

2013-11

LRPLN

MAGAZINE OVER ONDERWIJS
EN LEERPLANONTWIKKELING

HET ONDERWIJSHART VAN
MIJNDERT VERVERS

DE LERAAR EN HET LEERPLAN

WAS ONDERWIJS OOI
NIET-OPBRENGSTGERICHT?

EEN VOETBALLERAAR
ALS BONDSOACH

21ST CENTURY SKILLS:
NIEUWE UITDAGING VOOR
HET CURRICULUM?

Walter Dresscher

De leraar en het leerplan

Nooit meer over Finland!



“Laten we afspreken het dit keer eens niet over Finland te hebben”, zo luidde de oproep bij de start van de recente VELON-conferentie in Groningen. De strekking was duidelijk: leraren en lerarenopleiders zijn het zo langzamerhand beu om telkens jubelverhalen over het Finse onderwijs (en vooral die fantastische leraren) aan te horen.

Dit nummer doorkijkend, zag ik dat in diverse artikelen Finland toch weer ter sprake kwam – ik heb me er zelf ook weer schuldig aan gemaakt en dat deed ik ook op die conferentie. Echter niet om de lofliederen op de Finse leraren te herhalen, maar in een poging de Finse successen te nuanceren en deels zelfs te demystificeren. Want er is enige correctie gewenst op het door de Finnen verkondigde (en door velen gretig overgenomen) verhaal dat hun leraren zo vrij zijn in het samenstellen van hun onderwijsaanbod. De realiteit is dat Finland - net als vele andere landen die goed scoren in internationale ranglijsten, maar in tegenstelling tot Nederland - een heus nationaal curriculum kent voor hun funderend onderwijs (vergelijkbaar met ons basisonderwijs plus onderbouw vo). Dat omvangrijke document (320 bladzijden!) wordt eens per tien jaar geactualiseerd en structureert in hoge mate wat er in de Finse scholen geleerd wordt. Finse leraren vinden dat geen probleem – integendeel, ze voelen zich mede-eigenaar van dat curriculum en ervaren voldoende professionele ruimte het in de schoolpraktijk naar eigen inzicht uit te voeren.

Wat een verschil met Nederland, waar velen in een soort verzetstand staan tegen inhoudelijke regelgeving die in ons land helemaal niet bestaat. Want het beperkte aantal, zeer globale kerndoelen voor basisonderwijs en onderbouw vo kan toch moeilijk als een dwingend leerplankader worden beschouwd.

Boeiend om zulke perceptieverschillen te ontwaren. Het Finse succesduo van goede leraren met een gemeenschappelijk, breed gedragen curriculum versus de bekritiseerde Nederlandse leraren zonder een richtinggevend inhoudelijk kader in Nederland. Op twee fronten lijkt winst te boeken!

INHOUD

4 HET ONDERWIJSHART VAN MIJNDERT VERVERS

Mijndert Ververs, oud-Wolters Kluwer-topman



8 DE LERAAR EN HET LEERPLAN

Jan van den Akker in gesprek met Walter Dresscher

12 'VOLDOENDE IS NIET GOED GENOEG'

Inspecteur-generaal Annette Roeters

24 'WAS ONDERWIJS OOI NIET-OPBRENGSTGERICHT?'

Aleid Truijens



28 EEN VOETBALLERAAR ALS BONDSOACH

Bondscoach Louis van Gaal

38 UITSTEKENDE VAKOPLEIDING TOT MONTEUR BIJ TECHNIEKFABRIEK VAN NEDTRAIN

Koen Sueters

EN VERDER

- 16 VERNIEUWING BEROEPSGERICHTE EXAMENPROGRAMMA'S VMBO
- 18 OLYMPIADES ZIJN MIDDEL OM BESTE UIT LEERLINGEN TE HALEN
- 31 COLUMN WETENSCHAP
- 32 TWEETALIG ONDERWIJS. ELKE DOCENT EEN TAALDOCENT?
- 36 VERLEDEN, HEDEN EN TOEKOMST VAN HET SCHOOLBOEK
- 42 DE SCHOOLJAREN VAN PHILIPPE REMARQUE
- 44 NIEUWE WEBSITE LEERPLAN IN BEELD IN DE LUCHT
- 47 DE M VAN MAATWERK
- 48 21ST CENTURY SKILLS: EEN NIEUWE UITDAGING VOOR HET CURRICULUM?
- 50 STRIP

INTERVIEW

Auteur: Suzanne Visser
Fotograaf: Rogier Veldman

De Ververs Award is een nieuwe stimuleringsprijs voor inspirerende visies op het onderwijs van morgen. Het is een van de afrondende activiteiten van de Ververs Foundation die sinds 1999 de ontwikkeling van innovatieve leermiddelen bevorderde. Een gesprek met oud-Wolters Kluwer-topman Mijndert Ververs die zijn naam leende aan de stichting en de prijs. “Goed onderwijs is niet voldoende. Onderwijs moet uitstekend zijn.”

