

jaargang 18 - nummer 2 - november 2002

# WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
OMGAAN MET HET  
JENAPLANCONCEPT**

Jaargang 18, nummer 2, november 2002.  
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-  
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen  
en besturen of medezeggenschapsraden  
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.  
Mensen-kinderen verschijnt in september/  
november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à € 31,80 per jaar  
schriftelijk op te geven bij het administratie-  
adres: Jenaplanbureau,  
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.  
Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer  
exemplaren € 29,55 per abonnement,  
Studenten/cursisten € 11,35 per abonnement,  
mits opgegeven via hogeschool en aan één  
adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op  
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te  
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both,  
Jan Tomas en Margot Ufkes.  
Hoofdredactie: Kees Both  
Redactieadres: Van Dedenlaan 27,  
3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 254 09 06.  
E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:  
Van den Oever Vormgeving, Deil

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:  
Joop Luimes, Epe,

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,  
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;  
tel. 0224-213306)  
kosten € 454,55 per pagina, € 227,25 per  
halve en € 113,65 per kwart pagina.  
NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het  
uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en  
drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk: Graffiors, Amersfoort.  
Gedrukt op totaal chloorvrij papier.  
Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging  
ISSN 0920-3664

## I N H O U D

### VASTE RUBRIEKEN

#### 3 VAN DE REDACTIE

*Kees Both*

#### 4 MENSEN IN HET WERK

*Cath van der Linden*

#### EN OP DE ACHTERKANT ..... TOM



### THEMA: OMGAAN MET HET JENAPLANCONCEPT

#### 5 ONDERWIJZEN ZONDER ETIKETTEREN

*Rinze Procee/ Jan Tomas/ Marike  
Venema/ Henk Overeem/ Ad Boes/  
Kees Both*

Is het mogelijk om kinderen in hun ont-  
wikkeling te stimuleren, zonder ze een  
etiket op te plakken en daarop vast te  
leggen? Een groep van zes Jenaplan-  
ners bespreekt dit thema vanuit hun  
eigen levensverhaal en werkervaring.  
Het is tevens een opmaat voor het  
artikel 'Terug bij af?'.



#### 9 TERUG BIJ AF? HET ONTWIKKE- LEN VAN ONDERWIJS ZONDER ETIKETTEN

*Annabelle Dixon/ Mary Jane Drum-  
mond/ Susan Hart/ Donald McIntyre*

Binnen het project 'Learning without Li-  
mits' van de universiteit van Cambridge  
(Engeland) worden negatieve bijwerkin-

gen van het gebruik van gestandaardiseerde toetsen op de ontwikkeling van kinderen beschreven en wordt gezocht naar vormen van onderwijs die niet van tevoren uitgaan van vast te leggen be-  
gaafdheden ('ability') van kinderen. Een  
aantal ervaren leraren dat op zo'n 'niet-  
deterministische' manier werkt werd  
een jaar lang gevolgd en op grond  
daarvan werd een 'model voor ander  
onderwijs' beschreven, dat in dit artikel  
gepresenteerd wordt. Op verschillende  
plekken zijn fragmenten uit het groeps-  
gesprek van het vorige artikel inge-  
voegd.

#### 17 WERKWIJZER VOOR HET BESPREE- KEN VAN HET ARTIKEL 'TERUG BIJ AF?'

Een 'besprekingswijzer' voor het voor-  
gaande artikel, gericht op schoolteams,  
opleiding en nascholing.

#### 19 ENKELE GEDACHTEN OVER DE DISCUSSIE WO-JENAPLAN EN 'DE GROTE REIS'

*Kees Both*

Hoe voeren we een zo zuiver mogelijke  
discussie over de vraag of een ontwikke-  
ling in scholen al of niet 'des Jenaplans'  
is? Tegen de achtergrond van het be-  
leid van de NJPV wat de conceptont-  
wikkeling betreft wordt dit toegepast op  
de discussie over het gebruik van een  
methode bij wereldoriëntatie. Het artikel  
wordt besloten met enkele voorstellen  
voor onderlinge kwaliteitszorg door  
Jenaplanscholen.

#### 21 WERELDORIËNTATIE HART VAN HET JENAPLANONDERWIJS - MET BEHULP VAN EEN METHODE.

*Peter van Dijk*

Een weerwoord op kritische opmerkin-  
gen in het artikel over WO in Mensen-  
kinderen van september 2002.

## I N H O U D

## EN VERDER...

23

**DE ACTIE TEGEN DE PRAKTIJK VAN DE EINDTOETS: EEN TUSSENSTAND***Ad Boes*

De actie 'Streep door de eindtoets' had een aantal doelen. Er wordt nagegaan in hoeverre deze doelen bereikt zijn en wat sinds januari aan activiteiten en ontwikkelingen geweest zijn. De eindconclusie luidt: 'de actie gaat een nieuwe fase in – onder andere met het oog op plannen voor het invoeren van 'leerstandaarden'.

25

**'STANDAARD SCHOOLTEST DOODT CREATIVITEIT'***Auteur: Thom Meertens,**verslaggever Volkskrant**Bron: Volkskrant, d.d. 26 september 2002*

Bill Wetzel vecht tegen gestandaardiseerde toetsing in onderwijs

26

**ONDERZOEKSVAAARDIGHEDEN INSCHOLEN***Kees Both*

Bij 'wereldoriëntatie' volgens Jenaplan horen 'ontdekken' en 'onderzoeken'. 'Onderzoeken' is het gericht op zoek gaan naar een antwoord op een vraag. Onderzoeken is een vaardigheid, maar nog meer een leerdispositie, een 'denkgewoonte'. Je moet het kunnen, maar ook willen en weten wanneer je het kunt inzetten. Het is een creatief proces – met name het vinden van een onderzoekbare vraag, het vinden van manieren om deze te beantwoorden en het interpreteren van de uitkomsten. Maar het vraagt ook een zekere denkdiscipline en de beheersing van onderzoeksmethoden.




## VAN DE REDACTIE

De laatste maanden is er heel veel gebeurd, in de landelijke en internationale politiek, het overlijden van prins Claus, etc. In dit redactioneel wil ik kort ingaan op het laatste. Twee aspecten vallen daarbij vanuit Jenaplanperspectief in het bijzonder op: zijn inzet voor rechtvaardige verhoudingen in de wereld (praktische solidariteit) en uitspraken over het onderwijs. Het boeiende aan deze echtgenoot van ons staatshoofd was juist hoe hij binnen de beperkingen die zijn positie inhield kon laten voelen waar zijn hart lag. In de uitvaartdienst werd dat laatste weer eens heel duidelijk. Van verschillende kanten is er trouwens op gewezen dat de terughoudendheid die hij moest betrachten hem – gezien zijn ervaring als diplomaat – minder moeite kostte dan vaak beweerd werd.

Wat de ontwikkelingssamenwerking betreft was het voor Claus duidelijk dat je mensen niet kunt ontwikkelen, dat moeten ze zelf doen. Je kunt er voorwaarden voor scheppen, het op z'n minst niet al te moeilijk maken, zoals helaas nu nog steeds volop gebeurt met de vele handelsbelemmeringen voor producten uit het Zuiden. Volgens een recent rapport van de Verenigde Naties leven 2.8 miljard mensen (dat is 46% van de wereldbevolking!) van rond de 2 dollar per dag. De rijkste 1 procent van de wereldbevolking beschikt over een jaarinkomen dat gelijkwaardig is aan dat van de armste 57 procent. De filosoof Pieter Pikelharing schreef hierover een artikel 'Ban de Armoede' (Trouw/Letter en Geest van 19 oktober 2002), dat hij als volgt besluit: 'De Noord-Zuid tegenstelling berust op machtsverhoudingen die herzien kunnen worden op basis van juridische, economische en politieke criteria van billijkheid, die cultuuroverschrijdend zijn en wereldwijd gedeeld worden. Gemeten aan die criteria blijft het onbegrijpelijk waarom er wel internationale coalities gevormd kunnen worden om mensonterend geweld te voorkomen, maar niet om mensonterende armoede te voorkomen'. Prins Claus had het waarschijnlijk ook zo kunnen zeggen.

In een toespraak in 1985 ten gelegenheid van de viering van 75 jaar Scouting Nederland sprak hij zijn zorg erover uit dat de ontwikkelingslanden in verleiding zouden kunnen komen alles van de westerse samenlevingen te willen overnemen, ook als dat ten koste zou gaan van 'de geestelijke rijkdom van hun eigen cultuur, traditie en geschiedenis'. Wat het onderwijs betreft vreesde hij 'dat het kind er niet als een ontwikkelend mens wordt bejegend, maar vooral als potentiële werker aan de materiële vooruitgang of de maatschappelijke orde die daartoe leiden moet'. Claus had een scherp oog voor de negatieve aspecten van onze westerse maatschappij. Een dergelijke kritische houding hoort ook bij het Jenaplan – zie de basisprincipes, zie ook een van de kwaliteitskenmerken van een Jenaplanschool: 'een Jenaplanschool is een (maatschappij- en cultuur-) kritische school.' Dat is geen negatieve levenshouding vanuit cultuurpessimisme, maar integendeel kritiek vanuit een beroep op universele waarden en op het beste wat onze cultuur heeft voortgebracht. Kritiek is zo een daad van vrijheid en onafhankelijkheid.

De basisprincipes Jenaplan komen in dit nummer sterk naar voren. Allereerst in de reactie – door Peter van Dijk – op de kritische opmerkingen in een artikel in het vorige nummer over 'methode en wereldoriëntatie'. Maar ook en vooral in de hoofdmoot van dit nummer – het vertaalde artikel 'Terug naar af?' en de stukken daar omheen. Het uit Engeland afkomstige artikel is 'stevig' en behoorlijk lang. Toch hebben we gemeend het te moeten publiceren, maar hebben het ingekaderd in de weergave van een gesprek over het artikel van vier schoolleiders en twee redactieleden. Bo-

vendien zijn ideeën voor het werken met het artikel opgenomen. Het voortgangsbericht van Ad Boes over de actie 'Streep door de eindtoets' past daar uitstekend bij. Ze vallen alle binnen het thema 'omgaan met het Jenaplanconcept'.

Een aparte plek heeft mijn korte bijdrage oever 'onderzoeksvaardigheden'. Uitdagende stof genoeg, zo lijkt mij. Mooi materiaal om lekker langzaam en aandachtig te lezen en te overwegen tijdens lange decemberavonden. Ik hoop tenminste dat dit nog ruim voorkomt – langzaam en aandachtig lezen. De stof is deze moeite zeer waard.

In het colofon ontbreekt bij de namen van de redactie met ingang van dit nummer de naam van Felix Meijer. Zijn naam wordt in het colofon voor de eerste keer genoemd in het nummer van januari 1987, dat wil zeggen dat Felix bijna 16 jaar redactielid geweest is en 78 afleveringen van

Mensen-kinderen mede-geredigeerd heeft! Hij stopt nu, omdat hij opnieuw keuzes moet en wil maken. We zullen zijn inhoudelijke betrokkenheid, fijngevoeligheid voor taal en voor kromme rederingen, maar ook zijn schrijftalent missen. We hopen in de toekomst van het laatste nog te kunnen profiteren. Heel erg bedankt, Felix! ■

**CLAUS**

*Deze geboren vreemdeling  
op vijandige bodem getogen –  
terzij van fonkelende zonen neven  
aangehaakte schonen  
toont hij zijn wonden  
spreekt zijn woorden  
dichter zonder landstaal*

*deze blanke zwarte blanke  
oudere broer van miljoenen  
deze geboren koning.*

*Huub Oosterhuis*

## EERBIED

De gele, groene, bruine vloertegels zijn nog van de jaren zestig. Net als de deuren en de hoge ramen. Erachter moderne klaslokalen. Drukte in de gang. Brugklassers, pubers, jonge mensen. Alle soorten tassen. Veel rugzakjes maar ook pukkels, boodschappentassen, een paar koffertjes, alleen geen boekentassen. Heel veel verschillende outfits ook. Ik kijk mijn ogen uit.

Alle docenten wachten in de deuropening van hun lokaal en ook de vier afdelingsleiders staan in de gang. Absentiebrieftjes, vragen over een proefwerk, exameneisen, tussenuren, een vrije dag, een ruimte om met de band te kunnen oefenen voor het schoolfeest, betaling van de excursie van volgende week, een leerling die een afspraak wil maken.

Een kwartier later zitten we aan tafel. Hij belde me nadat hij een middag in het ziekenhuis had doorgebracht. 'Gelukkig is er niets aan de hand', zegt hij, 'maar ik ben toch

wel erg geschrokken. Mijn hart ging zo tekeer dat ik dacht dat ik een hartinfarct kreeg. Mijn huisarts vertrouwde het ook niet en die stuurde me meteen door. Ze hebben een ECG gemaakt, dat was helemaal in orde. Nu denken ze dat ik gehyperventileerd heb. Ik hoop niet dat het nog een keer gebeurt. En dan ga je nadenken hè. Daarom heb ik jou gebeld. Ik wil gewoon kijken wat ik moet doen zodat het niet nog een keer gebeurt.'

In de krant van die week stond weer een bericht over schoolvakanties. Een andere verdeling van het werk en een kortere zomervakantie zouden beter zijn voor de werkdruk. Even los van de verdere inhoud verbaas ik me over de aannames in dat bericht.

Voor de mensen die ik in mijn werk tegenkom is zes of zeven weken zomervakantie al lang niet meer vanzelfsprekend. De meeste leidinggevenden die ik in het onderwijs tegenkom werken allemaal één of zelfs meer we-

# MENSEN



# ONDERWIJZEN ZONDER ETIKETTEREN

*Kinderen werden in ons land tot zo'n 35 jaar geleden al vroeg in hokjes gestopt en van etiketten voorzien: mulo-klant, hbs-er, ambachtsschool, huishoudschool, blo, etc. De Mammoetwet probeerde daar wat verandering in te brengen, met een gemeenschappelijke 'brugklas' voor alle vormen van voortgezet onderwijs. Later kwamen de experimenten met de Middenschool, gevolgd door Basisvorming en Tweede Fase Voortgezet Onderwijs. Kleuter- en lagere school fuseerden tot de basisschool, die niet zou selecteren, c.q. voorsorteren. In het voortgezet onderwijs mislukten echter de pogingen tot een brede en gemeenschappelijke vorming voor alle kinderen tot 15/16 jaar. Zelfs van de gemeenschappelijke brugklas van het VO is nog maar weinig over. Het uitstellen van de keuze voor een bepaalde schoolsoort (en verdere studie) is mislukt en het voorsorteren in het basisonderwijs dreigt weer terug te komen. Zijn we weer terug bij af? Ter inleiding op het grote artikel 'Terug bij af?' (in deze tekst 'het artikel' genoemd!) de weergave van een gesprek van vier schoolleiders en twee redactieleden over onze eigen ervaringen met etiketteren en recente ontwikkelingen in Jenaplanscholen.*

## Wat het lezen bij mij opriep

We beginnen ons gesprek met een rondje, met ervaringen uit onze eigen biografie. Onze herinneringen aan met name het voortgezet onderwijs zijn op enkele uitzonderingen na bepaald negatief te noemen. Jan: 'Je zat vast in een bepaald hokje - bij mij de HAVO - en daar hoort dan ook

een bepaalde pedagogische context bij, die je beter kunt omschrijven als gebrek aan pedagogische context'. De HAVO was voor Jan een vervelende tijd, waarin je allerlei dingen moest leren waarvan je de zin absoluut niet kon inzien en er geen aandacht was voor het individu. Op de PABO - in dit geval 'De Eekhorst' in Assen - heb ik geleerd dat leren ook

leuk kan zijn, met groepswork, een grote mate van vrijheid in de vormgeving van opdrachten in plaats van voorgekookte zaken. Ik werd uitgedaagd om mezelf in iets te gaan verdiepen, dat was een belangrijk verschil, naast de persoon van de docenten, die je vertrouwen gaven'. Daar groei je geestelijk van. 'Hier zie je hoe belangrijk de vormgeving van het onderwijs is voor je ontwikkeling als persoon.'

Ad heeft vergelijkbare ervaringen, zat op de HBS in de 'stream' van HBS-A (de 'niet-exacte' richting), wat al enigszins verwees in de richting van iets als de kweekschool. Ad herinnert zich één leraar die iets in hem zag, namelijk de tekenleraar, waarbij hij tijdens de tekenles als enige de stad in mocht om daar te tekenen en daarvoor ook instructie kreeg. Dat was een uitzondering op het systeem van die tijd: technieken bespreken, tekening maken en een cijfer krijgen. 'Dit is ook het enige dat ik in die school waardeer, de rest is een grijze massa. Veel leraren waren vooral druk met orde houden, er was weinig betrokkenheid'.

Rinze: 'Ik was een rustig en degelijk

## IN HET WERK

ken door als de vakantie voor hun leerlingen begint en zitten na vier weken weer aan hun bureau. En al die vakanties tussendoor dan? Tja, als ik in hun agenda meekijk zie ik elke week avondwerk, soms één avond, vaak meer.

De buitenwereld kijkt naar het onderwijs en vindt daar iets van. Het onderwijs is nou eenmaal van ons allemaal en daarmee zullen we het moeten doen. Maar een baan in het onderwijs als een soort luizenleven gaat me iets te ver. Als dat zo was zouden er wel meer mensen op dat luizenleven af komen, toch?

