen leerinhouden te onderzoeken.

Het leerstof aanbod in thema's en activiteiten van de vrijeschool is gebaseerd op leerpsychologische uitgangspunten en gaat er van uit dat de inhoud in grote lijnen op een bepaalde leeftijd de ontwikkeling van het kind stimuleert. Daarbij worden werkvormen gezocht waarbij kinderen leren met *hoofd, hart en handen* zodat kinderen leren denken, voelen en willen en dat omzetten in doen. De inhoud wordt op aanwijzing van Steiner zo tot onderwijsontwerp gemaakt dat *wetenschap, kunst en religie* (religie betekent hier de verbondenheid met alles wat wel en niet zintuiglijk waarneembaar is) voor kinderen levende principes van het bestaan zijn. Vrijeschoolleerlingen leren niet klassikaal maar wel ik klassenverband. Behalve in groep 1 en 2 is de leeftijdgroep homogeen. Het groepsproces wordt actief ingezet om tot individuele prestaties te komen. De diversiteit wordt tot en met het voortgezet onderwijs veroorzaakt door verschillen in intellectuele vermogens. Er zijn wel scholen voor kinderen met leerstoornissen, die beter gedijen in een aparte groep. Ook in het voortgezet onderwijs zijn er klassen waar deze kinderen op eigen wijze en met speciale aandacht kunnen leren op basis van dezelfde levensthema's.

Vrijeschoolonderwijs wordt gegeven in periode onderwijs, drie of meer weken lang verdiepen kinderen zich iedere morgen in hetzelfde thema of vakgebied. Verschillende ontwikkelingen en vakinhouden zijn geïntegreerde. In de middag zijn de uren gereserveerd voor de kunstvakken, beweging, moderne vreemde talen, enzovoort.

In het project hebben de scholen ervaring opgedaan met alle drie de vormen van assessment, het meesterstuk en het portfolio. Er werden heel nieuwe gesprekken met kinderen gevoerd en ook het zelfstandig werken werd er op een natuurlijke wijze door gestimuleerd. Er is een heel nieuwe werkwijze ontstaan voor het getuigschrift dat bestaat uit werk en reflecties van het kind zelf, de leraar en een brief van de ouders. Ter voorbereiding op het getuigschrift nodigen leerling en leraar de ouders samen uit en geeft het kind een presentatie aan de hand van het portfolio. Kinderen zijn eigenaar geworden van het eigen leerproces.