Het onderwijshart van Mijndert Ververs

Zijn levensloop leest als een Nederlandse variant op de Amerikaanse droom. Mijndert Ververs, van bescheiden komaf, wist een beurs te verwerven waarmee hij scheikunde studeerde, werd docent en vervolgens schoolboekenredacteur en klom uiteindelijk op tot bestuursvoorzitter van het door hemzelf groot gemaakte Wolters Kluwer. ‘Een ervaren en handig strateeg’, werd hij in 2001 genoemd in NRC. Zelf moet de voormalige uitgeverstopman van grootspraak weinig hebben. Het ergert hem eigenlijk dat niet alleen de door hem opgerichte stichting, maar ook de nieuwe onderwijsprijs zijn naam draagt. “Ververs Award, Ververs Award, wat zegt dat nou”, bromt hij, bladerend door het publiciteitsmateriaal dat op tafel ligt.

Het is alweer achttien jaar geleden dat hij officieel met pensioen ging. Op de valreep was hij nog gevraagd voor het ministerschap van Economische Zaken in Paars I. En was zijn gewaardeerde partijgenoot Hans Wijers niet in staat geweest zich in zijn plaats vrij te maken, dan zou Ververs toch gehoor hebben gegeven aan het beroep dat de samenleving op hem deed. In plaats daarvan kon hij de belofte aan zijn vrouw nakomen om meer tijd samen door te brengen – althans, de tijd die restte naast zeven bestuursfuncties en vijf commissariaten, onder meer bij ING, Océ, CSM en Getronics.

Nu is hij alweer acht jaar min of meer ambteloos burger. Maar zijn geest is wendbaar, zijn horizon ruim en zijn belangstelling breed. Een anderhalf uur durend gesprek bij hem thuis zigzagt moeiteloos van onderwijs naar cultuur, politiek, economie en weer terug. Mijndert Ververs (1933) heeft gespreksstof te over.

Innovatieladder

“Ik had me eigenlijk voorgenomen te zeggen dat ik geen visie op onderwijs meer wil hebben”, zegt hij halverwege het gesprek, als we het



‘Ik hoop dat de Ververs Award een debat op gang brengt tussen mensen met inspirerende visies op wat wij de komende generaties in het onderwijs moeten meegeven’

uitvoerig hebben gehad over het belang van ICT, van *21st century skills* en van de wil om iets te bereiken. “Daar zijn de stichting en de nieuwe prijs nou juist voor: om anderen inspirerende onderwijsvisies te laten ontwikkelen en naar voren te laten brengen. Maar je merkt, ik kan het toch niet laten. Ik maak me nu eenmaal zorgen over het gebrek aan visie op het onderwijs van de toekomst. Kijk nou vanochtend weer” (pakt een krant erbij): “Het kabinet wil 100 miljoen investeren in vooral de uitbreiding van het aantal bètaleraren in het voortgezet onderwijs. Uitstekend. Maar ineens willen de regeringpartijen dan dat 15 miljoen van dat bedrag gaat naar de invoering van verplicht techniekonderwijs in het basisonderwijs. Op zichzelf ook goed, maar wat is de totaalvisie daarachter? Als je iets wilt, moet je een plan hebben en dat plan moet je uitvoeren. Ik vind dat we eerst een goed gesprek moeten voeren over waar we naartoe willen met het Nederlandse onderwijs. Hoe we ervoor zorgen dat Nederland hoog op de innovatieladder blijft staan en hoe het onderwijs daaraan kan bijdragen. We zouden deze tijd van economische stilstand moeten gebruiken om de jeugd een extra impuls te geven. Ze hebben alle tijd om te leren, laten we ze dan ook datgene meegeven wat ze nodig hebben om de toekomst aan te kunnen. En dan is goed onderwijs niet voldoende. Onderwijs moet uitstekend zijn.”