De balans bewaren in je werk is verschrikkelijk moeilijk. De balans tussen betrokkenheid en afstand. Tussen inspanning en ontspanning. Daarvoor heb je tijd nodig; om afstand te kunnen nemen, om nieuwe energie op te doen, om te kunnen blijven voelen waarom je doet wat je doet. Als je om zes of zeven weken vrij te kunnen heb-

ben de rest van het jaar uit balans bent klopt er iets niet en zul je moeten kijken of je een ander, gezonder, evenwicht kunt creëren. Maar zo simpel is het jammer genoeg niet.

Voor hem gaat het ook over bewustzijn van de dingen op een dag die voldoening geven. En of hij het zichzelf gunt juist dat soort bezigheden niet te overhaasten. Of hij af en toe een praatje mag maken met iemand zonder directe noodzaak of aanleiding. Of zijn kamer nog steeds een goede werkplek is. Of hij misschien iets anders aan de muur moet hangen. Kortom; of er voldoende eerbied is voor het gewone.

Cath van der Linden,  
Senior-adviseur en projectleider Giralis,  
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch  
e-mail: cathvdlingen@compa.net.nl

ventje, dat niet zo opviel en dan zeil je er wel doorheen. .. Later heb ik me afgevraagd hoe het gegaan zou zijn / wat ik geleerd zou hebben als ik op een Jenaplanschool gezeten zou hebben'. Zijn 'leermeester' was een jonge, open dominee, die alles bespreekbaar maakte en jongeren bij het werk betrok. Zo vroeg hij Rinze – toen 17 jaar – om in een kerkdienst wat te zeggen, 'en daar sta je dan voor een groep'. Deze predikant gaf vooral vertrouwen en in de trouw bezochte wekelijkse bijeenkomsten leerde je vooral ook veel over jezelf. 'Als ik deze man niet had getroffen, dan had mijn leven een heel andere loop genomen'. Deze ervaring beïnvloedde ook zijn keuze voor de PABO.

### **Terug naar de basis**

Marike was een onopvallend en wat verlegen meisje. Toen zij 13 was werd zij lid van de Nederlandse Jeugdbond voor Natuurstudie, een echte jeugdbond, waarin alleen jongeren leiding geven. 'Daar ben ik gevormd, daar loop je mee, krijg je een rol in een bestuur, daar was je iemand. Het is toch wel heel triest dat, als je mensen naar hun schoolervaring vraagt, maar heel weinig mensen daar heel positieve herinneringen aan hebben overgehouden.' Zelf heeft ze 'op een redelijk moderne school' gezeten, maar heeft het daar niet leuk gevonden. Deze ervaring was voor haar drijfveer om het onderwijs in te gaan en met name de keuze voor Jenaplan en de vertaling daarvan naar de praktijk toe. In die school van toen 'hadden ze wel heel sterk dat de kinderen die graag op het toneel wilden er ook op kwamen en niet de kinderen die het zo nodig hadden om daarin gestimuleerd te worden en dat gold eigenlijk voor alles zo. Kinderen die snel klaar waren met hun werk mochten de leukste dingen doen'. Het werken op een traditionele vernieuwingschool is helemaal geen garantie dat je zo werkt zoals in het artikel 'Terug naar af?' beschreven staat. Je moet steeds terug naar de basis en je afvragen waar het wezenlijk om gaat, zeker nu, nu in de scho-

len – ook in Jenaplanscholen-toetsen een steeds belangrijker plaats innemen. 'Wat we vroeger absoluut niet normaal vonden vindt iedereen nu zo normaal, dat ze gek opkijken als je daar een vraag over stelt'.

### **Samen optrekken en daarvan leren**

Het verhaal van Henk lijkt erg op de voorgaande. Op school paste hij zich aan bij het systeem. Op het kleine dorp waar hij opgroeide was het vanzelfsprekend dat kinderen uit 'eenvoudige gezinnen' naar de Mulo gingen, die hij 'redelijk doorgekomen is'. De paar jaar Havo daarna beleefde hij als 'een ramp', met name de leraren die 'tegenover de kinderen stonden'. Bij zijn eigen kinderen zag hij later weer hetzelfde: 'er is niets veranderd, je ziet dezelfde patronen'. De omgang met vrienden, in en vooral ook buiten de school, was voor hem verreweg de belangrijkste leerschool. Het was een zeer gemengde groep, zowel wat leeftijdsverschillen betreft als qua beroep en studie. Daar leerde je ook leidinggeven in verschillende situaties en dingen voor elkaar krijgen. Ook na zijn kweekschooltijd – in zijn eerste school als leraar - was de ervaring dat je samen ergens voor moet gaan opnieuw van groot belang, ook en zelfs in een conflict rond de directeur. Samen optrekken en daarvan leren, dat is voor hem de belangrijkste vorm van leren gebleven.

Voor Kees is de onderwijzer van de laatste klas van de lagere school, tevens hoofd der school, van grote betekenis geweest. Deze begaafde pedagoog was degene die tegenover hem, na enkele jaren benaderd te zijn als iemand die niet veel kon, uitging van wat hij wel kon – op taalgebied, zingen, etc. 'Dat ene jaar heb ik me enorm ontwikkeld'. Ook hij ging naar de Mulo, die hij zonder zittenblijven 'doorliep', zonder persoonlijk door het onderwijs geraakt te worden en nauwelijks door wat leraren uitstraalden. Het echte leren vond ook bij hem buiten de school plaats, in de padvinderij. Daar konden zich leiders- en organisatiecapaciteiten ontwikkelen, naast belangstelling voor

buiten-zijn en de natuur. De interesse voor leren op school kwam pas weer op de kweekschool en daar kwam hij weer leraren tegen die hem boeiden.

### **Doen wat je niet wilt**

Rinze: 'In hoeverre is onze, mijn, ervaring helemaal Jenaplan? Je doet ervaringen op, je leest, denkt na, maakt keuzes. Maar toch betrap ik me er regelmatig op dat het kader waarin ik dingen plaats teruggaat op mijn eigen schoolervaringen, tot in de lagere school toe. Het heeft diepe wortels, je schuift daar heel gemakkelijk weer naar toe, terwijl je dat eigenlijk niet wilt.' Kees: 'Schrik je dan van jezelf?' Rinze: 'Ik herken dat wel – een manier van denken over leren, "greep op iets willen houden", en dergelijke'. Marike: 'Jij zegt dat die vroegere ervaringen een drijfveer vormen voor het handelen van nu, terwijl het toch ook zo kan zijn dat je het daarom juist anders wilt dan destijds?'

### **Verwachtingen en voorspellen**

Kees: 'Uit deze persoonlijke verhalen komt naar voren dat mensen blijkbaar verwachtingen die anderen van hen hebben kunnen overstijgen, vooral ook door ervaringen buiten de school. Die stimulans hebben wij in elk geval gehad. In 'Terug naar af?' spelen die verwachtingen ook een rol, maar dan sterk gekoppeld aan een gebruik van toetsen, waarbij voorspeld wordt wat jouw begaafdheid is, waar je uit zult komen, waarbij je een etiket opgeplakt krijgt. Bij ons vond die etikettering nog op een informele manier plaats, zonder toetsen en dat heb ik als heel negatief ervaren. Ik was een laatbloeiër wat het cognitieve leren betreft.' Jan: 'Het artikel beschrijft het indelen naar begaafdheid en dat gebeurt bij ons in het VO heel erg, meer dan een aantal jaren geleden. Daarbij wordt het steeds moeilijker om eraan te ontsnappen, om de overstap te maken'. Marike ziet dat mechanisme op heel veel plekken aan het werk en niet alleen in het onderwijs. 'Ik heb het idee dat het een eeuwige strijd blijft, dat etiketteren en indelen van kinderen is

zo sterk verankerd. Het heeft te maken met het willen beheersen. Het artikel geeft dat zelf ook aan – dertig jaar geleden hadden we het er ook over en nu nog. Het gaat om golfbewegingen binnen een bepaalde marge. Ik vrees dat het niet-etiketteren nooit de ruimte zal krijgen, die ik zou wensen.'

Jan en Henk protesteren: Is dat niet veel te zwart geschilderd? Henk heeft de ervaring dat hij als leraar in de school wel de ruimte had en kon geven. Jan vraagt zich af of het echt zo is, dat leraren in hun gedrag naar kinderen toe zich door dergelijke verwachtingen laten leiden, wat tot een 'zichzelf vervullende profetie' leidt. Denken leraren in Jenaplanscholen wel in termen van gefixeerde begaafdheden? Marike wijst op de invloed van het VO (en de verwachtingen die daar leven) op het basisonderwijs. Kees wijst op onderzoek dat heeft aangetoond dat verwachtingen van leraren van kinderen op een vaak on- of halfbewuste wijze doorwerkt in hun benadering van kinderen, verwachtingen die op hun beurt weer gevoed worden door het gebruik van genormeerde toetsen. We spreken over de privéscholen, waarvan er een in Mensen-kinderen van september 2002 geportretteerd werd. Ontkomen deze aan dergelijke effecten? Of vallen ook zij weer terug op bepaalde beheersingsstructuren?

### **Het werkt vaak anders uit**

Marike stelt dat diagnostisch toetsen of observeren – het nagaan of het kind voortgang heeft gemaakt – op zichzelf geen probleem is. Het werkt alleen heel vaak niet zo. 'Op het moment dat je deze – meestal vanuit klassikaal denken genormeerde – toetsen binnen haalt, dan is de verleiding groot om in gemiddelden te gaan denken en hoor je tot je verbijstering mensen opeens praten over kinderen die "uitvallen" of 'een achterstand hebben', zonder dat zij zich dat bewust zijn. En terwijl je als school zegt dit niet te willen, omdat kinderen er per definitie niet 'onderuit' vallen. In onze school hadden we

een interne discussie over het invoeren van de functies van intern begeleider (IB-er), c.q. remedial teacher. Het is een onomkeerbaar proces, vrijwel alle scholen hebben IB-ers en RT-ers. Maar wij vonden dat er op een goede Jenaplanschool zorg op maat is, primair binnen de stamgroep. De IB-ers richten zich heel erg op rekenen, lezen, taal, want daar kan je leerlingvolgsysteem-achtige instrumenten op loslaten. Op dat moment kijkt zo'n IB-er vanuit een sterk versmald perspectief naar een kind, en niet meer door een Jenaplanschool. Ook in onze school is het naast zorg binnen de groep soms natuurlijk handig dat er iemand is die extra uit kan zoeken of een kind dat stilstaat in zijn ontwikkeling extra geholpen kan worden, maar je moet heel waakzaam zijn om niet van je basisprincipes verwijderd te raken. En dat kan een negatieve bijwerking zijn van het fenomeen IB-er.'

Henk is het niet met Marike eens. Een IB-er kan in een Jenaplanschool uitstekend werk doen, ook vanuit de basisprincipes bekeken. Het gaat toch vooral om coaching in de groep? Marike: 'Ik stel het expres heel scherp, om aan te geven hoe gemakkelijk je uitgangspunten kunnen vervagen, ook als wij er als Jenaplanschool anders mee om kunnen gaan dan een traditionele school.'

Rinze vertelt in dit verband over de 'taalval', waar je gemakkelijk in loopt. In gesprekken met collega's van andere scholen - in zijn geval binnen hetzelfde bestuur - krijg je vaak een babylonische spraakverwarring, je gebruikt dezelfde woorden, maar bedoelt iets heel anders. Dat speelt ook mee als je het over toetsen hebt en 'onderzoek'. 'De wereld die daar achter zit kan zo verschillen, dat je soms, voordat je het door hebt, in een gesprek meegaat en dingen zegt waarvan je later denkt "dat vind ik helemaal niet". Wij zijn vaak niet assertief genoeg om daar tegenin te gaan.'

### **Geen nieuwe zweverigheid**

Jan: 'Ik zie het gevaar van wat in het artikel het "deterministisch benaderen van kinderen" wordt genoemd,

het vastpinnen van kinderen op verwachtingen, met name op grond van testuitkomsten. Daardoor kunnen ze onderpresteerd worden. Maar als je die redenering volgt en alleen kijkt naar "waar is dit kind en hoe kan ik het verder helpen?", dan ben ik bang voor een nieuwe zweverigheid in de trant van "we bieden gewoon iets aan en iedereen haalt er maar uit wat hij eruit wil halen en ik ga heel goed kijken hoe dat aankomt", enzovoorts. Bij Jenaplan horen toch ook niveau-cursussen (als vorderingencursussen), bijvoorbeeld?'

Henk werd bij het lezen herinnerd aan een conferentie met managementgoeroe Peter Senge, die in antwoord op vragen over toetsen, etc. antwoordde dat het onderwijs nog steeds vastzit in het denken van het industriële tijdperk, met de bijbehorende (mechanistische) metafoor van productie via de lopende band. Zelf werkt Senge meer met de organische metafoor van leren als groei. Dat laatste komt in al onze verhalen terug. Transformatie en groei liggen dicht bij elkaar. 'Dan denk ik ook aan juf Julia, die op mijn school werkte en die kinderen de ruimte durfde te geven om te groeien. Dat kan af en toe wat langzamer of sneller gaan. Er zijn ook kinderen die niet groeien, die voeding of water nodig hebben. Is dat zweverig?'

Kees legt hier een relatie met het idee van 'ontluikende geletterheid', idem gecijferdheid, etc. Je kunt wel mijlpalen uitzetten (wat je wanneer aanbiedt), als indicatie dat het bij veel kinderen zo ongeveer kan gaan, maar het gaat vaak ook heel anders en dat moet je openhouden. Ontwikkeling is voor een groot deel onvoorspelbaar en je moet een zekere gevoeligheid ontwikkelen voor groei. 'Dat is niet zweverig, maar hard, harder vaak dan meten dat de illusie geeft dat je het weet en er greep op hebt en een zeer gereduceerd beeld van kinderen geeft'. Marike en Ad benadrukken dat je dan wel moet weten of aanvoelen wanneer je het kunt laten gaan en waar je misschien gericht moet uitlokken of zelfs bijsturen.

## Ondersteunende structuren

Jan: 'Niet iedereen is zo gevoelig en deskundig genoeg, dat moet je ook leren, zoals ik het zelf heb moeten leren, met vallen en opstaan, om echt naar het kind te kijken en dan op het goede ('vruchtbare') moment er op in te springen. Ik vind het gevaarlijk om het hele onderwijs te baseren op een soort ideale gevoeligheid. Ik zeg nogmaals: niveaucursussen horen toch ook bij het Jenaplan? En je kunt steeds nieuwe niveaugroepen (als vorderingengroepen, dus geen streaming) maken. Ik zou het jammer vinden als door zo'n artikel kinderen uit de boot vallen. Ik ben een fan van Summerhill, van leren in vrijheid (Rogers, Rebecca Wild), de Sudbury Valley School, daar word ik heel enthousiast van. Maar ik wil wel – dan maar wat minder idealistisch – ondersteunende structuren hebben, die je natuurlijk wel van tijd tot tijd kritisch tegen het licht moet houden. Dat is het mooie aan het Jenaplan. Niet iedereen heeft een even grote gevoeligheid en dan kan ook een toets laten zien dat er met een kind iets aan de hand is, bijvoorbeeld met spelling of rekenen. Dat is dan een aanleiding om het nader te bekijken vanuit het uitgangspunt "kan ik dit kind helpen?" Waarbij we ervoor moeten oppassen dat we alleen maar naar

technische zaken kijken, een link met WO kan belangrijk zijn. Hoewel een kind ook veel baat kan hebben bij bijvoorbeeld extra spellingsoefeningen.' Dit wordt door iedereen beaamd, met de waarschuwing dat je zomaar weer in de val trapt van kinderen in een hokje te plaatsen – zoals het CITO leerlingvolgsysteem bijvoorbeeld doet met de categorieën A t/m E., die gekoppeld worden aan een landelijke populatie (normering). Als je dat laatste weglaat – en het CITO-leerlingvolgsysteem geeft die mogelijkheid – kan het een middel zijn om te zien hoever een kind op een bepaald gebied is, zonder het te etiketteren. Groot bezwaar tegen het CITO-leerlingvolgsysteem blijft dan dat daarin voor een heel land de inhoud van het onderwijs is in een strikte volgorde wordt vastgelegd.