Gezag

Zijn vraag om visie is niet alleen gericht aan het kabinet en de rest van de politiek. De mensen in het onderwijs acht hij medeverantwoordelijk voor het gebrek aan inspiratie dat als een soms benauwende deken over de sector ligt. “Ik mis het enthousiasme. Niet de inzet, die is er vaak wel, maar het enthousiasme. Jezelf laten inspireren door wat er om het onderwijs heen gebeurt. Het maatschappelijke aanzien van leraren is de laatste decennia zó sterk gedaald. Vroeger stond de leraar op één lijn met de notaris en de dokter. Maar waar wij ons nog steeds vrij gemakkelijk toevertrouwen aan artsen, hebben we tegenover leraren een merkwaardig wantrouwen opgebouwd. Dat moeten docenten ook zichzelf aanrekenen, want gezag krijg je niet, dat verwerf je door deskundigheid. En niet door maar te blijven mopperen op wat er in je eigen onderwijsinstelling allemaal mis is. Ook al heb je gegronde redenen tot mopperen, blijf er niet in hangen. Doe er wat aan!”

De Ververs Award is een nieuwe, jaarlijkse prijs voor inspirerende onderwijsvisies.

De genomineerden presenteren zichzelf en hun visie tijdens het slotdebat eind mei, waarna de jury de winnaar bekend maakt. Aan de Award is een stimuleringsprijs van € 5000,- verbonden. Meer informatie op de website: www.verversaward.nl.

Baanbrekend

Het is alweer veertien jaar geleden dat Ververs dit advies zelf ter harte nam. Om niet te vervallen in ‘gemopper en gezeur’, besloot hij letterlijk te investeren in onderwijsvernieuwing. Met kapitaal uit aandelenopties richtte hij een stichting op die het ontwerp, de ontwikkeling en het gebruik van innovatieve leermiddelen tot doel had. De praktische ondersteuning kwam de laatste jaren van SLO. Ververs voelt zich geen weldoener: “Voor mijn gevoel is dat kapitaal altijd ‘gevonden geld’ geweest. Het sprak mij aan dat het nu gebruikt ging worden voor het op gang brengen van grote of kleine, maar baanbrekende vernieuwingen.” En zo geschiedde. Veertien jaar lang verleende de Ververs Foundation opdrachten en subsidies aan mensen met inspirerende ideeën over innovatieve leermiddelen (zie kader). “Het ene project was natuurlijk succesvoller dan het andere”, zegt de naamgever, terwijl hij in hoog tempo publicaties uit een stapel vist. “Dit, *Taal & zaakvakken met webquests*, was bijvoorbeeld een mooi innovatief project, dat minder voet aan de grond heeft gekregen dan verwacht. Webquests op zich daarentegen zijn echt een begrip geworden. Daar ben ik blij mee, want het ontwikkelen van digitale leermiddelen was vanaf het begin een belangrijk doel van de Foundation. Politici schrikken nog steeds terug bij de gedachte aan digitalisering van het onderwijs, maar als iets belangrijk is voor de toekomst, dan is het dat wel. Dat lees je ook in dit recente rapport, *De Toekomst Telt*, over de kennis en vaardigheden op het gebied van rekenen en wiskunde die jongeren in de toekomst nodig hebben. Hier staan belangwekkende dingen in, ik hoop dat dit wordt opgepikt.”

Blijven zitten

Terugkijkend op de decennia waarin hij als uitgever de

onderwijsontwikkeling vanaf de zijlijn meemaakte, valt hem op dat veel actuele vraagstukken van nu ook toen al speelden. “In de jaren zestig, zeventig worstelde het onderwijs ook met vragen over longitudinale leerstofplanning oftewel doorlopende leerlijnen. Ook was ik toen als uitgever betrokken bij de succesvolle ontwikkeling van de moderne wiskunde in het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs daarentegen is dat toen niet gelukt. Nu zie je vergelijkbare ideeën terugkomen in de beweging rond *21st century skills*, vaardigheden voor de 21^e eeuw. Eigenlijk konden we toen al voorspellen dat we nu voor de vraag zouden staan wat de moeite waard is voor leerlingen om te leren. Cognitieve vakkennis alleen is al lang niet meer voldoende. We moeten kinderen meer bijbrengen: vaardigheden, algemene ontwikkeling. Tijdens mijn scheikundestudie liep ik uit eigen beweging het studium generale plat. Die verbreding zou ik iedereen gunnen, van hoogleraar tot loodgieter. Want het mag dan een doodgepraat begrip zijn, maatschappelijke participatie begint bij jezelf. Toon interesse, onderneem iets! Mij valt op dat jongeren van nu vaak maar een beetje blijven zitten. Er heerst een gevoel van *entitlement*, van recht hebben op, en ik begrijp niet goed waar dat vandaan komt.” (Wijst naar de piano tegenover hem:) “Ik ben mijn hele leven nog geen goede pianist geworden, maar toch heb ik vanochtend weer piano gespeeld. Je leert omdat je iets wilt bereiken.”

Prikkel

Even is het stil. Dan zegt hij: “Ik weet dat het idealistisch klinkt. *‘Ik heb een ceder in mijn tuin geplant. Gij kunt hem zien, gij schijnt het niet te willen...’*: Die bevlogenheid van Den Uyl” (die dit gedicht van Hoekstra citeerde, red.) “heeft me altijd aangesproken, ook al heb ik zijn partij op zeker moment verlaten. Idealisme is nodig om een beweging in gang te zetten. Ik hoop dat de Ververs Award - een van de laatste activiteiten van de Foundation, want het geld is bijna op - de komende jaren dat effect heeft. Dat er een prikkel van uitgaat, of dat nou een horzelsteek is of een vriendelijk prikje, die een debat op gang brengt tussen mensen met inspirerende visies op wat wij de komende generaties in het onderwijs moeten meegeven. Als ze dan over mij zeggen: hij is hartstikke gek, dan zeg ik: prima. Alleen mensen die gek genoeg zijn om te denken dat ze de wereld kunnen veranderen, zijn degenen die het ook doen.”



Onderwijsvernieuwingsprojecten van de Ververs Foundation

Rekenen en wiskunde (2006 - heden)

- Een samenwerkingsproject met het Freudenthal Instituut rondom rekenen en wiskunde voor het basisonderwijs: onder andere een internetspel over treinen rondom de analyse en interpretatie van grafieken door leerlingen.
- Het rapport ‘De Toekomst Telt’ over de toekomst van het reken-wiskundeonderwijs, in opdracht geschreven door SLO.

WebQuests (2002 - heden)

Educatieve, web based speurtochten voor zelfstandig (samen)werkende leerlingen in de groepen 6,7 en 8 in het basisonderwijs.

WIT (2002 - 2006)

Wereldoriëntatie, ICT, Taalonderwijs: een multimediale leeromgeving voor taal en wereldoriëntatie, ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands.

ICT op de pabo (2002 - 2005)

Een samenwerkingsprogramma met Pabo Meppel rond de ICT-projecten Taalmedia, de Digitale Werkkast en Het Noordelijk Atlasproject. Met steun van de Foundation is een tool ontwikkeld waarmee een homepage en krant online kunnen worden opgemaakt.

Multimediale leeromgeving taaldidactiek (2001)

Een leeromgeving ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands ten behoeve van pabostudenten.

Classificatiesysteem voor digitale leermiddelen (2000)

Een product ontwikkeld met de faculteit Toegepaste Onderwijskunde (nu de faculteit Gedragswetenschappen) van de Universiteit Twente.

Posterpresentatie Onderwijs Research Dagen (2001)

Een paper naar aanleiding van het ontwikkelde classificatiesysteem, over de implicaties die de diverse componenten van het classificatiesysteem voor het curriculum hebben.



De leraar en het leerplan

Tweegesprek Walter Dresscher (AOB) en Jan van den Akker (SLO)

De Algemene Onderwijsbond behartigt de belangen van het onderwijs en het onderwijspersoneel. “Goed onderwijs is alleen mogelijk met goed geschoold, professioneel en enthousiast onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel. De AOB ziet het als taak ervoor te zorgen dat al die mensen gewoon iedere dag hun werk goed kunnen doen.” (www.aob.nl) In hoeverre kan meer zeggenschap van de docenten over het leerplan daartoe bijdragen?

Een tweegesprek van AOB-voorzitter Walter Dresscher en SLO-directeur Jan van den Akker over onderwijsbeleid, draagvlak en de verantwoordelijkheid van de leraar.

Op de dag van het tweegesprek is het onderwijs, zoals wel vaker tegenwoordig, voorpaginanieuws: VVD en PvdA willen techniek als vak op de basisschool. Goed idee?