## Sterke punten en toetsen

Stel dat je consequent op zoek zou gaan naar sterke punten van kinderen (zie bijvoorbeeld het artikel in Mensen-kinderen van januari 2000, blz. 12-15), dan ben je bezig met transformatie van het leren. Kinderen willen ook graag weten waar ze goed in zijn en daar kunnen toetsen bij helpen, als onderdeel van een cursus bijvoorbeeld (kan ik verder?). Jena-planners zullen vanuit hun uitgangs-

punten vooral zoeken naar authentieke vormen van evalueren: demonstrenen in zo echt mogelijke (sociale) situaties dat je iets kunt. Gestandaardiseerde (landelijk genormeerde) toetsen vergelijken per definitie kinderen met een gemiddelde en die zetten je gemakkelijk op het verkeerde been. Daarover gaat het in het artikel. Andere toetsen (criteriumgericht) kunnen helpen om vast te stellen of je iets voldoende kunt, vergelijkbaar met de brevetten bij Freinet. Weer andere toetsen vergelijken je met jezelf, maar deze zijn nog nauwelijks ontwikkeld. Essentieel is de relevantie van wat je toetst. Ad wijst erop dat met name in het onderwijs aan allochtone kinderen het met elkaar kunnen communiceren voor alles gaat. Een toename van de woordenschat kan je tellen, maar communiceren is niet met een toets te meten. De nadruk op het meetbare zou kunnen betekenen dat je daar vooral op gaat letten en andere en belangrijkere dingen vergeet. Dan laat de toets bijvoorbeeld een grotere woordenschat zien, je 'scoort', maar het helpt de kinderen niet verder. Scholen met veel allochtonen in Amsterdam, die ontzettend hun best doen om hogere toetsscores te krijgen, doen dat vaak ten koste van belangrijker zaken. ■

Verslaggever: Kees Both

*Rinze Procee, Jan Tomas, Marike Venema en Henk Overeem zijn schoolleider van een Jenaplanbasis-school.*





# TERUG BIJ AF?

## Het ontwikkelen van onderwijs zonder etiketten

*In onze tijd worden opvattingen over onderwijs en evaluatie daarvan gedomineerd door de vooronderstelling dat je de intellectuele en overige geestelijke ontwikkeling van kinderen – hun 'leerniveau' en leerbekwaamheid over x jaren - tot op grote hoogte kunt voorspellen. De meeste gestandaardiseerde tests zijn op deze vooronderstelling gebaseerd, evenals de praktijk van selectie en 'streaming' in homogene onderwijsgroepen en -soorten in het voortgezet onderwijs. Zijn er alternatieven voor deze opvatting en is zoiets als onderwijs zonder een dergelijk plakken van etiketten mogelijk?*

*In het project 'Learning without Limits', dat wordt uitgevoerd aan de universiteit van Cambridge (Engeland), wordt gezocht naar dergelijke alternatieven, in nauwe samenwerking met praktijkmensen. Dit overzichtsartikel beschrijft de context waarin bovenstaande vragen gesteld worden, hoe men op zoek ging naar antwoorden en de eerste uitkomsten.*

*In deze tekst zijn op verschillende plekken fragmenten uit het groepsgeprek waarover het voorgaande artikel ging ingevoegd.*

### **Ontwikkeling niet hetzelfde als vooruitgang**

Als je denkt dat geschiedenis hetzelfde is als 'vooruitgang', dan kan je uit de droom geholpen worden door je de discussies van zo'n 30 jaar geleden weer eens voor de geest te halen, toen de basisschool in voorbereiding was en er geëxperimenteerd werd met de middenschool: Weg met een vroegtijdige keuze voor een bepaalde vorm van voortgezet onderwijs, want je kunt op dat moment nog helemaal niet voorspellen hoe een kind zich zal ontwikkelen. Je mag kinderen niet vastleggen op een verondersteld 'leerniveau' (voorspeld door IQ-tests en verwante toetsen) en je mag kinderen niet zo sorteren. Pedagogogen en onderwijskundigen gingen uit van een optimistische visie op de ontwikkeling van kinderen, wilden een 'ononderbroken ontwikkeling' mogelijk maken. Maatschappelijk bepaalde beperkingen konden overwonnen worden in onderwijs zonder drempels, in een 'comprehensive' systeem. Daarbij werden ook nieuwe didactische aanpakken uitgetoetst, gericht op differentiatie binnen zeer heterogene groepen.

We weten hoe het in werkelijkheid gegaan is met de experimenten met

'geïntegreerd voortgezet onderwijs', die mislukten en waaraan de politieke steun ontviel en dat heeft ook z'n uitwerking op het basisonderwijs.

### **Gefixeerde begaafdheid?**

Het idee dat er zoiets als een voorspelbare en stabiele begaafdheid ('ability') bestaat leeft nog sterk in het onderwijs, met name, maar zeker niet alleen in het voortgezet onderwijs. 'Differentiatie' betekent al gauw het verdelen van de kinderen naar begaafdheid en de kinderen worden door leraren ook vanuit deze verwachtingen benaderd. De 'goede leerlingen' zouden door de 'minder begaafden' maar opgehouden worden en daarom kun je – zo wordt in Engeland door het Ministerie van Onderwijs aanbevolen – het beste 'niveaudifferentiatie' toepassen als basis voor effectief onderwijs en voor het verhogen van het leerniveau ('standaarden') voor allen. En al heel vroeg worden kinderen getoetst, om expliciet voorspellingen te kunnen doen over hun toekomstige ontwikkeling, op basis van hun huidige leerprestaties. Dergelijke voorspellingen zijn alleen zinvol en te rechtvaardigen als de vooronderstellingen waarop zij gebaseerd zijn juist zijn, namelijk dat de huidige verschillen tussen kinde-

ren een uitdrukking zijn van stabiele en relatief onveranderbare verschillen in leerpotentieel.

### **Schadelijke gevolgen**

Is alles wat we eerst wisten over de schadelijke gevolgen van het etiketteren van kinderen naar leerniveau voor wat kinderen en leraren hopen en verwachten en het sorteren van kinderen uit ons collectieve geheugen verdwenen? Zijn we werkelijk vergeten hoe pijnlijk het voor een kind is en hoezeer zijn zelfrespect en motivatie aangetast worden als je getypeerd wordt als 'minder begaafd'? Maken we ons niet langer zorgen over de niet te rechtvaardigen ongelijke behandeling die inherent is aan het benoemen van (beter: het beoordelen als) 'niveau', om nog maar te zwijgen over de dramatische verspilling van talent die voortkomt uit een kijk op grote aantallen kinderen en jongeren als leerlingen die niet in staat zijn tot goede leerprestaties? Herkennen we niet langer het verband tussen het etiketteren naar 'leervermogen' van sommige groepen kinderen enerzijds en het negatieve gedrag van leerlingen anderzijds en hun afwijzing van een school, waarvan ze geloven dat deze hen heeft afgeschreven?

Al deze en nog veel meer effecten van het etiketteren van kinderen naar leervermogen en het groeperen naar dit criterium zijn – zoals uit onderzoek blijkt – nog evenzeer aanwezig als destijds. Hoe heeft dit kunnen gebeuren en hoe komt het dat we het hebben laten gebeuren?

### **Hoe heeft dit kunnen gebeuren?**

Achtereenvolgende regeringen in Engeland hebben hervormingen doorgevoerd, vanuit de diepe overtuiging dat het project van geïntegreerd voortgezet onderwijs ('the comprehensive project') in zijn radicale vorm fundamenteel onjuist was en is. Het ging en gaat daarbij met name om maatregelen die gebaseerd zijn op opvattingen dat er relatief stabiele verschillen in leervermogen ('ability') bestaan tussen kinderen. De over-

heid eist expliciet van leraren (wat de laatsten daarvan daarvan persoonlijk ook mogen vinden) dat zij aan de hand van tests vooraf een oordeel geven over het leerpotentieel van leerlingen, alsof zulke voorspellingen mogelijk en legitiem zouden zijn. In een recente studie wordt echter gesteld dat dit laatste helemaal niet vanzelfsprekend is: leervermogen 'als een gefixeerd, generaliseerbaar en meetbaar potentieel is in het geheel niet compatibel met kritische noties over gelijke kansen tussen mensen, maar is zelfs in strijd met toonaangevende research in de testtheorie' (Gillborn/Youdell, 2000, p. 65). Het wordt de hoogste tijd om de huidige dominante opvattingen weer

rentiatie modellen ontwikkeld worden: hoe geef je zo onderwijs dat in zeer heterogene groepen allen daarvan kunnen profiteren? Tegelijkertijd moeten we constateren dat het falen van deze vernieuwing niet zozeer lag op praktisch terrein, maar dat in de nieuw ontwikkelde onderwijsvormen niet werkelijk en radicaal gebroken werd met ideeën van een gefixeerd leervermogen (zie daarover boven). In Jenaplan termen: er werden vormen ontwikkeld, maar de onderliggende functies en vooronderstellingen werden onvoldoende doordacht en ter discussie gesteld. Er ontstond zo een strijd over vormen en structuren, terwijl die eerder had moeten gaan over functies en vooronderstellingen<sup>1</sup>.

1999 het project 'Learning without Limits' gestart aan de School of Education van de universiteit van Cambridge. Het project maakt deel uit van een breder onderzoeksprogramma waarin gezocht wordt naar alternatieve onderwijsvormen.

### **Grenzeloos leren**

De naam van het project is geïnspireerd door een citaat van de bioloog Stephen Jay Gould uit zijn boek 'De mens gemeten'. Daar is goed verwoord waar het ons in dit project ten diepste om gaat:

*'We leven slechts één maal. Bijna niets is zo onrechtvaardig als een leven de kans te ontnemen om naar iets te streven of zelfs maar hoop te koesteren, door een limiet van buitenaf op te leggen, maar die ten onrechte intern te situeren.'* (Gould, 1996, p. 66)

Bij het begin van het project plaatsten we in landelijke kranten advertenties waarin wij aangaven op zoek te zijn naar leraren die voor zichzelf het idee van een vastgelegd leervermogen verwierpen en die dienovereenkomstig vormgaven. De reacties op deze advertenties bevestigden onze overtuiging dat er in het onderwijsveld veel leraren waren die onze ideeën en waarden deelden. Vanuit het hele land legden mensen met soortgelijke interesses contact met ons. Vijftig leraren vroegen om nadere informatie over het project en 22 daarvan solliciteerden naar deelname aan het project, waarbij zij gedetailleerd beschreven waarom zij in het project wilden participeren. Door sommige van deze persoonlijke ervaringen werden wij diep geraakt, waaronder een leraar die toen hij 16 was volkomen van de kaart was toen haar leraar haar vertelde dat het 'voor iedereen tijdverspilling zou zijn als zij in deze klas zou blijven.' Een ander schreef: 'Zelfs als ik niet uitgekozen word voor dit project, dan ben ik intens tevreden te weten dat een project als dit bestaat'. We hadden 17 gesprekken met kandidaten en er bleef een team van negen leraren



eens kritisch tegen het licht te houden. De ideeën van destijds waren niet zo slecht als nu beweerd wordt en er is intussen heel wat onderzoek gedaan dat erop wijst dat kinderen veel meer kunnen dan we ooit hebben gedacht en dat het leren bevrijd kan worden op een schaal die we ons tot nu toe niet konden voorstellen. Juist nu kunnen ideeën over selectie opnieuw ter discussie komen en, belangrijker, we zijn nu in de positie om werkelijk stappen voorwaarts te maken.

### **Heterogene groepen: vorm en functie**

Toen de Middenschool werd ingevoerd moesten er ook nieuwe diffe-

Als we die discussie opnieuw willen openen, dan moet die niet gaan over differentiatievormen ('mixed ability teaching'), maar over de vraag in hoeverre mensen veranderbaar zijn. Het idee dat kinderen geboren worden met gegeven hoeveelheden 'intelligentie', die constant blijft tijdens hun jeugd en daarna, dat moet ter discussie staan, anders komen we geen stap verder. De concepten moeten opnieuw onderzocht worden en we moeten prioriteit geven aan de kritische pedagogische taak van het verder ontwikkelen en theoretisch onderbouwen van benaderingen van onderwijs die uitgaan van een optimistischer visie op het ontwikkelingspotentieel van mensen.

Tegen deze achtergrond werd in

over, vier uit het basis- en vijf uit het voortgezet onderwijs, werkend in zeer verschillende soorten situaties.

dat vrij is van deterministische vooronderstellingen.

dan door de voorspelde toekomst – aangeduid door etiketten als ‘zeer begaafd’, ‘gemiddeld’ en ‘minder be-

Mooi, maar hoe doe je dat? Dit artikel is gebaseerd op intensieve studie van de praktijk en we zijn wel heel nieuwsgierig naar de praktijkverhalen in het komende boek over het project. Het ontbreken van praktijkvoorbeelden kan echter ook een voordeel zijn – nu kan iedereen de eigen praktijk hieraan spiegelen.

Deze wijze van leren doet allereerst denken aan wereldoriëntatie. Daarbij kunnen kinderen tot ongekende hoogten stijgen, kunnen meegesleept worden door fantastische projecten, het is ongelimiteerd.

Het lijkt het meest op het buitenschoolse leren – zie de autobiografische verhalen in het groepsinterview. De vier basisactiviteiten in het Jenaplan zijn ook allemaal buitenschoolse situaties, die je de school binnenhaalt. Zo kan de school minder schools worden, ontscholen.

‘Let hierbij eens op spelende kinderen – de diepe betrokkenheid en tijd-vergetenheid (zoals EGO dat noemt, ‘flow’). Dat is een rijke vorm van leren en als je dat de school binnenhaalt en je doet dat radicaal, dan zal je af moeten van alle hokjesdenken, zelfs misschien van het ritmisch weekplan, en moet je weer onbevangen beginnen. Ik had een paar Duitse dames in de groep en

kinderen gingen in het gesprek met hen redeneren hoe vaak Nederland in Duitsland past. Als je dat soort rijke situaties herkent en weet uit te buiten en ook nog eens de relatie weet te leggen met rekenen en taal, dan wordt een dag een avontuur, met alle zintuigen open. Als je aan het einde van de schooldag hetzelfde gevoel hebt als na een wandeling langs de Bretonse kust – bekaf, maar zeer voldaan – dan heb je optimale leerervaringen gehad. Ik had wel een kaart, had wel vooraf nagedacht over de wandeling. Maar wat je tegenkomt is tot op zeer grote hoogte onvoorspelbaar.’

Komt dit zo ergens voor in Jenaplanscholen, al is het maar voor één dag in de week? Dat is ook de uitdaging van nieuwe vormen van onderwijs, zoals Reggio Emilia en de werkwijze van Rebecca Wild.

‘Mooi, maar je kunt toch niet permanent een gevoel van dergelijke goede ervaringen hebben? Daarnaast is er altijd een spanningsveld tussen individuele voorkeuren en de groep. Individuele ervaringen en ervaringen in een groep zijn beide belangrijk.’

*Uit het groeps gesprek van Rinze Procee, Jan Tomas, Marike Venema, Henk Overeem, Ad Boes en Kees Both*

Het jaar daarna brachten leden van het onderzoeksteam van de universiteit vele uren door in de klassen van deze leraren, waarbij zij observeerden en leraren en leerlingen interviewden. Leraren en het universiteitsteam kwamen ook samen om onze gedachten, ervaringen en gevoelens uit te wisselen en om het onderzoek verder te ontwikkelen als een werkelijk gemeenschappelijk project van praktijkmensen en externe onderzoekers. Op deze manier waren wij in staat om geleidelijk een vinger te krijgen achter de individuele concepten of constructen die het hart vormden van het denken van deze leraren, maar ook hoe deze concepten doorwerkten in hun pedagogisch en didactisch handelen. Wij maakten voorts een samenvatting van de kernideeën in elk individueel verhaal en zochten ook naar thema’s die bij allen voorkwamen, maar ook naar onderlinge verschillen. Dit alles moest bijdragen aan het identificeren van de sleutelbegrippen en –praktijken die specifiek zijn voor onderwijs

### **Begaafdheid versus transformatie**

Vanuit deze analyse van al het materiaal kwamen wij op het idee van ‘transformatie’ als mogelijke grondslag voor een alternatieve pedagogiek en didactiek, een aanpak die bewust afstand neemt van de indeling van kinderen naar gefixeerde begaafdheid. Het verschil tussen begaafdheid en transformatie zit hem in de specifieke kijk op de toekomst van kinderen, een kijk die het handelen van leraren in het heden sterk bepaalt. Bij onderwijzen dat uitgaat van een gefixeerde begaafdheid is de schoolloopbaan van kinderen in zekere zin al vastgelegd: de bovengrenzen van hun ontwikkeling worden bepaald door hun huidige intellectuele vermogens, vermogens, interne vermogens die aan hen worden toegeschreven (zie het citaat van Gould boven). Leraren of lerenden kunnen deze bovengrenzen niet veranderen, ze kunnen er alleen nog naar streven dat ieder kind zijn of haar gegeven mogelijkheden realiseert. Dit gebeurt

gaafd’ – als centraal richtpunt te maken voor het nemen van belangrijke beslissingen over de vormgeving van onderwijs en interventies. Leraren vormen groepen, ontwerpen leertaken, lijnen het onderwijs uit in bepaalde werkfasen, variëren het tempo van hun onderwijs en evalueren de vooruitgang van leerlingen op grond van wat als ‘passend’ beschouwd wordt voor deze verschillende groepen leerlingen, om hen te helpen hun veronderstelde potentiële eindniveau te bereiken.