Dresscher: “Politici doen het graag voorkomen alsof ze het ei van Columbus gevonden hebben. Dit idee bestaat natuurlijk allang en het heet Bèta Techniek. Het is alleen nog op vrijwillige basis, wat betekent dat het alleen gebeurt als de juf of meester het mooi vindt. Nu zou het dan verplicht worden gesteld. Op zich is het een goed idee om te investeren in techniek. De internationale economie vraagt dat wij daar wat aan doen. Hoe dat moet, en welke rol het onderwijs daar in moet spelen, dat is natuurlijk de vraag. Als kinderen ergens geen belangstelling voor

hebben, wordt het erg lastig om daar tegenop te roeien. Het imago van techniek in het onderwijs is niet erg hoopgevend. Het wordt al gauw als de afdeling nerds gezien. Het is de moeite waard dat om te draaien. Ook al heb ik geschiedenis gestudeerd, techniek heeft altijd mijn belangstelling gehad. De hele samenleving is doordeesemd met techniek.”

Van den Akker vindt het geen slecht idee, maar de vraag is welke plaats het precies zou moeten hebben: “Van oudsher heeft techniek een zwakke positie in het basisonderwijs. Dat komt voor een deel omdat veel leraren er zich niet goed voor toegerust achten. Dat is de laatste decennia met de vervrouwelijking van het basisonderwijs niet beter geworden. Met de groeiende aandacht voor taal en rekenen is techniek nog meer in het gedrang gekomen. Als een klas een kwartaal lang niets aan techniek doet, zal niemand daar moeilijk over doen. Daarom zou het goed zijn om te denken aan een opzet voor van vier tot achttien jaar voor natuur, wetenschap en techniek, in een samenhangend beleid en met een logische opbouw. Het is prima om er vroeg mee te beginnen. Leerlingen zijn op jonge leeftijd heel ontvankelijk voor dit soort dingen. Allerlei ontdekkingen doen, er is dan nog heel veel enthousiasme. Maar als het in de klas niet voldoende gestimuleerd wordt, zakt het snel weg.”

‘De politiek belooft de samenleving gouden bergen op het gebied van onderwijs, maar steekt er niet het bijbehorende geld in’

Dresscher vindt dat de bètawereld er zelf ook een rol in speelt: “Die hebben de neiging om techniek een hoge moeilijkheidsgraad toe te kennen. Voor de leerlingen hangt het succes sterk samen met toewijding en ijver. Wiskunde bijvoorbeeld is voor een groot deel een kwestie van sommen maken. Dat heeft echt niet altijd met diepe gedachten te maken, het is gewoon oefenen, huiswerk maken. Maar dat is onder pubers tegenwoordig geen populaire levenshouding. Het is niet meer de tijd van *Zen en de Kunst* van het motoronderhoud.”

Het zal vooral aankomen op het leggen van de juiste verbindingen, denkt Van den Akker: “Je kunt techniek prima koppelen aan taal en rekenen. Dan hoeft meer aandacht voor techniek niet extra tijd te kosten, terwijl je meteen minder abstract bezig bent met die basisvakken. Investeren in scholing zal hoe dan ook noodzakelijk zijn voor een succesvolle invoering van techniek in het basisonderwijs.”

Dat is een algemeen probleem, constateert Dresscher: “De politiek belooft de samenleving gouden bergen op het gebied van onderwijs, maar steekt er niet het bijbehorende geld in. Als je vindt dat er meer spoorlijnen in Nederland moeten komen, dan zul je die als overheid tot de laatste cent moeten betalen. Maar het onderwijs moet het voor hetzelfde geld doen, of voor minder. Een ander nadeel van het onderwijsbeleid is dat men niet op koers blijft. In de afgelopen jaren waren er twee leuke plannen: de maatschappelijke stage en cultuur en kunstzinnige vorming, die het nieuwe kabinet weer van tafel veegt. Erg zuur voor de mensen die er enthousiast mee aan de slag zijn gegaan en er een heleboel werk voor hebben verzet. Die lezen in de krant dat alles voor niks geweest is. Dat is zeer demotiverend. En het is ook een kapitaalvernietiging van hier tot ginder.”