### **Toekomst onkenbaar**

Bij onderwijs dat gericht is op transformatie is de toekomst per definitie onkenbaar. Het leren van kinderen en de toekomst daarvan is in het heden nog in wording; hun toekomst wordt hier en nu gecreëerd. Vanuit een pedagogisch en didactisch perspectief verandert deze alternatieve kijk op de toekomst van het heden werkelijk alles. Het geeft leraren een heel ander besef van het grote belang van het

heden en van de macht van hun leerlingen om de toekomst te veranderen door wat zij nu doen. Binnen zo'n alternatief kader kan men niet zoveel aanvangen met voorspellende etiketten, want als het juist is dat de toekomst hier en nu gecreëerd wordt, dan is het ook waar dat pedagogische maatregelen in het heden op grond van dergelijke etiketten inderdaad de voorspelde toekomst creëren. Het wordt dan een zichzelf vervullende profetie. Niets van bestaande patronen in leerprestaties en gedrag van kinderen en interactiepatronen in de klas is echter onver-

anderbaar. Het is onze pedagogische taak om groei, ontwikkeling en verandering te stimuleren, om in de klas voorwaarden te scheppen die het leren bevrijden van de inperkingen die geschapen worden door bestaande patronen van denken en handelen. Door de keuzes die gemaakt worden – in denken en doen – kunnen leraren werken aan de transformatie van bestaande patronen en daardoor van toekomstige mogelijkheden. Zij kunnen mogelijkheden openen, die anders gesloten zouden blijven en kunnen in het heden gericht actie ondernemen om inperkingen van het

leren te voorkomen en op te heffen, inperkingen die de leerprestaties van de kinderen belemmeren. Essentiële pedagogische en didactische keuzes – bijvoorbeeld met betrekking tot klassenmanagement, groepering van kinderen, leertaken, de ontwikkeling van relaties en het evalueren van het succes van kinderen en van zichzelf als leraar – zijn niet alleen keuzes om op een bepaalde manier te handelen op grond van een overtuiging. Ze omvatten ook keuzes van wat je niet (meer) doet. Zie daarvoor beide kolommen van bijgaande tabel.

### *Hoe trek je met een kind op?*

Kunnen we daarmee wel omgaan? Is het zo dat het stellen van doelen – ook aanbod-doelen – en het openhouden van het perspectief van kinderen elkaar bijten? Of gaat het om een ondergrens en moet je verder voorzichtig zijn met een koppeling van doelen aan bepaalde vast tijdsmomenten? Er is al een groot verschil tussen doelen op lange termijn (minimum-doelen en wat daar bovenuit gaat) en de huidige tendens naar steeds meer korte leercycli, gekoppeld aan veelvuldig toetsen. Flexibel in te zetten cursussen zijn en blijven van groot belang, maar daarnaast moet je ook de moed hebben om kinderen ruimte te geven hun eigen vormen en inhouden te vinden. Zie bijvoorbeeld het verhaal over Akeem, dat in *Mensen-kinderen* van januari 2000 beschreven staat. De wijze van denken in dit artikel doet denken aan Feuerstein, die weigert kinderen – ook en zelfs kinderen met het syndroom van Down – vooraf vast te leggen op hun veronderstelde beperkingen, maar alles probeert om hun ontwikkeling te stimuleren en dan kijkt hoever je kunt komen. Belangrijk is daarbij een vorm van ondersteuning die 'mediatie' genoemd wordt: kinderen hulp verschaffen bij de ontwikkeling van hun denken, bijvoorbeeld door gericht vragen leren stellen en systematisch op zoek gaan naar antwoorden.

Het heeft er uiteindelijk mee te maken hoe je met een kind optrekt. In plaats van 'je kunt niet goed rekenen, maar we proberen het toch maar' benader je een kind op een manier als 'jij vindt rekenen moeilijk, ik wil je helpen om een manier te vinden dat jij het kunt leren'. Je legt je er dan niet bij neer – als een kind zegt 'ik geef het op, want ik kan het niet' of zelf denkt 'dit kind kan toch niet rekenen' – maar zoekt een weg voor en met dit kind, zonder je door (al of niet vermeende) externe eisen in de luren te laten leggen. Dan kom je het verst met een kind. Soms is een andere ingang – bijvoorbeeld in een praktische context van wereldoriëntatie – nodig om de drempel te nemen. Dit soort processen ligt heel subtiel.

### *Veel van leraren gevraagd*

'Er wordt heel wat van leraren gevraagd. Zij moeten zich er zelf ook bewust van zijn dat zij dergelijke processen hebben meegemaakt, zelfkennis is essentieel. En hoe doe je dat in

een grote groep, binnen een fatsoenlijke werkweek?'

Hier ontspint zich een gesprek over de relatie met de groeps-grootte. We zijn het er over eens dat continu twee mensen op een groep van dertig kinderen ideaal zou zijn, dan is er ook de ruimte om te observeren, kleine groepjes specifiek te begeleiden, samen te communiceren over het werk, etc. Liever twee mensen op dertig, dan een op twintig kinderen. In de Peter Petersenschool in Keulen werken bijvoorbeeld drie groepsleid(st)ers op twee aangrenzende stamgroepen in een vorm van teamteaching. Je hoeft als groepsleid(st)er trouwens niet overal bovenop te zitten, kinderen hebben ook ruimte nodig om zelf problemen op te lossen, veel dingen kunnen ze zelf – individueel en samen – regelen. Bij goede vormen van stamgroeporganisatie ('klassenmanagement') kan je met een groepje intensief werken aan bijvoorbeeld de instructietafel, terwijl andere kinderen jouw hulp even niet nodig hebben. Effectieve vormen van terugkoppeling en rapportage van ontdekkingen en ervaren problemen (reflectie, 'debriefing') kunnen zicht geven op wat de kinderen die zelfstandig bezig waren hebben ervaren. En wat de inzet en verdeling van personeel over groepen betreft: Ook binnen de huidige personele beperkingen kunnen scholen creatief met de formatie omgaan.

### *Modelwerking*

Belangrijk in de ondersteuning van kinderen is de modelwerking van de leraar en van andere kinderen. Als een kind problemen heeft met lezen moet de leraar zich ook de vraag stellen 'lees ik zelf wel?' Zien de kinderen de leraar zelf wel eens lezen en vertelt deze ook over deze leeservaring en eventuele problemen daarbij? Als er in Reggio Emilia een kunstenaar binnenkomt, gaan de leraren ook mee tekenen en schilderen. Bij een bepaalde eigentijdse didactiek van teksten schrijven hoort ook dat de leraar zelf ook schrijft, in het bijzijn van de kinderen. Als voorbeeld aanwezig zijn, daar gaat een enorme kracht van uit. Dat stimuleert transformatie. Het gaat om meedoen, zonder te overheersen en daar wordt je werk ook leuker van.

*Uit het groeps gesprek van Rinze Procee, Jan Tomas, Marika Venema, Henk Overeem, Ad Boes en Kees Both*



## Jouw plek in de geschiedenis

Dergelijke keuzes hebben ten diepste ook te maken met historisch besef, ook bij leraren. Het besef van jouw eigen plek als leraar in de geschiedenis en dat het wat uitmaakt wat je doet en laat – tenminste voor de kinderen die jou toevertrouwd zijn – is een onderscheidend kenmerk van op transformatie gericht onderwijs. De leraren in ons onderzoek weten waar ze vandaan komen, welke soorten opvattingen over leren en onderwijzen ze achter zich moeten laten. Ze weten ook waar ze naartoe willen. Als referentiepunt voor hun werk in de klas is dit besef dat de toekomst in het heden gemaakt wordt een vertaling – op het niveau van de klas – van wat we een ‘ethiek van iedereen’ noemen: iedereen moet de best mogelijke kans hebben om zijn of haar bestaande competenties verder te ontwikkelen en om te ervaren hoe bevredigend leren kan zijn en dan niet alleen (zoals men voorheen dacht) alleen voor enkele ‘begaafde’ leerlingen. Bij niemand moeten toekomstige mogelijkheden gefrustreerd worden door beperkingen in de huidige onderwijssituatie (let er eens op hoe vaak in de rechterkolom van de tabel de woorden ‘iedereen’ en ‘niemand’ voorkomen!). Onderwijs dat gebaseerd is op gefixeerde begaafdheidsniveaus gaat uit van een andere ethiek: een ethiek van ‘gedifferentieerde behandeling’, waarbij verschillen een verschillende behandeling rechtvaardigen en soms vereisen. Gerichtheid op transformatie daarentegen benadrukt een universele aanspraak op ontwikkeling, in plaats van de nadruk op verschillen: iedereen telt, een ieders leren is even belangrijk, iedereen levert een bijdrage aan de leeromgeving. En daaruit volgt dat leraren er voortdurend aan werken hun aanpak zo te ontwikkelen dat het ook echt mogelijk wordt om iedereen, zonder uitzondering, betrokkenheid bij de activiteiten in de klas te laten ervaren, kunnen bijdragen aan het leren dat plaatsvindt, kunnen ervaren dat leren opwindend kan zijn, betekenisvolle nieuwe kennis opdoen, zich veilig voelen en het



gevoel hebben dat je erbij hoort.

Dit zijn allemaal hoog gegrepen doelen, die per definitie nog niet bereikt zijn. Veel hindernissen op de weg er naartoe kunnen niet direct door de invloed van individuele leerlingen overwonnen worden, maar vereisen structurele maatregelen. Essentieel voor op transformatie gericht onderwijs is echter dat het:

- 1 weet dat we er nog niet zijn;
  - 2 ervan overtuigd is dat het mogelijk is om binnen de bestaande situatie in de scholen toch stappen in die richting te zetten;
  - 3 ervan overtuigd is dat leraren iets kunnen doen om realisering van deze doelen dichterbij te brengen.
- Een ‘ethiek voor iedereen’ levert een raamwerk voor een voortdurende evaluatie en voor de ontwikkeling van de praktijk in de klas.

### Ja, maar ....

Er zijn ook leraren die werken met etiketten voor begaafdheid, maar deze niet op een gefixeerde, deterministische wijze gebruiken. Het is meer een praktische wijze van doen, als hulpmiddel om iets te zeggen over de actuele verschillen tussen kinderen, bijvoorbeeld bij lezen en rekenen – kinderen die ‘heel goed lezen’ of ‘slechte rekenaars’ zijn. Een dergelijk gebruik van ‘begaafdheid’ hoeft niet

noodzakelijk alle negatieve gevolgen te hebben die in dit artikel besproken werden, dat is in de beleving van de leraren tenminste niet zo. Toch zitten ook hier gevaren aan en is het misschien zelfs nog schadelijker, omdat het zo onschuldig en vriendelijk klinkt en geen voorwerp van kritische reflectie is: ‘wij gaan hier toch verstandig mee om?’ en ‘we weten heus wel dat dit niet alles is’. Het begrip ‘begaafdheid’ blijft altijd ambivalent en een verkeerde interpretatie door volwassenen en kinderen vindt snel plaats. Als deze verschillende (actuele) begaafdheden gebruikt worden om kinderen in te delen in permanente groepen – eventueel per vak verschillend – of om systematische selectie en het toedelen van verschillende taken en leermogelijkheden mee te rechtvaardigen, dan zijn de praktische consequenties van etiketteren naar begaafdheid niet veel anders dan de in dit artikel bekritiseerde denk- en handelwijzen. Onze notie van ‘transformatie van begaafdheid’ (‘transformability’) biedt een nieuw theoretisch perspectief, dat leraren naar wij hopen bruikbaar vinden voor het opnieuw beschouwen van hun gebruik van ‘begaafdheids’-etiketten en van de gevolgen daarvan voor het leren van kinderen.

→ Lees verder op pagina 16.

## PLANNING MET HET OOG OP TRANSFORMATIE: OVERZICHT

Wat je niet moet doen, oftewel HOE LEREN INGEPERKT KAN WORDEN	Wat je wel kan doen, oftewel LATEN LEREN ZONDER INPERKINGEN
<p><b>1. Overtuigingen en verwachtingen leraren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik denk niet over kinderen door hen te etiketteren naar bekwaamheidsniveaus. Ik denk dat dergelijke etiketten zeer schadelijk zijn voor het denken van leraren, omdat zij daardoor het ontwikkelingspotentieel van sommigen ontkennen. Dergelijke etiketten reduceren de verwachtingen die leraren van kinderen hebben en wekken sterk de indruk dat falen of lage prestaties bij diegenen die het etiket 'laag bekwaamheidsniveau' (c.q. leer- vermogen) opgeplakt krijgen onvermijdelijk zijn. Zij wekken de indruk dat het zinloos is te proberen deze 'minder bekwame' kinderen te helpen om meer succesvolle leerlingen te worden. De kinderen pikken deze boodschappen ook op en verliezen meer en meer het geloof in eigen mogelijkheden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bij mijn werk ga ik ervan uit dat iedereen geholpen kan worden om een betere leerling te worden. Ik geef in mijn onderwijs prioriteit aan activiteiten die zich richten op het versterken en de ontwikkeling van de intellectuele vermogens van alle kinderen. Als iemand moeilijkheden ervaart of zich onvoldoende lijkt te ontwikkelen, dan schrijf ik dat niet toe aan een gebrek aan bekwaamheid tot leren. Ik veronderstel dan dat er iets is dat het leren van dit kind blokkeert en probeer er achter te komen wat dat zou kunnen zijn. Ik zoek naar manieren om mijn onderwijs af te stemmen op de leerlingen en de mogelijkheden die ik aanbiedt waar nodig te veranderen. Ook bekijk ik of de kinderen en ik betere manieren van (of wegen naar beter) leren kunnen vinden.</li> </ul>
<p><b>2. Overtuigingen en verwachtingen van kinderen met betrekking tot hun eigen leren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik probeer niets te doen dat het zelfrespect van kinderen, het geloof in hun eigen kunnen of hun verwachtingen ten aanzien van hun eigen leren kapot zou kunnen maken. Ik denk dat het etiketteren van kinderen naar leervermogen hun leren inperkt door hun zelfvertrouwen te ondermijnen, evenals hun wil om zich te engageren in activiteiten op school en om vol te houden als het moeilijker gaat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik ben ervan overtuigd dat de bijdrage van de kinderen aan hun eigen leren cruciaal is en dat het dus van levensbelang is om al het mogelijke te doen om hun geloof in zichzelf en hun vertrouwen in eigen kunnen verder te ontwikkelen, dan wel het weer te herstellen en opnieuw op te bouwen waar het beschadigd is. Ik doe dit door taken en activiteiten te plannen die voor iedereen toegankelijk zijn en te verzekeren dat zij iedereen de mogelijkheid bieden van succeservaring en bevrediging in het werk.</li> </ul>
<p><b>3. Klasse-/ groepsethos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik denk dat het etiketteren van kinderen naar leerbekwaamheid een ethos creëert, waarbij kinderen tegen elkaar uitgespeeld worden, wat weer negatief uitwerkt op het leren van iedereen. Het drijft een wig tussen kinderen en doet hen denken dat 'minder bekwame' kinderen niets kunnen bijdragen aan het leren van 'knappe' kinderen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik probeer een inclusief ethos in mijn klas/ groep te creëren, waarin iedereen een gelijke status heeft. Ik demonstreer deze gelijke status door de manier waarop ik leertaken formuleer en groepen samenstel, door het stimuleren van samenwerking, door de manier waarop ik reageer op bijdragen van kinderen en deze gebruik, door het erkennen van verschillende (soorten) prestaties en doordat het vanzelfsprekend is in onze klas/ groep dat iedereen en niet slechts enkele kinderen succes kunnen ervaren.</li> </ul>
<p><b>4. Erkennen van diversiteit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik denk dat het onjuist is om te zeggen: 'Ik behandel alle kinderen op dezelfde wijze en geslacht, sociale en etnische achtergrond maakt daarbij niets uit'. Scholen moeten – ook met het oog op het tegengaan van inperkingen van het leren – juist diversiteit erkennen en alles doen wat zij kunnen om kinderen van verschillende sociale, culturele, taal- en religieuze achtergronden te bereiken en ze bij het onderwijs te betrekken, evenals hun ouders <sup>1</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik geef specifiek aandacht aan het kiezen van inhoud en probeer op manieren te onderwijzen die de (zeer verschillende) ervaringen van elk kind erkennen, er relaties mee leggen en er actief op voortbouwen. Zo probeer ik een leergemeenschap te creëren, waarin niemand zich als marginaal ervaart en iedereen een gerechtvaardigde plek heeft.</li> </ul>

<p><b>5. Concepten van onderwijzen en leren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik denk niet over onderwijzen in termen van het 'overdragen' van een curriculum. Leren wordt ingeperkt door een benadering, die onderwijzen ziet als het overdragen van pakketjes met voorverpakte inhoud aan passieve lerenden.</li> <li>• Ik denk dat leren ook ingeperkt wordt als je het puur in individuele termen beschouwt, als iets dat met name plaatsvindt in het hoofd van individuele lerenden, zodat er geen behoefte is om met elkaar te praten, aan interactie tussen lerenden <sup>2</sup>.</li> <li>• Leren wordt ook ingeperkt als de affectieve/ emotionele dimensies van het leren verwaarloosd of als onbelangrijk beschouwd worden. Kinderen die bang zijn van de leraar of van de reacties van medeleerlingen en zich persoonlijk bedreigd voelen engageren zich niet volledig met het leren, leveren geen bijdragen, nemen geen risico's in hun leren.</li> <li>• Kinderen zullen krampachtig reageren, geven het op of zoeken andere mogelijkheden om moeilijkheden te ontlopen, als zij bang zijn om toe te geven dat zij iets niet begrijpen of als zij zich persoonlijk bedreigd voelen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik benader onderwijzen en leren het liefst als een vorm van partnerschap, als proces van uitwisseling. Wat de kinderen inbrengen en bijdragen is net zo essentieel als wat ik inbreng en bijdraag aan het leren dat plaatsvindt. Ik probeer een leeromgeving te creëren waarin iedereen echt controle heeft over het eigen leren en zich daarvan bewust is.</li> <li>• Ik zie leren als een sociale en collectieve onderneming, waarin iedereen een rol moet spelen. Ik schep heel veel mogelijkheden voor kinderen om taal te gebruiken als middel tot leren, samen te werken en een bijdrage te leveren aan elkaars leren.</li> <li>• Ik geef evenveel aandacht aan de emotionele als aan de intellectuele dimensies van het leren. In de planning zoek ik naar mogelijkheden om de emotionele inzet van kinderen te benutten en te vergroten. Ik wil dat iedereen enthousiast is en aangestoken wordt door het leren. Ik probeer ook te voorkomen dat iemand in de war raakt, zich bekeken voelt en zich terugtrekt. Ik werk aan het scheppen van voorwaarden waardoor mensen zich veilig voelen en waarbij van hen verwacht wordt dat zij succes hebben en niet in paniek afhaken.</li> <li>• Ik zie in dat het moeilijk kan zijn om toe te geven dat je iets niet begrijpt of rechtstreeks om hulp te vragen <sup>3</sup>. Ik probeer zelf zo toegankelijk mogelijk te zijn voor kinderen, door rond te gaan door de klas en ik probeer vriendelijk te reageren op vragen, ook en zelfs als het voor de tweede of derde keer is.</li> </ul>
<p><b>6. De taal van de klas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bijna alles wat in de klas gebeurt wordt bemiddeld door taal en dat geeft ook enorme mogelijkheden voor miscommunicatie tussen leraren en leerlingen en voor het inperken van het leren, als de communicatiepatronen in de klas onkritisch geaccepteerd worden als 'zo is het nu eenmaal'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik probeer communicatiepatronen in de klas tot stand te brengen, waarbij leren zich ontwikkelt in en door dialoog, waarbij een brug geslagen wordt tussen de taal van de lerenden en die van het curriculum. Ik probeer de lerenden sterk te maken door hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van een taal waarin zij kunnen denken en door met elkaar te spreken over wat 'leren' inhoudt.</li> </ul>
<p><b>7. Leertaken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik ontwikkel geen activiteiten die leden van de groep uitsluit. Ik vermijd ook leertaken, waarbij gedifferentieerd wordt naar prestatieniveau of veronderstelde leerbekwaamheid, omdat dergelijke taken sterk bijdragen aan het inperken van de mogelijkheden tot leren van de kinderen. Dergelijke taken kunnen ook het zelfvertrouwen van kinderen, hun zelfrespect en motivatie, ondermijnen, doordat zij daarin en daardoor de boodschap krijgen: je kunt niet goed leren. Ik wil niet bij voorbaat oordelen geven over wat individuele kinderen wel of niet kunnen en op die manier door mijn handelen hun leren inperken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waar dat maar mogelijk is bedenk ik opgaven, c.q. activiteiten, waarbij verschillen worden erkend en er actief rekening mee wordt gehouden, maar die tevens toegankelijk zijn voor allen en voor iedereen een open uitnodiging vormen. Kinderen kunnen zo op hun eigen manier op de opgaven reageren en ze op hun eigen manier verbreden. Ik zorg ervoor dat er altijd iets te leren valt dat betekenis voor hen heeft en voor iedereen bereikbaar is, maar ook dat er voldoende variatie en keuze voorhanden is voor verschillende manieren, c.q. stijlen van leren. Soms biedt ik moeilijke en gemakkelijke activiteiten aan en moedig de kinderen aan om daaruit te kiezen. Ik heb gemerkt dat zij zelden taken kiezen die te gemakkelijk zijn, omdat zij ook bevrediging willen ervaren in hun leren.</li> </ul>

<p><b>8. Groepering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik vermijd strategieën die systematisch de leermogelijkheden van sommige leerlingen inperken en die kunnen leiden tot polarisatie, desillusie en afkeer, door het samenstellen van groepen die kinderen verdelen en uitsluiten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik gebruik flexibele groeperingsstrategieën, die leermogelijkheden niet uitsluiten en die alle lerenden positieve boodschappen geven over hun leermogelijkheden en over hun bijdrage aan het gemeenschappelijke leren.</li> </ul>
<p><b>9. Evaluatie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik perk mijn leerlingen niet in door altijd of meestal van hen te verwachten dat zij hun leerprestaties in geschreven vorm kunnen tonen. Ik denk dat kinderen hierdoor benadeeld worden die moeite hebben met schrijven of die zich effectiever op andere manieren kunnen uitdrukken.</li> </ul> <p>Als ik feedback geef gebruik ik geen cijfers, behalve wanneer ik dat expliciet verplicht ben en er dus niet onderuit kan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik creëer een breed spectrum aan leermogelijkheden en mogelijkheden om te demonstreren van wat je geleerd hebt, die niet alleen afhankelijk zijn van de bekwaamheid van kinderen om hun ideeën uit te drukken door middel van schrijven. Ik probeer op een geïndividualiseerde wijze feedback te geven op het leren en wel zo dat kinderen geholpen worden te begrijpen wat ze kunnen en wat ze kunnen doen om hun werk te verbeteren en zo hun controle over hun eigen leren te vergroten.</li> </ul>
<p><b>10. Groepscultuur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ik weet dat de 'peer-group'-relaties en de jongerencultuur het leren in de klas kunnen tegenwerken, als deze dimensies van de identiteit van leerlingen en de sociale werelden waartoe ze behoren genegeerd of onderdrukt worden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ik probeer op een manier te onderwijzen waarin de sociale werelden, relaties en culturen van de leerlingen erkend worden en daarvoor ook open te staan. Ik probeer mijn onderwijs in deze richting aan te passen, om deze dimensies op een positieve wijze te benutten in het schoolcurriculum.</li> </ul>

### **Een alternatieve agenda voor 'schoolreform'?**

Als onze analyse klopt en het begrip 'transformatie' de spil kan vormen voor vernieuwing van het pedagogisch- en didactisch handelen, dan zullen leraren die bewust afscheid nemen van het idee van een vaststaande begaafdheid zich naar wij hopen daarin herkennen. Op z'n minst is het een nieuw idee, een nieuwe manier van het kijken naar het werk in de klas, die in het boek dat wij vanuit dit project schrijven wordt geïllustreerd met negen rijke beschrijvingen van zeer verschillende praktijken. Deze kunnen gebruikt worden als stimulans voor vernieuwde discussie over 'begaafdheid'. We gaan een stap verder: wij denken dat het idee van transformatie van begaafdheid ook een belangrijke en kritische rol kan spelen in het vormen van een alternatieve agenda voor schoolhervorming. Het lijkt naïef om te denken dat je de stoomwals van

het huidige onderwijsbeleid, dat gebaseerd is op de door ons bekritiseerde ideeën over begaafdheid, zou kunnen stoppen. Maar vergissen wij ons als we merken dat er steeds meer kritische kanttekeningen geplaatst worden bij het huidige beleid? Er zijn ook zaken die wij met de voorstanders van het huidige beleid gemeen hebben, zoals de wens om kinderen uit sociaal-economisch kwetsbare groepen een faire kans te geven en het niet willen verspillen van talent, de grote invloed die de school kan hebben (ten goede of ten kwade) op het leven van kinderen. Maar als de kritiek sterker wordt, dan ontstaat ook een behoefte aan alternatieve visies, waarbij de visie die in dit artikel verdedigd wordt stevig verworteld is in de eigen waarden en aspiraties van leraren, van onderop in plaats van top down. We moeten de zaken die in de 70er en 80er jaren van de vorige eeuw zijn blijven liggen weer oppakken en uitwerken in vormen die praktisch han-

teerbaar zijn, maar ook en vooral gebaseerd zijn op een nieuwe visie. Het project 'Learning without Limits' vormt daarbij een eerste stap in die richting. Dit project laat ook zien dat de praktijk van 'transformatief' onderwijs ook steeds getransformeerd moet worden. Vernieuwingen moeten niet opgelegd worden door managers of inspecteurs, omdat de drijvende kracht voor blijvende vernieuwingen gevormd wordt door de passie van leraren en hun besef van sociale rechtvaardigheid. Zij willen een verschil maken in het leven van kinderen en dat maakt onderwijzen zo waardevol.

### **Verder**

Wij zullen proberen meer leraren bij de voortgang te betrekken, zij zijn de dragers van het werk. Zij kunnen het verder toetsen in hun praktijk. Wij willen ook beter zicht krijgen op processen die van invloed zijn op keuzes van jonge mensen met betrekking tot



school: engageer ik mezelf of haak ik af? Tenslotte willen wij ook beter de relaties doorzien tussen het leven en leren in de school enerzijds en de grotere samenleving anderzijds en hoe invloeden vanuit de samenleving doorwerken in de micro-situatie van de klas en hoe omgekeerd scholen invloed kunnen hebben op ontwikkelingen in de samenleving.

We hopen dat het werk dat wij tot nu toe gedaan hebben al mensen aan het denken zet, beleidsmakers en practici: er is een andere, veelbelovende en constructieve weg van schoolhervorming mogelijk en het is de moeite waard daarvoor te vechten.

### Naschrift (KB)

De uitkomsten van dit project, met name ook het boek met praktijkbeelden, kunnen van groot belang zijn voor de Jenaplanscholen. Het is

geen eenvoudige weg, omdat een aantal zekerheden (zeg maar 'schijnzekerheden') wegvallen en een nieuwe wijze van zien en handelen nog niet uitgekristalliseerd is. Toch past mijns inziens de zoektocht van "Learning without Limits" uitstekend bij de basisprincipes Jenaplan, met name basisprincipe 2:

**Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zo veel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid.**

**Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken.**

In de toekomstige opleiding en nascholing zullen de uitkomsten van dit project dan ook een belangrijke rol kunnen spelen. ■

### EINDNOTEN

- 1) Hier is het vorm volgt functie-principe in het geding! Wat ook nodig is, is een verandering van grondhouding bij leraren, een 'pedomorfose'. Het transformatie-perspectief vereist ook zo'n 'pedomorfose'.
- 2) Zie hierover ook hoofdstuk 3 – 'Over leren gesproken' – van Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw*, Amersfoort: CPS. Tegelijkertijd geldt: 'leren doe je zelf' en 'leren doe je samen met anderen'.
- 3) Zie over de sociale psychologie van het vragen stellen in de klas: Meij, H.v.d. (1989), *Vragen stellen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 5, nr. 1, p. 11-14

### LITERATUUR

Gilborn, D./ D. Youdell (2000), *Rationing Education. Policy, Reform and Equity*, Buckingham: Open University Press

Gould, S.J. (1996), *De mens gemeten*, Amsterdam: Contact

Oorspr. titel: *Back where we started? Developing teaching free from ability labelling.*

Dit artikel verscheen tevens in: *Forum for promoting 3-13 comprehensive education*, Vol. 44, No. 1, Spring 2002, pp. 7-12.

## WERKWIJZER

### VOOR HET BESPREKEN VAN HET ARTIKEL 'TERUG BIJ AF?'

#### 1 Contexten

**Dit artikel past uitstekend binnen opleiding en nascholing – binnen wat in 'Scholingsplan Jenaplan 21' wordt genoemd het 'funderende blok'. Maar ook binnen de begeleiding op schoolniveau en in andere studieuze bijeenkomsten binnen de school kan het goede diensten bewijzen.**

Contexten voor het werken met het artikel op schoolniveau kunnen zijn:  
a. *Weer Samen Naar School*, c.q. *zorgverbreding*

De argumenten in dit artikel tegen etiketteren van kinderen op grond van genormeerde toetsen passen ons in-

ziens uitstekend bij het verhaal van Luc Stevens over autonomie, competentie enz. Het is een middel om de wijze waarop in de school gedifferentieerd wordt weer eens kritisch te bekijken.

#### b. *Kwaliteitszorg en de instrumenten daarvoor*

De instrumenten die je gebruikt zijn niet waarden-neutraal, maar verleiden je tot een bepaalde wijze van denken over kinderen en hun ontwikkeling. Het is belangrijk dat je je daarvan als school en als individuele medewerker bewust bent. Zie hiervoor ook het inleidende artikel – 'Onderwijzen zonder etiketten'.

#### c. *Visieontwikkeling en profilering als Jenaplanschool*

Er worden in scholen vele beslissingen genomen en zaken ingevoerd die elk voor zich in de situatie waarin het besluit genomen werd begrijpelijk zijn, maar alle bijeengenomen kunnen ze je als Jenaplanschool 'ver van huis brengen', tot buiten het kader van de basisprincipes. Dit artikel kan een bijdrage leveren aan visieontwikkeling op langere termijn en aan het verhogen van de interne weerstand tegen ongewenste ontwikkelingen. Zie ook het slot van de paragraaf 'Een alternatieve agenda voor "schoolreform"' en het slot van 'Jouw plek in de geschiedenis', met name de drie uitgangspunten voor op transformatie gericht onderwijs.

## 2. Algemene werkwijze

### 2.1. Lezen en extra voorbereiden

Iedereen leest het artikel vanuit een bepaald gezichtspunt (zie boven) en twee personen bereiden de teambijeenkomst voor, brengen in deze bijeenkomst punten naar voren die voor de ontwikkeling van de eigen school in het bijzonder van belang en actueel zijn.

### 2.2. Werkmethodieken

Gebruik de hieronder genoemde werkmethodeken per discipline volgens Peter Senge. (Uit: "Interventies in Lerende scholen" 1999 J.J. Janssen, Landgraaf ISBN 90-140-6397-0)

### 2.3. Van achteren naar voren lezen

Je kunt ook beginnen met het overzichtsschema 'Planning met het oog op transformatie' –

- zoek bij elk van de aangegeven aspecten 1 t/m 10 over wat je niet moet of juist wel kan doen argumenten en voorbeelden in dit artikel en in het voorgaande artikel over 'Onderwijzen zonder etiketteren';
- pendelen tussen informatie en eigen praktijk: ieder kiest een aspect dat hem of haar in het bijzonder aanspreekt en geeft voor beide kolommen minstens een voorbeeld uit de eigen praktijk; deze worden

uitgewisseld en verzameld en voorts in het hele team of kleine groepen besproken: samenhang? tegenstellingen? welke aspecten komen niet aan bod en hoe zou dat komen?

- gebruik de opmerkingen/ verhalen in de rechterkolom van het overzicht, over wat je wel kan doen, als stellingen om op te reageren;
- gebruik het citaat van Gould (p. 10) in combinatie met basisprincipe 2 en denk dan aan je eigen biografie, die van mensen in je omgeving of aan kinderen in de school;

### 2.4 Naar buiten treden

Enkele teamleden schrijven, ondersteund door hun collega's, een of meer artikelen voor de schoolkrant over de studiebijeenkomst en wat het hen gedaan heeft.

## 3 Onderzoek en ontwikkeling van onderop

Een groot pluspunt van de aanpak van 'Learning without Limits' is de aanpak van onderaf – heel dichtbij de praktijk, dichtbij de mensen. Een dergelijk onderzoek zou ook bij ons gewenst zijn – daar komen we verder mee. Vind je dat ook en zou je daar als persoon en als school aan willen meewerken, als zoiets mogelijk was?

Indien ja, wil je dat dan aan de NJPV laten weten? ■

*Deze 'bespreekwijzer' is voor een groot deel gebaseerd op ideeën van Henk Overeem.*

<b>Gedeelde visie opbouwen</b>	
1. Bespreking van het artikel	Het gezamenlijk bespreken van relevante literatuur
2. Kort geding	Door middel van het uitvoeren van een juridisch simulatiespel zicht krijgen op bepaalde visies en opvattingen die binnen school leven
3. Inkleuren van de school	Het in beeld brengen van opvattingen over visies en doelstellingen die door de diverse teamleden worden gehanteerd en het komen tot één gezamenlijke visie
4. Buzz-groep	Het in grote groepen bespreken van een aantal stellingen om een gedeeld referentiekader te krijgen
5. Uitwisselingsgesprekken	Het voeren van gezamenlijk overleg over daadwerkelijke situaties in de eigen klassenpraktijk. Deze situaties hoeven niet problematisch van aard te zijn.
<b>Leren in teamverband</b>	
6. Conceptueel ontwerpen	Het met meerdere collega's voorbereiden van een aantal scenario's voor de toekomst
<b>Omgaan met mentale modellen</b>	
7. Pendelen tussen theorie en praktijk	Het aan elkaar verduidelijken van praktisch handelen en de theoretische onderbouwing waarbij persoonlijke opvattingen en visies een rol spelen
8. Debatteren	Het voeren van een twistgesprek over een actueel thema tussen twee personen of groepen om op die manier standpunten te verhelderen
9. Clinic	Het gezamenlijk bespreken en oefenen van een centraal onderwerp

# ENKELE GEDACHTEN

## over de discussie WO-Jenaplan en 'De grote reis'

*In Mensen-kinderen van februari 2002 verscheen een artikel vanuit de Jenaplanschool in Boxmeer/ Stevensbeek over de inhoudelijke ontwikkeling van hun school. Het was een neerslag van de lezing die zij daarover hielden tijdens de Jenaplanconferentie 2001. Belangrijk element van hun verhaal was het gebruik van de methode 'De grote reis' bij wereldoriëntatie. In Mensen-kinderen van september maakte Theo Vries aan het slot van een artikel (samen met Adri Storm) over de praktijk van WO in hun school enkele kritische opmerkingen over deze ontwikkeling. In dit nu voorliggende nummer reageert Peter van Dijk van de bekritiseerde school weer op deze opmerkingen. Als opmaat daarvoor enkele gedachten over conceptontwikkeling Jenaplan, om deze discussie in een breder perspectief te plaatsen, n.l. van de ontwikkeling van het Jenaplanconcept, schooloverstijgend bezien. Het is een uitvloeisel van het praatpapier dat in de Verenigingskring van de NJPV van 9 oktober aan de orde kwam.*

### Pedagogische kwaliteit

De NJPV heeft ervoor gekozen om een sterke nadruk te leggen op de ontwikkeling van de pedagogische kwaliteit van de scholen. Deze kan op allerlei manieren ondersteund worden, onder andere door het uitbrengen van richtinggevende publicaties en de ontwikkeling van opleiding en nascholing. Dit hele proces van de ondersteuning van de pedagogische kwaliteit noemen we conceptontwikkeling. De echte conceptontwikkeling vindt uiteraard in de scholen zelf plaats, daar 'gebeurt' Jenaplan, of niet. Vanaf 1995 is dus een traject van conceptontwikkeling ingezet dat uitgaat van verschillende niveaus van 'binding' voor de scholen.