Volgens Van den Akker zou het daarom goed zijn als er in ons land een meer consistente, algemeen gedragen visie zou komen op wat we met ons onderwijs willen en welke kant het op moet: “Wij spreken hier nooit in meervoud over onderwijs. In landen als Finland is er een voortdurend debat over wat onderwijs zou moeten bijdragen aan de samenleving. Daar zijn de meningen natuurlijk ook verdeeld (zij het minder dan bij ons), maar daar heeft het debat een fundamentele, constructievere karakter. Het is een integrale afweging waar iedereen bij wordt betrokken, waardoor je vanzelf meer draagvlak krijgt. Of je nou in Finland met de minister spreekt of met een onderwijsassistent, ze praten in wij-termen over het onderwijs.”

Als de politiek elke twee, drie jaar van gezicht verandert, in hoeverre kunnen organisaties als AOb en SLO in de onderwijswereld dan een stabiliserende factor zijn?

Dresscher: “Dat proberen we natuurlijk wel, het wordt ons

alleen niet altijd in dank afgenomen. Kijk bijvoorbeeld naar de tweede fase. Het oorspronkelijke idee komt uit onze gelederen. De politiek is daarmee aan de slag gegaan en heeft het naar haar hand gezet. Als er dan later van de kant van de scholieren protesten komen, is men opeens niet thuis, of het ontwerp wordt bijgesteld. Wij als vakbond hebben consequent vastgehouden aan de oorspronkelijke uitgangspunten, hoe moeilijk het soms ook is om je achterban ervan te overtuigen dat het de beste oplossing is. Dat tussentijdse geknoei helpt niks. Het zijn marginale veranderingen en opportunistische bijstellingen die louter een politiek doel op korte termijn dienen.”

Ook SLO probeert de maatschappelijke en politieke onbestendigheid een stabiliserende rol te spelen, stelt Van den Akker: “Wij proberen in de wispelturige werkelijkheid van alledag de dingen in een historisch perspectief te zien. We leven in het hier en nu, maar we hebben ook te maken met een doorlopende redenering vanuit het verleden naar de toekomst. Er wordt veel vanuit het heden geredeneerd. Wij trachten een zekere mate van historische continuïteit te bewaken. Wat is goed gegaan en moeten we dus behouden? Wat is aan verbetering toe? En wat moet er bijkomen? Daarnaast hebben we in alle veranderingen die zich op onderdelen voltrekken juist ook oog voor wat de consequenties daarvan zijn voor het geheel. Je kunt er hier en daar wel draden uittrekken of bij aanbreien, maar wat zijn de gevolgen voor het totale systeem? Er is in deze tijden van opbrengstgericht werken vaak de neiging de onderwijskwaliteit te verhogen door meer te toetsen. Vanuit SLO bepleiten we dan primair voor een scherpere formulering van kerndoelen en -inhouden. Je moet het eens zijn over wat er aan de voordeur moet gebeuren, voordat je aan de achterdeur met de toetsen aan de slag gaat.”

Wat hebben we van de afgelopen tien jaar geleerd als het gaat om onderwijsbeleid?

Dresscher: “Ten eerste wat ik net al zei: de noodzaak van stabiliteit. Uit een onderzoek van McKinsey in 180 landen naar onderwijsbeleid blijkt dat het Nederlandse onderwijs in principe heel goed is en dat er de oprechte wil is om nog beter te worden, maar de plannen daartoe in hoge mate hapsnap zijn. Er wordt iets ingevoerd, na een jaar of drie

wordt al vastgesteld dat het niet werkt en dan wordt er weer iets anders geprobeerd. Het kwaliteitsniveau is vrij hoog, maar is ook meteen een plafond dat door het zwalkende beleid nooit doorbroken zal worden. Een ander aandachtspunt uit de afgelopen tien jaar is het lumpsumgebeuren. Er zijn weinig landen waar scholen zo’n grote financiële vrijheid hebben. Daarvan heb ik geleerd dat het op zichzelf geen verkeerde gedachte is om de school zelf te laten bepalen hoe de middelen besteed worden. Maar de manier waarop dat aan de vork gestoken is, deugt gewoon niet. De volledige vrijheid werkt niet. Er zijn in het verleden regelmatig voorstellen gedaan, ook door ons, om een schot in de lumpsum te zetten tussen onderwijsgeld en bedrijfskosten. Nu moet bijvoorbeeld aan het eind van het kalenderjaar de begroting worden opgesteld. Maar in december is nog niets te zeggen over hoeveel geld het onderwijs vanaf september gaat kosten. Dat weet je pas in april, als je het formatieplan opstelt. Op die manier wordt de formatie een soort sluitpost, terwijl zij eigenlijk het uitgangspunt moet zijn. Dit draagt bij aan de onaantrekkelijkheid van het lerarenberoep, omdat scholen minder snel geneigd zijn leraren een vaste aanstelling te geven. Geen wonder dat je niemand meer voor de klas krijgt.”