### Functies conceptontwikkeling

Conceptontwikkeling is in de eerste plaats het actueel houden van het concept, conceptvernieuwing – een creatieve synthese totstandbrengen tussen de Jenaplantraditie – van Peter Petersen en diens leerlingen, het werk van Suus Freudenthal, e.a. – en wat een bepaalde tijd (in ons geval het begin van de 21e eeuw) vraagt en aan mogelijkheden biedt, wat leidt tot richtinggevende publicaties.

Er is ook een aspect van conceptbewaking, als vorm van kwaliteitsbewaking en -zorg. Dat geldt ook op

landelijk niveau: hoe blijven we 'op scherp', hoe gaan we om met de Jenaplantraditie en met de actualiteit? Hoe zorgen we er samen voor dat het 'Jenaplangeweten' actief blijft? Het kan daarbij niet voor iedereen even aangenaam zijn als er kritische vragen gesteld worden over bijvoorbeeld het omgaan met de CITO-eindtoets, e.d. Toch moet deze kant veiliggesteld worden, moet er interne kritiek ingebouwd worden, anders verlies je je bestaansrecht.

In het verlengde hiervan ligt het inhoudelijk reageren op publicaties en beleidsmaatregelen. Dat moet vooral op landelijk niveau gebeuren.

Ook is van belang het legitimeren van landelijke Jenaplanpublicaties, zeggend 'uit eigen kring'.

Belangrijk is ook de diagnosticerende functie van de conceptontwikkeling: wat gebeurt er in de scholen, wat is nodig voor de ontwikkeling van scholen? Dit veronderstelt het doen of laten doen van onderzoek, een soort 'periodieke peiling'.

Tenslotte: Het anticiperend en planmatig materiaal (doen) ontwikkelen, dat ondersteunend werkt voor de ontwikkeling van het Jenaplanonderwijs: de initiërende functie, gericht op leerplanontwikkeling en onderzoek.

*Uit: Advies aan de NJPV over conceptontwikkeling, sept. 1995*

### Basisprincipes bindend

De uitkomsten van de conceptvernieuwing verschillen qua bindend karakter voor de scholen.

Allereerst zijn daar de basisprincipes: die zijn bindend voor alle bij de NJPV aangesloten scholen en moeten in het schoolplan opgenomen worden als uitgangspunt en kader voor de schoolontwikkeling. We weten hoe moeizaam het geweest is om dit voor elkaar te krijgen. Het was de eerste keer in de geschiedenis van de NJPV dat er iets van de scholen geëist werd en dat wekte hier en daar flink weerstand. Scholen die weigerden de basisprincipes als grondslag voor hun schoolontwikkeling in hun schoolplan op te nemen konden geen lid meer zijn. In vrijwel alle gevallen hebben deze scholen zich later weer aangemeld – met acceptatie van de basisprincipes. Dit is de ondergrens. Formele kenmerken van de basisprincipes zijn:

- a de gebruikte begrippen laten ruimte voor interpretatie en discussie, met alle voordelen van dien, maar er is daardoor ook een onzekerheidsfactor in het geheel;
- b er zijn grenzen in de interpretatie, maar die zijn meestal alleen in de discussie vast te stellen – dan is iets 'op het randje' of 'valt er buiten'; in recensies in Mensen-kinderen wordt ook met deze grenzen gespeeld.

We hebben nog weinig ervaring met dergelijke discussies en de NJPV kent tot nu toe ook geen procedures om bijvoorbeeld scholen die evident 'over de rand gaan' daarop aan te spreken. Een formele benadering – elkaar de 'Jenaplan-maat' nemen – levert als regel niet meer kwaliteit op, alleen maar ellende: het is moordend voor het debat, mensen en scholen gaan zich indekken en durven hun nek niet meer uit te steken in plaats van te reflecteren op hun werk, er ontstaat gemakkelijk wantrouwen met de daaruit voortvloeiende verdeeldheid. Bij een concept als Jenaplan past meer een verleidende (aantrekkelijke praktijk-perspectieven

laten zien) dan een beoordelende strategie. Belangrijk zijn daarbij ook zo helder mogelijke standpunten van de vereniging, zodat schoolteams, ouders en besturen ter plaatse de discussie aangaan.

### **Raamplan en raamleerplan**

Een tweede niveau wordt gevormd door een 'raamplan Jenaplan' en een 'raamleerplan Jenaplan', zoals deze in het basisschoolconcept 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' zijn beschreven. Dit concept vormt een nadere operationalisering van de basisprincipes, als actuele 'scheppende synthese' van ontwikkelingen in de Nederlandse en internationale Jenaplanbeweging zelf, de samenleving en in pedagogiek en didactiek. De nadruk ligt hier op het totaalconcept in zijn samenhang. Het is een breed gedragen (gelegitimeerd) beleidsstuk van de NJPV, grondslag voor verdere inhoudelijke ontwikkeling, waaronder opleiding en nascholing, kwaliteitszorg, etc. Dit document heeft dus niet dezelfde formele status als de basisprincipes, maar heeft als beleidsdocument van de NJPV in de praktijk een hoge mate aan inhoudelijk gezag.

Een derde niveau wordt gevormd door deelleerplannen – zoals voor WO, taal en rekenen/wiskunde – en andere facetpublicaties – bijvoorbeeld over gesprek, blokperiode, spel - die facetten van het raamplan en het raamleerplan uitwerken. Dit niveau is zeer belangrijk – het maakt zaken voor de scholen concreet – maar zij hebben de status van advies aan de scholen.

Zo heeft de NJPV de SLO gevraagd om een leerplan wereldoriëntatie te ontwikkelen, dat voorts in nauwe samenwerking met het veld totstandgekomen is. Dit leerplan WO is dus een NJPV-leerplan, dat uitgangspunt is voor beleid – opleiding en nascholing, materiaalontwikkeling en/ of adviezen over materiaal, kwaliteitszorg. Het gaat hier wel om een zeer belangrijk onderdeel van het curriculum – n.l. het kernonderwijs, het inhoudelijke hart van een Jenaplanschool.

Bedoeling was ook dat dit leerplan in de loop van de tijd verbonden zou worden met rekenen/ wiskunde, begrip-studierend lezen, e.d., zodat cursorische inhouden in toenemende mate met een gemeenschappelijke WO- context verbonden kunnen worden (samenhangend onderwijs). Destijds kwam er nogal wat kritiek op het vastleggen van inhouden in dit leerplan. Het was de eerste keer dat iets dergelijks gebeurde en men vreesde hier en daar dat het 'een methode' zou worden, dat het te gesloten zou zijn.

Een vierde niveau betreft totaalbeelden van onderwijs, als spiegel-instrument, waarbij de nadruk ligt op de samenhang en realiseerbaarheid. De Rozentuin is zo'n beeld en heeft allern minst een voorschrijvende, maar meer een indicatieve functie: zo kan het. In het NJPV-beleid is dit de meest vergaande concretisering van het concept. Er is een wisselwerking tussen niveau drie en vier.

### **WO-Jenaplan en 'De grote reis'**

De NJPV heeft qua beleid van conceptontwikkeling geen boodschap aan 'De grote reis', wel aan het 'eigen' WO-leerplan. Individuele scholen zijn uiteraard vrij om daarvan af te wijken. De discussie die ontstaan is over de conceptbewaking heeft zijn oorsprong in het feit dat in een plenaire lezing tijdens de conferentie van 2001 de school in Boxmeer – te goeder trouw – de invoering van 'De grote reis' met nadruk naar voren bracht als oplossing voor een ervaren probleem. Ongewild is daardoor de indruk gewekt dat in het beleid van de NJPV 'De grote reis' eenzelfde waarde heeft als het door de SLO ontwikkelde leerplan voor WO. De onrust is nog versterkt doordat de uitgever van de methode deze voorts breed aanpreekt als 'de methode voor Jenaplanscholen'. De felheid van reacties is te verklaren doordat het hier om het inhoudelijke hart van een Jenaplanschool gaat.

Achteraf gezien – maar achteraf is het altijd gemakkelijk praten – moeten we vaststellen dat het beter ge-

weest was dat klachten rond de 'werkbaarheid' van het materiaal van het SLO-leerplan – die vast niet alleen bij de school in Boxmeer leefden – bij de NJPV gedeponneerd waren. Dan had er een gezamenlijke antwoord op deze klachten geformuleerd kunnen worden – bijvoorbeeld het produceren en via de website verspreiden van werkmateriaal en /of het door een landelijke werkgroep inventariseren van verder bruikbaar materiaal.

Als we niet oppassen kalft meer dan tien jaar ontwikkelwerk aan WO – let wel: kernonderwijs - in korte tijd af en is alle energie en tijd die daarin geïnvesteerd is voor niets geweest.

Het maakt voor de discussie verschil of het gaat om

- a- het gebruik van 'De grote reis' als werkmateriaal bij het WO-leerplan; dit is in Boxmeer het geval;
- b- het invoeren als methode voor WO, dus als voornaamste bepalende factor voor de inhoud en activiteiten bij WO.

Je kunt argumenteren dat een juist gebruik van een methode samenvalt met a. In dat geval kan 'De grote reis' beoordeeld worden op zijn bruikbaarheid als materiaal vanuit Jenaplan-criteria, bijvoorbeeld aan de vraag of wel voldoende met primaire bronnen gewerkt wordt en het hele kind aan bod komt en of er in verband daarmee een voldoende breed scala aan ontmoetingsvormen gebruikt wordt. Dat geldt nog veel sterker voor b. De grote financiële investering die gedaan en de 'veiligheid' die geboden wordt kan ook Jenaplanscholen in de verleiding brengen om op b. terug te vallen. Het hoeft echter niet.

Deze discussie is een goede gelegenheid om ervaring op te doen met de conceptbewaking. De NJPV moet verder stappen plannen voor de inhoudelijke ondersteuning van WO, op grond van een 'periodieke peiling' die via de VK kan plaatsvinden. Zulke 'periodieke peilingen' zullen naar mijn mening om de twee jaar moeten plaatsvinden.



### **Toch vragen vanuit de basisprincipes stellen – maar hoe?**

Hierboven werd gewaarschuwd tegen het elkaar de maat nemen vanuit de basisprincipes. Toch moeten kritische vragen gesteld kunnen worden, maar het probleem is alleen hoe en door wie? Er zijn gevallen dat het duidelijk is dat iets niet kan of dubieus is. Dan heeft de NJPV werkwijzen – bijvoorbeeld over het toetsingskader van de inspectie en bij het beoordelen van leerlingvolgsystemen - die dit legitimeren. Maar kan dit dan alleen naar buiten en niet naar bin-

nen? Het moet mijns inziens ook naar binnen kunnen. Het begint al bij de aanmelding van een school als lid – dan moet een goede intake plaatsvinden die vooral gericht zal zijn op de kwaliteit van de motivatie en op het draagvlak. Dit kan ook verbonden worden met hulp bij de planning van de ontwikkeling. Later is – naast een uitvoerige schoolvisiteatie op uitnodiging van de school - een goede werkwijze de intercollegiale consultatie, waarbij een school elke drie jaar bezocht wordt door een collega-school uit een andere regio, die daarbij een voor ieder heldere vraagstel-

ling hanteert, waaronder de vraag naar de schoolontwikkeling in het licht van de basisprincipes. Het verslag daarvan is in principe intern, tenzij de betrokken school het openbaar wil maken. Dit kan een nieuw kwaliteitskenmerk kunnen worden voor alle Jenaplanscholen – de Jenaplan-school als zelfonderzoekende school – als concretisering van basisprincipe 20, dat luidt:

*In de school worden veranderingen en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.* ■

Peter van Dijk

## **WERELDORIËNTATIE HART VAN HET JENAPLANONDERWIJS met behulp van een methode.**

*In het februarinummer van Mensen-kinderen is onze bijdrage aan de Jenaplanconferentie november 2001 gepubliceerd. Titel van onze bijdrage was "Jenaplan ontvankelijk grondmodel zonder vrijblijvendheid".*

*Een tweetal vernieuwingen binnen onze school hebben wij hierin belicht, te weten: Integraal personeelsbeleid en wereldoriëntatie met behulp van de methode 'De Grote Reis'.*

### **Reacties**

De reacties vanuit het Jenaplanveld waren, evenals die van het overgrote deel van de toehoorders, positief. Zestig scholen en onderwijsbegeleidingsdiensten vroegen bij ons de reader over WO aan. Een kwart van de Jenaplanscholen blijkt onder andere met behulp van De Grote Reis invulling aan WO te geven. In onze presentatie hebben we aangegeven waarom we, gebaseerd op de basisprincipes voor deze weg hebben gekozen. Het is echter niet de enige weg. We kunnen ons heel goed voorstellen dat andere scholen vanuit diezelfde basisprincipes voor hun school een andere route kiezen. Ook zijn er scholen die naast het werken met de ervaringsgebieden Jenaplan cursussen aardrijkskundige begrip-

pen, geschiedenis, topo etc. aanbieden. Boeiend is dat elke school vanuit zijn eigen situatie verantwoorde keuzes, gerelateerd aan de basisprincipes, maakt. Zo schreef Ingrid Nagtzaam niet lang geleden in een heel inspirerend artikel in Mensen-kinderen hoe zij invulling wil geven aan WO.

### **Reactie op reactie**

Het artikel 'Wereldoriëntatie in de Jenaplan-school Gezond kloppend hart of bypass?' in Mensen-kinderen, september 2002, van de Jenaplan-school uit Edam nodigt uit om te reageren.

In het artikel wordt een aantal zaken geponeerd of verondersteld die niet met onze theorie en praktijk stroken. Gesteld wordt dat in ons lijstje waar-

aan WO volgens ons zou moeten voldoen

- 1 zoveel mogelijk ervaringsgericht
- 2 kerndoelendekkend
- 3 samenwerking van kinderen stimulerend
- 4 zoveel mogelijk in samenhang
- 5 tijdsinvestering reeël
- 6 aantrekkelijke hulpmiddelen
- 7 duidelijke leerlijnen
- 8 ruimte over voor andere WO momenten
- 9 zinvolle administratie

opvallend veel punten op organisatie, ordening van leerstof en hulpmiddelen slaan en niet op de essentie van wereldoriëntatie. De vorm zou hier de functie teveel bepalen.

Niets is echter minder waar. Het lijstje is zeer inhoudelijk (1,2,3,4,7,8). Vorm volgt functie, terwijl aantrekkelijke hulpmiddelen en zinvolle administratie inderdaad ook belangrijk geacht worden.

Zeer opvallend is dat in het lijstje van Algemene kwaliteiten, genoemd door de school in Edam, de ervaringsgerichtheid evenals bij ons bovenaan staat. Overigens zijn de overige genoemde kwaliteiten voor ons geen punt van discussie. Wel vragen we ons oprecht af wat het verschil is tussen een school met een driejarige cyclus van geplande thema's en het hanteren van een keuze uit de the-

ma's van een methode. Is de inhoud alleen goed als het schoolteam het zelf bedacht heeft? Na drie jaren komt het eerste thema weer terug en wordt weer eenzelfde werkwijze toegepast omdat alles goed opgeborgen en bewaard is, precies zoals onze werkwijze met De Grote Reis.



### Zingeving

Over de kernkwaliteit 2 zingeving verschillen we ook al niet van mening, alleen werken vanuit de eigen context van een kind (welk kind?) is voor ons niet statisch. Een bron (methode) kan wel degelijk passen in de eigen context van een kind. Wij hebben als professionals de taak kinderen een rijke leeromgeving te bieden. Zo zal bijvoorbeeld ICT een steeds grotere invloed krijgen op dit aspect.

Kernkwaliteit 3, didactische en organisatorische kwaliteiten delen wij ook volkomen. We reiken met De Grote Reis niet alléén kennis aan. Bij het maken van onze acht keuzes uit de twaalf themalijnen zijn coöperatief leren en gevarieerde organisatievormen bijvoorbeeld zéér belangrijke aandachtspunten binnen onze werkwijze.

De in het artikel geuite zorg dat scholen die naast vrije WO ook een methode hanteren "de druk hebben om ervoor te zorgen dat de methode ook methodisch wordt doorgewerkt" is ongegrond. Wij voelen die druk niet, omdat we een (Jenaplan) manier hebben bedacht om met de methode om te gaan. De nieuwe opzet

heeft bij ons zelfs veel rust gebracht en WO méér het hart van ons onderwijs gemaakt dan ooit. Acht keer per jaar immers werkt de gehele school aan eenzelfde thema. Het bruist dus vaker in de school!

En geldt die "druk" dan niet voor de methode De Leeslijn, Taalactief, Leesweg, Pluspunt die bij naam genoemd worden in De Rozentuin, een beeld van een Jenaplanschool?

### Ervaringsgebieden

Binnen de NJPV is 15 jaar gewerkt aan de ontwikkeling van de ervaringsgebieden. Een waardevol erfgoed dat bepalend is voor de keuzes die op onze school gemaakt worden. Echter, de tijd staat niet stil en als er dan middelen op de markt komen die passen bij de inhoud die we nastreven hoeven we dat wiel niet meer zelf uit te vinden.

Wij nemen niet onze "Toevlucht tot methodes", maar maken principiële inhoudelijke keuzes en zien methodes als hulpmiddelen of bronnenboek.

De veronderstelling dat in scholen die een methode gebruiken de methode de mensen gaat leiden en niet andersom delen we niet. Het impliceert namelijk dat de groepsleraar niet mans genoeg is om gezamenlijk met het schoolteam eigen keuzes te maken, zodat eerder genoemde kernkwaliteiten aan bod komen. Bij het werken vanuit de ervaringsgebieden wordt ons inziens een minstens zo hoog beroep op de bekwaamheid van de docent gedaan.

Actief en interactief leren van kinderen, mondiaal perspectief, onderwijs in samenhang, onderwijs op maat, aandacht voor de pluriforme samenleving, positieve beeldvorming, aandacht voor culturele verschijnselen, positieve sociale relaties spreken ons aan. Deze uitgangspunten zouden zo uit de Jenaplanhoek kunnen komen, maar het zijn uitgangspunten van De Grote Reis.

### Tot slot

Wij hebben op onze school, werkende vanuit het gedachtegoed van het WO leerplan (NJPV), gekozen voor het werkmateriaal van De Grote Reis. Tweederde van het materiaal is naar onze smaak prima als bronnenboek te hanteren. Daarnaast werken we zestien weken zonder hulp van De Grote Reis aan vrije WO. We zijn nu een jaar op weg en zijn heel tevreden. Met behulp van het rijke materiaal van de methode hebben we nu echte Jenaplan-WO momenten kunnen creëren, waarin betrokkenheid van kinderen een hele belangrijke factor blijkt. Kijk eens hoe onze kinderen in de nieuwe Jenaplanfilm met het thema voeding bezig zijn (koken). We geven de ingeslagen weg een kans. Op een recente vergadering van de verenigingskring opperde Kees Both dat het wellicht een goed idee zou zijn om een keer in de drie jaar een school bij een collega-school op bezoek te laten gaan om zich te spiegelen. Een prima idee!

De vragenlijst teamanalyse Jenaplan-basischool uit "De Rozentuin" zou dan een prachtig kader voor een gesprek kunnen vormen. Op deze wijze worden Jenaplanscholen uitgedaagd zich naar elkaar toe te verantwoorden en samen te zoeken naar oplossingen voor de toekomst. Het sluit aan bij basisprincipe 20: In de school worden veranderingen en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.

En zo zijn we al weer terug bij het thema van onze Jenaplanpresentatie op de conferentie van vorig jaar: Jenaplan "Ontvankelijk grondmodel zonder vrijblijvendheid". De kracht van het concept ligt juist in het open karakter met de basisprincipes als fundament. Op basis daarvan mogen/moeten wij elkaar met respect kritisch bevragen. Het zal ontegenzeggelijk leiden tot kwaliteitsverbetering!

*Reacties? [Depeppels@planet.nl](mailto:Depeppels@planet.nl)*

# DE ACTIE TEGEN DE PRAKTIJK VAN DE EINDTOETS, EEN TUSSENSTAND

*We maken een tussenbalans op. Wat is inmiddels bereikt, wat valt nog te verwachten. En ook hoe gaan we met de actie verder of is dat niet meer nodig?*

Dat de op een nauwkeurig vastgesteld moment gestarte actie de tongen heeft losgemaakt is geen overdreven conclusie. Zo goed als alle kranten hebben er aandacht aan besteed, de meeste op de voorpagina. De actie was het eerste nieuws op de ochtend van 29 januari op de radio, ook de televisiejournals en actualiteitenrubrieken deden mee. Enkele buitenlandse kranten maakten er gewag van. Het bleek overigens nodig de berichtgeving hier en daar te corrigeren omdat de brief bij de actie niet goed was gelezen en voortijdige berichtgeving aanleiding gaf tot misverstanden.

Zoals dat met hypes gaat - daarvan was zeker sprake - was de actie al weer gauw uit het nieuws verdwenen. In periodieken van onderwijsorganisaties kabbelde het onderwerp nog even door, daarbij werd snel duidelijk dat grote organisaties zich niet gauw achter een actie als de onze scharen. Vast staat dat in verreweg de meeste basisscholen over de actie is gesproken, bij iedere school is op de genoemde dag de brief bezorgd. We kregen veel enthousiaste reacties, enkele scholen oordeelden negatief.

## **Speerpunten**

De actie kende drie speerpunten: de inspectie, die eindtoetsscores mede voor uitspraken over de kwaliteit van een school gebruikt (dat gebruik is oneigenlijk), de pers die met schoolscores aan de haal gaat (zoals incorrecte lijstjes van 'zwakke scholen') en het voortgezet onderwijs waar de score van de eindtoets (meestal van het CITO) wordt gehanteerd om kinderen in homogene brugklassen te plaatsen.

Er is een vierde speerpunt bijgeko-

men, omdat ook schoolbesturen steeds vaker de resultaten van de eindtoets gebruiken om de kwaliteit van scholen onderling te vergelijken. Daartegen groeit wel verzet, maar het is niet gemakkelijk om iets bereiken, omdat het hierbij gaat om beleid van het eigen bevoegd gezag. In bijeenkomsten van besturen en hun personeel over het thema 'de eindtoets' kwam het regelmatig tot forse confrontaties, zo hebben we meegeemaakt en gehoord.

Na de brief aan de scholen is een brochure verschenen waarin de achtergronden van de actie worden belicht, mede in internationaal perspectief. De brochure (oplage 1000) is bijna uitverkocht.

## **Nieuwe argumenten**

Het staat vast dat veel scholen in 2003 geen (CITO-)eindtoets meer zullen afnemen, andere hebben besloten op een later tijdstip met die praktijk te breken. Maar het is niet zeker dat het percentage van aan de CITO-eindtoets deelnemende scholen (in 2002 rond 85%) niet verder zal groeien of afnemen. We hoorden van scholen die dat voor het eerst gaan doen, vaak onder druk van het voortgezet onderwijs of als gevolg van een door het eigen bevoegd gezag genomen besluit. We wachten de gegevens over deelname in 2003 af, ze komen in het voorjaar beschikbaar.

Succesvol was de actie waar scholen hun bezwaren tegen de eindtoetspraktijk in de brief en brochure bevestigd zagen. Ze kregen voor een deel nieuwe argumenten in handen, waarmee ze zich in de eigen situatie tegen ongewenste praktijken en ontwikkelingen kunnen verzetten.

Er werden in september vier regiona-

le bijeenkomsten georganiseerd, in Assen, Eindhoven, Voorburg en Utrecht. Ze werden goed tot redelijk bezocht, de deelnemers oordeelden er positief over. Het accent lag op een nadere toelichting bij de actie en de uitwisseling van opvattingen en ervaringen. Het werd in alle bijeenkomsten duidelijk dat scholen grote moeite hebben met én bezwaren hebben tegen het vergelijken van scholen, omdat de gevolgde werkwijze aanvechtbaar is en de effecten schadelijk kunnen zijn.

## **De inspectie**

De belangrijkste vraag is natuurlijk wat inmiddels bereikt is.

Allereerst voor wat de inspectie betreft. Momenteel worden pogingen gedaan om het toetsingskader voor 2003 in de door ons gewenste richting bij te buigen. Daarbij staat de vraag hoe de inspectie denkt zich over de kwaliteit van een school te kunnen uitspreken centraal. En wat nog niet eerder is gebeurd, de NJPV is gespreks- en onderhandelingspartner van de inspectie. Zo zullen ervaringen van Jenaplanscholen met de inspectie, én omgekeerd, elk half jaar worden besproken. Ook de Vrijescholen en de Montessorischolen doen dat.

Een kernpunt in het gesprek met de inspectie is het vergelijken van scholen, als zodanig geen eis van de nieuwe wet op het onderwijstoezicht (WOT). We zien graag dat daarvan in de toekomst wordt afgezien, we maken zo bezwaar tegen de interpretatie van de wet en doen dat, samen met dezelfde organisaties die achter de eindtoetsactie staan, in een reactie op het concept-toezichtskader voor 2003. We pleiten voor ruimte voor andere vormen van evaluatie dan die welke nu worden geaccepteerd.

## **De pers**

Er is een manier om te voorkomen dat de pers gegevens over resultaten van kinderen (groepen, scholen) in handen krijgt en daarmee doet wat hen goed uitkomt. Dat is toetsgegevens alleen per kind verzamelen en registreren, want zo vallen die onder

de wet op de privacy. Voor de eindtoets is daar alles voor te zeggen, want die is alleen bedoeld als een middel bij het plaatsen van een kind in het voortgezet onderwijs.

### **Het voortgezet onderwijs**

Het is onmogelijk om hier direct invloed uit te oefenen, basisscholen zullen zelf én samen moeten opkomen voor een andere praktijk in het grensgebied van het primair en voortgezet onderwijs. We overwegen over dat onderwerp met het landelijk georganiseerde voortgezet onderwijs in gesprek te gaan.

### **Het eigen bevoegd gezag**

Zoals gezegd komt het steeds meer voor dat besturen hun scholen dwingen tot deelname aan eindtoetsen om 'kwaliteit' onderling te kunnen vergelijken, al of niet in combinatie met andere data zoals wat met behulp van leerlingvolgsystemen aan gegevens beschikbaar komt. De actie kan er hoogstens aan bijdragen dat scholen gesteund worden in hun verzet en dat besturen overtuigd raken van de bezwaren tegen een om zich heen grijpende evaluatiepraktijk. Er is nog weinig dat wijst op een omslag.

### **Over politici en onderwijsspecialisten**

Het is teleurstellend – én illustratief voor een politiek probleem – dat van geen van de Tweede Kamerfracties een reactie is gekomen op de brief en de brochure, die beide naar de leden van de vaste kamercommissie voor onderwijs zijn gestuurd. Een excuus is de verwarrende politieke situatie in het voorjaar, maar die had juist alles te maken met het probleem dat men in 'Den Haag' niet op de hoogte is van wat er in het land speelt én dat daarvoor geen echte interesse bestaat. Niets wijst op het zo nodige andere 'politieke klimaat'.

### **Het CITO**

Er ligt een uitnodiging van directie van het CITO voor een gesprek over

hetgeen in de actie naar voren is gebracht. We zullen onze bezwaren tegen evaluatieopvattingen en toetsmateriaal daar binnenkort naar voren brengen.

Inmiddels is er sprake van een tweetal verrassende ontwikkelingen. Het CITO zal, hoogstwaarschijnlijk al vanaf volgend jaar, afzien van het verspreken van schoolscores bij de eindtoets. Wel wordt materiaal geleverd waarmee een school zelf de eigen positie kan bepalen. In de schriftelijke mededeling van het CITO daarover werd niet op beweegredenen ingegaan voor die opmerkelijke stap. Het lijkt erop dat het CITO is omgegaan voor het (ook ons!) argument dat schoolscores door overheden en besturen oneigenlijk worden gebruikt. Het tweede is dat de eindtoets gaat deel uitmaken van het leerlingvolgsysteem. Dan is de 'eindtoets' het laatste moment waarop vorderingen van een kind worden bepaald. Het voortgezet onderwijs kan dan op dat punt, dat per kind sterk kan verschillen, verder gaan.

### **Overgang primair en voortgezet onderwijs**

De koers die het CITO hier inzet is een goede, maar we zijn er nog lang niet. De inspectie is nog niet zo ver, want die formuleert nog altijd dat de basisschool een kind dient voor te bereiden op 'het' voortgezet onderwijs. Met de wet op het primair onderwijs (WPO, artikel 8 en andere) én wat daarop is gevolgd (Weer Samen Naar School en de bemoeienissen van het Procesmanagement Primair Onderwijs) is de weg vrijgemaakt voor de acceptatie van verschillen in vorderingen tussen kinderen. Dat is onverenigbaar met minimumeisen per stream. De praktijk is overigens een geheel andere, want er wordt 'afgeroomd'. Per stream wordt globaal of meer nauwkeurig een toelatingspercentage aangegeven, waarbij van een onderwijsinhoudelijke afstemming tussen het primair en het voortgezet onderwijs in het geheel geen sprake is.

In de lijn van een gewenste ontwikkeling ligt het dat de basisschool geen

enkele uitspraak doet over de afdeling (stream) in het voortgezet onderwijs waar een kind geplaatst zou moeten worden. Dat is de taak van de ontvangende school. Het ontbreekt basisscholen bovendien aan voldoende en actuele kennis van de mogelijkheden in het voortgezet onderwijs. Zo oordeelt kennelijk ook het voortgezet onderwijs zelf, want er wordt vaak gezegd dat een deel van de basisscholen (veel) te hoog en een ander deel (veel) te laag adviseert. Men weet daar nu ook dat onEigenlijk gebruik van eindtoetsen heeft bijgedragen aan de onbetrouwbaarheid van scores.

Er is in het buitenland inmiddels een uitgebreide literatuur voorhanden waar kritisch tegen evaluatiepraktijken, zoals die bij ons nu ook in ontwikkeling zijn, wordt aangekeken. Kees Both heeft een belangrijk deel daarvan in Mensen-kinderen en de brochure bij de actie toegankelijk gemaakt voor ons taalgebied. Er is meer. De Hogeschool Amsterdam heeft een woordvoerder van de Amerikaanse oppositie tegen gestandaardiseerde toetsen gevraagd bij de opening van het cursusjaar 2002-2003 het woord te voeren. Een verslag van wat toen naar voren is gebracht is elders in dit nummer te vinden. Wie meer informatie wil raadplege: [www.nomoretests.com](http://www.nomoretests.com); aanbevelen!

### **'Toetscircus'**

In Vrij Nederland van 26 oktober jl. staat een artikel over wat wordt genoemd 'het toetscircus', waarin de toetspraktijk in ons onderwijs onder kritiek wordt gesteld. Er wordt niet hoog opgegeven van de voorspellende waarde van de CITO-eindtoets, ook wordt geageerd tegen de plannen voor het afnemen van toetsen om het 'rendement' tussen 4 en 12 jaar te bepalen ('de betrouwbaarheid van het toetsen van vierjarigen is ronduit bedroevend'). De volgende passage in het artikel zou direct aan de eindtoetsactie ontleend kunnen zijn: 'De apotheose is de eindgroep in groep 8, bijna altijd de CITO-toets.



Ooit is die in het leven geroepen om, naast de mening van de leerkracht, een wat objectiever en niet aan een schoolsysteem gebonden advies te bereiken voor de vervolgopleiding. Formeel is het nog steeds een advies, maar in de praktijk werkt de score in CITO-punten als een scherprechter voor de toekomst van een leerling. De toelatingsdrempel staat akelig precies aangegeven, tot op de punt nauwkeurig. Terwijl experts weten dat de exacte CITO-score maar een beperkte betrouwbaarheid heeft als voorspeller van succes in het vervolgonderwijs'. De schrijver, Rob Sijmons, vreest een 'pedagogisch procedecircus', dat ontstaat als ouders niet akkoord gaan met de plaatsing in het voortgezet onderwijs. Ouders volgen daarbij dan het advies van het ministerie, dat zegt dat ouders bij de rechter bezwaar kunnen aantekenen op grond van de Algemene Wet Bestuursrecht.

### **Meer actie?**

Het is inmiddels wel duidelijk dat onze actie zich niet uitsluitend richt

op praktijken rond de eindtoets. We zien de overdreven betekenis die aan de eindtoetsscore wordt toegekend eerder als een illustratie van de ontwikkeling waartegen we protest aantekenen. Er staat ons hier veel meer te wachten. Als de leerstandaarden worden ingevoerd bepalen externe instanties voor een groot deel de inhoud van ons onderwijs. De bezwaren daartegen kunnen alleen maar groter worden als we ons daarbij ook nog eens realiseren dat eisen aan leerjaren worden gekoppeld. Als we die te verwachten ontwikkeling meenemen in de overwegingen achter dit artikel kan er maar één conclusie zijn: de actie is nog maar net begonnen!