‘De rol van de leraar wordt niet altijd op waarde geschat. Betrek juist die deskundigen ook bij de discussie over de inhoud’

Als curriculumexpert erkent Van den Akker de noodzaak van stabiliteit: “Er moet meer inhoudelijke samenhang komen. Het zou goed zijn als daar in breed verband over gesproken zou worden, met alle betrokkenen, zodat er afspraken komen over een landelijk leerplankader dat een jaar of tien geldig blijft. Dat zoets kan, zie je in Finland. Niemand ervaart het als een beknelling, omdat het breed gedragen is en iedereen erover mee heeft kunnen praten, in de eerste plaats de leraar. Als iets in alle ontwikkelingen de afgelopen tien jaar duidelijk is geworden, dan is dat de vitale rol van de docent. Die lijkt zo vanzelfsprekend, maar als je terugkijkt, is de rol van de leraar niet altijd naar waarde geschat. Betrek juist die deskundigen ook bij de

discussie over de inhoud. Niet alleen vanwege hun waardevolle praktijkervaring, maar ook om hun betrokkenheid te stimuleren. Leraren moeten zich in hoge mate verantwoordelijk voelen voor het programma dat in hun vak, op hun school wordt aangeboden.”

Maar zijn leraren bereid en in staat die verantwoordelijkheid te nemen?

Dresscher: “Je moet ze de vrijheid geven, dan nemen ze vanzelf die verantwoordelijkheid wel. Als je leraren serieus neemt en zeggenschap geeft over de inrichting en uitvoering van hun vak, worden ze enthousiast en groeien ze in hun werk. Als je dat vonkje bij ze kunt laten overspringen, komt er vanzelf vuur. Schoolbesturen en directies moeten de docenten de ruimte geven; het is aan de overheid om daarvoor de kaders te scheppen. In september hebben wij als AOb een wetsvoorstel gemaakt over de professionele ruimte voor de docent.

Juristen hebben erop toegezien dat het voorstel binnen de bestaande onderwijswetgeving past. Het is bedoeld als aansporing voor besturen en schoolleidingen die van nature niet direct de neiging hebben hun docenten meer ruimte te geven.”

Dat leraren wel degelijk capabel en genegen zijn zelf vorm te geven aan hun onderwijs, blijkt volgens Van den Akker uit het succes van de docentenontwerpteams: “Leraren uit aanpalende vakken binnen een school, die samen nadenken over het programma, het leerplan... wat bevat ons eraan, wat zouden we graag anders zien... wat willen we bereiken met onze lessen en in hoeverre voldoen onze methodes daartoe, wat kunnen we samen ontwikkelen? Zo ontstaat meer bewustwording en krijgen leraren het gevoel samen de baas te zijn van het leerplan, in plaats van andersom. Wij als SLO ondersteunen verschillende van deze docentenontwerpteams, en tot ons plezier zien we steeds vaker dat de deelnemers ook van verschillende



scholen zijn. Zo geven docenten nieuw elan aan hun vak, hun school en hun beroep.”

“Heel goed,” vindt Dresscher. “Die leraren zijn niet alleen leraren van hun school, maar ook van het Nederlands onderwijs. Ze moeten van hun schoolleiding de tijd en de ruimte krijgen om met elkaar te praten, samen te werken en zich te verbeteren. Nederlandse docenten hebben vaak heel goede ideeën. Samen kunnen ze ons onderwijs op een hoger plan brengen.”



‘Voldoende is niet goed genoeg’

Inspecteur-generaal Annette Roeters

INTERVIEW

Auteur: Suzanne Visser
Fotografie: Willem van Walderveen

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs wordt al sinds 1801 in opdracht van de overheid geïnspecteerd. Sinds vijf jaar staat Annette Roeters aan het hoofd van de Inspectie van het Onderwijs. Hoe denkt zij over kwaliteit? Welke trends en risico's ziet zij? Waar moeten scholen de komende tijd extra op letten?

Wat is onderwijskwaliteit eigenlijk?

“Simpel gezegd is dat: het beste uit de kinderen halen. Bij nadere beschouwing zie je dat het een complex geheel is. Kwaliteit is nooit alleen maar resultaten of opbrengsten. Het hangt aan veel meer draden: het onderwijsproces, hoe leraren uitleggen, de organisatie, de financiën...”