Het kan, in het algemeen gesproken, plezierig zijn om gelijk te krijgen. Maar dat geldt niet voor wat buitenlandse critici opmerken over mogelijke gevolgen van rigide toetssystemen. Er is geen reden om aan te nemen dat die zich niet bij ons zouden (gaan) voordoen. Het gaat onder meer om de volgende verschijnselen:

- het vertrek van de gemotiveerde leraren, vooral in scholen die er in

de vergelijking minder goed afkomen

- verzoeken om overplaatsing van laag- naar hogescorende scholen
  - segregatie en 'witte vlucht'
  - het weigeren van zwakke leerlingen, zij beïnvloeden schoolscores in negatieve zin
  - het verdwijnen of naar de achtergrond verdwijnen van activiteiten waarvan het rendement niet goed is te meten, met spel als duidelijk voorbeeld
  - de curricula van scholen gaan steeds meer op elkaar lijken, omdat toetsen de inhoud van het onderwijs gaan bepalen
  - en als gevolg daarvan: eenzijdig opgebouwde curricula en instructieve vervroeging; meer én eerder aandacht besteden aan wat wordt getoetst
  - een toename van frauduleus gedrag bij toetsafname
- Aanzetten tot deze ontwikkelingen zijn bij ons zeker zichtbaar. Wanneer verzet het onderwijs zich collectief? Het moet toch mogelijk zijn om met vereende krachten de bakens te verzetten? ■

*Auteur: Thom Meens, verslaggever Volkskrant  
Bron: Volkskrant, d.d. 26 september 2002.*

## **'Standaard schooltest doodt creativiteit'**

### **Bill Wetzel vecht tegen gestandaardiseerde toetsing in onderwijs**

'Pas op Europa, dat je na de invoering van de bachelor-masterstructuur niet kiest voor de val van standaardtesten, zij zijn de doodsteek voor creativiteit in het onderwijs'. Dat is de boodschap van de Amerikaan Bill Wetzel (22), oprichter van de studentenbeweging Students Against Testing (SAT), een nationale studenten-campagne tegen gestandaardiseerde toetsing. Hij is gastspreker op een conferentie in Paradiso over kwaliteit en onderwijs, waarmee de Hogeschool van Amsterdam vandaag haar studiejaar opent.

Wetzel is zelf nog het meest verbaasd dat de Hogeschool van Amsterdam uitgerokend hem naar Nederland heeft gehaald. In de Verenigde Staten leidt zijn beweging een bestaan buiten de media. Students Against Testing heeft twee jaar na de oprichting actiegroepen in twintig staten, een eigen website ([www.nomoretests.com](http://www.nomoretests.com)), maar is bepaald geen gesprekspartner voor de regering Bush. 'De

overheid kiest juist steeds meer voor gestandaardiseerde testen in het onderwijs. Het begint nu al op driejarige leeftijd. De tests worden ontworpen door grote gespecialiseerde bureaus. Kinderen die het niet halen vallen vaak al aan het begin van het onderwijs buiten de boot.'

Het verhaal van Wetzel klinkt als een horrorstory waarin het doel van de docent niet langer is kennis over te dragen en breed opgeleide mensen af te leveren, maar grote groepen klaar te stomen voor landelijk gelijkwaardige testen. 'Het worden mensen met een tunnelvisie, maar geen mensen die met eigen ideeën komen. Nu nog eist het bedrijfsleven zoveel mogelijk standaardtesten, maar ook daar zullen ze er ooit achterkomen dat het alleen maar leidt tot eenheidsworst, zonder creativiteit.'

Toch groeit het verzet. De grote en gerenommeerde universiteit van Californië neemt langzaam afstand van de standaardtesten en kijkt ook naar andere kwalificaties van studenten. Kunnen ze zichzelf verkopen, nemen ze initiatief? 'Wij zijn niet tegen elke vorm van testen van studenten, maar het moet wel zinnig zijn. Het kan toch niet zo zijn dat één bureau voor alle scholen dezelfde test maakt? Waar blijf je dan met de eigenheid van het onderwijs?' vraagt Wetzel.

Voorlopig vecht hij nog tegen de bierkaai. In New York City werd juist dit schooljaar een groep van 25 scholen

gedwongen af te zien van het eigen toetsmodel en over te stappen op het door de overheid opgelegde curriculum, met bijbehorende test.

'Het klinkt misschien democratisch, met gelijkheid voor iedereen, maar het is het niet. Met elke tienduizend dollar dat het inkomen van ouders toeneemt tussen twintigduizend en honderdduizend dollar, neemt de kans om de landelijke test te halen voor hun kinderen vergelijkbaar toe, blijkt uit onderzoek.

'Bovendien: straks hebben we allemaal geleerd formulieren in te vullen, maar er is niemand meer die ze kan be-

denken. Dat is waar wij ons tegen verzetten, met steeds meer steun van studenten, ouders en docenten. Maar het gaat moeizaam. In de VS ben je al verdacht als je vragen stelt over het nut van per staat gestandaardiseerde eisen, laat staan dat je pleit voor eigen keuzes', zegt Wetzel.

Zijn boodschap bevat een doemscenario. Het Amerikaanse systeem heeft al voet aan de grond gekregen in delen van het Verenigd Koninkrijk. De rest van Europa wacht. 'Dat is de grote bedreiging voor het vrije leren in Europa. Daarvoor moet je waken'.

Kees Both

## ONDERZOEKSVAAARDIGHEDEN INSCHOLEN

*Bij 'wereldoriëntatie' volgens Jenaplan horen 'ontdekken' en 'onderzoeken'. 'Onderzoeken' is het gericht op zoek gaan naar een antwoord op een vraag. Onderzoeken is een vaardigheid, maar nog meer een leerdispositie, een 'denkgewoonte' (zie daarover Mensen-kinderen van mei 2002, p. 5-8). Je moet het kunnen, maar ook willen en weten wanneer je het kunt inzetten. Het is een creatief proces – met name het vinden van een onderzoekbare vraag, het vinden van manieren om deze te beantwoorden en het interpreteren van de uitkomsten. Maar het vraagt ook een zekere denkdiscipline en de beheersing van onderzoeksmethoden. Die laatste kunnen gericht geleerd worden en moeten steeds weer toegepast, bewust gemaakt en verbeterd worden. En dat in een stamgroep als 'onderzoeksgemeenschap', waar kinderen elkaar ook bevragen op de kwaliteit van het onderzoek: 'hoe weet je dat?' 'hoe kom je daaraan?'*

### Leerlijn onderzoeken

Een werkgroepje – bestaande uit Adri Storm, Ferry van der Miesen en Kees Both – werkt al een poosje aan een leerplan 'onderzoeken door kinderen', waarbij een 'leerlijn' wordt beschreven, net zoals dat voor 'ruimte' en 'tijd' gedaan werd in het SLO-leerplan voor Wereldoriëntatie Jenaplan. Dit werk komt nu tot een afronding en begin 2003 zal het door de NJPV uitgebracht worden. Per bouw worden leeractiviteiten geformuleerd, die zo nauw mogelijk aansluiten bij de ervaringsgebieden. Ook wordt aangegeven hoe het 'inscholen' van de onderzoeksvaardigheden georganiseerd kan worden – welke plek het kan hebben in de organisatie van een Jenaplan-basischool. Er waar mogelijk wordt er verwezen naar reeds beschikbare hulpmaterialen of worden eenvoudige hulpmaterialen toegevoegd.

### Eenvoudige gereedschappen

Er wordt nu een situatie geschetst, zoals veel Jenaplanners zullen herkennen – een onderdeel van het leerplanonderdeel 'techniek'.

De kinderen (middenbouw) vinden op een ontdektafel een verzameling gereedschappen, zoals hamer, zaag, schroevendraaier, schaar, spijker, nietmachine, liniaal, thermometer, muizenval, zaklantaren, naald, gummetje, fietspomp. Het opschrift luidt 'Gereedschappen'. Vragen bij deze dingen – op kaarten geschreven – zijn:

-Wat kan je met deze gereedschappen doen?

-Hoe laten we de gereedschappen voor ons werken? Wat wordt gemakkelijker voor ons?

-Wat kun je er allemaal aan ontdekken?

De kinderen spelen met het materi-

aal, proberen wat je ermee kan, praten erover en laten elkaar zien wat ze ontdekt hebben. Dan volgt een fase van nadenken over de observaties, aan de hand van vragen als:

-Wat heb je aan de gereedschappen gezien?

-Wat kan je ermee doen?

-Hoe helpen ze ons? Wat kunnen we met de gereedschappen beter dan zonder ze te hebben?

-Waarom kan je met een schep beter een gat graven dan met je handen?

-Waarom is het gemakkelijker met een hamer een spijker in een stuk hout te slaan dan met een schaar?

Na dit reflecterende, verdiepende en verbredende gesprek gaan de kinderen weer naar het materiaal terug, waarbij nieuwe gereedschappen zijn toegevoegd, zoals een kaars, haken, plastic buizen, vergrootglas, stethoscoop, zakrekenmachientje. Tevens zijn nieuwe activiteitenkaarten toegevoegd, zoals:

-Waarvoor kun je plastic buizen gebruiken? Probeer het eens.

-Orden alle gereedschappen op de ontdektafel in groepjes. Waarom maak je die groepjes?

Sommige gereedschappen zijn uit elkaar te halen en weer in elkaar te zetten. Kinderen verzamelen zelf ook gereedschappen thuis en nemen ze mee, proberen ze uit. De kinderen tekenen ook gereedschappen en maken tenslotte een mooie tentoonstelling, inclusief alle gereedschappen die zich normaliter al in de klas bevinden, maar als gereedschap niet of nauwelijks opgemerkt werd.

## Reflectie

Bij dit stukje WO gaat het om het verkennen van een grote verscheidenheid aan gereedschappen en het verbreden van het denken daarover. Het sleutelbegrip 'gereedschap' (c.q. 'werktuig') wordt verder 'gevuld' en tevens wordt nagedacht over gereedschappen als versterkers van ons lichaam. En kinderen zijn bezig met goed waarnemen ('wat kan ik met het ding doen en wat niet?'), uitproberen (een vorm van experiment), gericht verzamelen en bewust ordenen, allemaal belangrijke onderzoeksvaardigheden. En – zeer belangrijk – zij communiceren daarover in kleine groepjes en met de hele stamgroep.

Hoe kunnen de onderzoeksvaardigheden nu tot hun recht komen? Sommige kinderen 'doen het vanzelf', maar bij veel kinderen is dat beslist niet het geval. 'Zorgverbreding' is hier belangrijk: ook de kinderen die recht hebben op extra en specifieke zorg, moeten voldoende mogelijkheden voor wereld-oriënterend werken krijgen en hebben gerichte ondersteuning nodig.

Maar hoe organiseer je dat?

## Organisatie inscholing

We gebruiken hier het begrip 'inscholing' – de onderzoeksvaardigheden voor de wereldoriëntatie moeten waar nodig ingeschoold worden. Dat hoeft niet alleen in een cursus plaats te vinden. We kunnen de volgende vormen onderscheiden:

<i>intentioneel</i>		<i>functioneel</i>
<i>instructie</i>	<i>tonen ("daar gebeurt het"</i>	<i>naar behoefte</i>
<i>oefenen</i>	<i>"let eens op", "kijk eens")</i>	<i>via reflectie</i>
	<i>van elkaar leren</i>	<i>toepassen</i>

### Concreter:

- waar nodig een korte cursus of een les, bijvoorbeeld voor de vijfdejaarskinderen, als extra voorbereiding op het werken in de bovenbouw (zie 'De Rozentuin, blz. 12); in de bovenbouw kan het ook – voor de hele stamgroep – als 'periodenonderwijs' plaatsvinden: een of twee weken lang een uur per week je in-

tensief bezig houden met 'onderzoeken – hoe pak je dat aan?', wat heel spannend kan zijn als je het verbindt met een detective-achtige aanpak of verbindt met verhalen over wetenschappers en hun onderzoek;

- zelfinstructie (in de blokperiode);
- inbouwen als ondersteuning van het thematisch werken, bewust introduceren van bepaalde vaardigheden in projecten; zie daarvoor de aanpak van Ingrid Nagtzaam in Mensen-kinderen van mei 2002; voorbeelden zijn: determineren van planten en dieren, ordenen, twintig-vragenspelletje, bepaald type bronnen gebruiken, herkennen vogelzang inoefenen;
- gebruik van hulpschema's – zie Mensen-kinderen maart 2001, p.34-36
- instructiemoment, door even voordoen en oefenen, de aandacht vestigen op de wijze waarop bepaalde kinderen iets aanpakken;
- van elkaar (laten) leren, via imitatie of door gerichte instructie door een mentor of in de tafelgroep;
- nadenken over wat je moet kunnen (vooraf) en/of reflectie achteraf over wat je nu kunt wat je eerst niet kon.

Als je vreest dat belangrijke vaardigheden en inzichten niet op een andere wijze aan de orde komen kies je voor meer intentionele wijzen van organisatie van de inscholing. Je moet je in dit opzicht wel beperkingen opleggen, anders gaat dit onderdeel te veel een eigen leven leiden.

## Middelen

Bij de middelen moeten we eerder aan flexibel in te zetten middelen denken, dan aan kost-

bare en ingewikkelde methodes.

Denk hier aan:

- \* plaatwerk als BRON leren hanteren – zie de artikelen van Jos Elstgeest over 'De onderwijswerkplaat' in Mensen-kinderen, mei en sept. 1989;
- \* allerlei kleine studieteksten, zoveel mogelijk gekoppeld aan een thema dat aan de orde is: zie Mensen-kinderen: mei 1991, p. 22-24;

maart 1998 (p. 8-13), mei 1998 (p. 24-29)

- \* doe dozen;
- \* hulpschema's en werkkaarten;
- \* goede computerprogramma's (zeer zeldzaam; hier kan in principe veel meer);
- \* andere werkmiddelen (puzzels, spellen, etc.).

## Planning

Nu volgen enkele inscholings-onderwerpen voor onder- en middenbouw.

### Onderbouw

- expressieve vaardigheden;
- aandachtig kijken, luisteren, etc. en verwoorden;
- visuele bronnen hanteren;
- impliciete (in het handelen 'verpakte') vragen expliciteren;
- ordenen (verzamelen);
- manieren van vastleggen van processen oefenen;
- in tweetallen samenwerken;
- vaardigheden rond ruimte en tijd (zie leerlijnen tijd en ruimte in de algemene map van het WO-leerplan).

### Middenbouw

- als onderbouw, op complexer niveau;
- in groepjes werken, samen iets presteren, helpen;
- expliciteer bezig met vragen stellen (wat weet je al, wat wil je weten, hoe kun je dat te weten komen?);
- gedrukte bronnen bevragen, interviewen;
- ordenen: verzamelen, classificeren, determineren;
- van gegevens eenvoudige diagrammen en grafieken maken;
- eerste kaarten (functioneel);
- verslag doen: vraag, proces om die te beantwoorden, antwoord;
- vaardigheden rond ruimte en tijd. ■



# TOM

## Waterplas



Riemkje, in haar derde herfst, heeft pas haar tweede paar laarzen gekregen. Fonkelend geel staan ze daar. Ze kijkt er naar en zet de gegevens op een rij.

- Zus Anne is naar school.
- Broertje Tom slaapt.
- Oppas Beppe heeft weliswaar een boek op tafel gelegd maar is redelijk beïnvloedbaar.
- Het regent, dus als we nu naar buiten gaan.....

Even later lopen ze over de Brouwersgracht. Die is er alleen nog in naam. Aan weerskanten staan nog de bomen van weleer. Daartussen is nu gras, bedolven onder een bont tapijt van herfstbladeren. En kijk, een grote blinkende waterplas waaraan de kale boomkruinen hun herinnering spiegelen.

De paraplu klapte meteen om toen de wind hem te pakken kreeg. Dus die hebben ze maar weer om de hoek van de deur gezet. Ook maar beter zo, want dan heb je de handen en de zinnen vrij voor andere dingen. Bijvoorbeeld de waterplas.

Verbazingwekkend dat je plotseling een stuk van de hemel in het gras ziet liggen. Het licht dat eruit omhoog spat. De winddrillingen, de regenkringen, de

verdronken bladeren die je vanuit een andere wereld aankijken. Wat voor dieren wonen daar? Hé, kijk nou, daar staat Beppe, ondersteboven, een donkere schim. Wat een huiveringwekkende geheimen. En dat nu voor het eerst zo te zien.

Onwillekeurig doet ze een stap terug: hoe dichtbij is het water? Plotseling ziet ze de glimmende neuzen van haar laarzen. Ja, dat is waar ook: ze kon immers dwars door het water lopen. Ze kon er mee spelen. Zelf golven maken. Spetteren dat het kletst.

- Beppe.....?

- Ja.

- Zal ik door het water heen naar je toe?

- Je hebt toch laarzen aan...

- Ja maar, kàn het wel?

- Tja, ik weet niet hoe diep het is. En je moet natuurlijk niet uitglijden. Als je het voorzichtig doet kan het wel. Denk ik.

- Beppe?

- Ja.

- Ik geloof dat ik het toch maar niet doe. Vandaag.