Wat vindt u belangrijke ontwikkelingen van dit moment?

“Of je de term nu wilt gebruiken of niet, de trend naar opbrengstgericht werken zet door. Er is een groep scholen die dit echt heeft opgepakt, waar zelfreflectie een tweede natuur is geworden, die zichzelf systematisch doelen stelt en daaraan met een *plan-do-check-act*-cyclus gaat werken. Tegelijkertijd zien we wel dat andere scholen maar mondjesmaat volgen. De ontwikkeling stagneert. We weten niet waardoor dat komt, maar we zullen manieren moeten vinden om meer scholen voor opbrengstgericht werken gevoelig te maken. Het is misschien een kwestie van lange adem, maar ik kan me niet voorstellen dat scholen géén ambitie zouden hebben op dit vlak. Aan de andere kant: we komen best van ver. Laten we vooral niet overboord gooien wat er tot nu toe is bereikt.”

‘Er is een groep scholen die het opbrengstgericht werken echt heeft opgepakt, maar de ontwikkeling stagneert’

Lopen primair en voortgezet onderwijs in het werken aan kwaliteit gelijk op of zijn er grote verschillen?

“Verschillen zijn er legio. Het primair onderwijs telt alleen al veel meer scholen en een aantal zaken waar het voortgezet onderwijs al

veel ervaring mee heeft, zijn hier nog in ontwikkeling. Denk aan de lumpsum en de professionalisering van besturen. Maar in het primair onderwijs bespeur ik wel veel aandacht voor de kwaliteit van onderwijsprocessen, misschien meer dan in het vo. Ik zie met genoegen hoe actief de po-scholen daarmee bezig zijn.”

Zijn er inhoudelijke onderwerpen waarover u zich zorgen maakt?

“Over de invoering van de referentieniveaus voor taal en rekenen. We hebben er nog geen harde gegevens over, maar we vermoeden bij leerkrachten en docenten toch een zekere handelingsverlegenheid. Gelukkig hebben we in Nederland goede educatieve uitgeverij die druk bezig zijn om hiervoor effectieve methodes te maken. Maar vooral bij de overgang tussen de schoolsoorten is het lastig. Het po kan dit niet alleen en het vo evenmin. Om de referentieniveaus te laten werken zoals ze bedoeld zijn, moet er toch echt wel iets geregisseerd worden. Die warme overdracht ontbreekt nog te vaak. Blijken er de komende tijd echt gaten te vallen, dan denk ik dat de overheid een handje zal moeten helpen.”

Is er onder uw leiding de afgelopen vijf jaar veel veranderd in de manier waarop de Inspectie toezicht houdt?

“Nee, de veranderingen die ik wenselijk vind, waren al gaande toen ik kwam. In 2007 had de Inspectie koers gezet naar risicogericht toezicht. Dat houdt in dat onze inspecteurs daar naartoe gaan waar zij het meest nodig zijn: méér naar de scholen waar het onderwijs risico loopt, minder naar scholen die hun zaken op orde hebben. Inmiddels zie je dat het werkt: de lijst van zeer zwakke scholen wordt steeds korter en nadert zelfs de nullijn. Dat wijst op een groeiend kwaliteitsbewustzijn bij scholen. Je kunt ook zeggen dat er een preventieve werking van uitgaat. Rond mijn aantreden is de Inspectie ook begonnen besturen nadrukkelijker aan te spreken op hun verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit. Voorheen legden we onze bevindingen vooral neer bij de onderwijsteams en de directie. Maar bestuurders zijn niet alleen aanspreekbaar op zaken als huisvesting of beheer, ze zijn integraal verantwoordelijk, dus ook voor de onderwijskwaliteit. Gelukkig worden zij steeds professioneler. Er liggen nu governance-codes; de volgende stap is dat die handen en voeten krijgen. Die ontwikkeling is nog lang niet ten einde.

De derde verandering die ik eruit wil lichten, is de komst van de directie Rekenschap van OCW naar de Inspectie – de accountants, zagezgd. Ook dat vind ik een heel goede ontwikkeling, want financiën en onderwijskwaliteit staan niet los van elkaar. Dit is een belangrijke stap op weg naar het integrale toezicht waarvan ik een groot voorstander ben.”

Toezicht houden kan op veel manieren. Welke metafoor past het beste bij de manier waarop onderwijsinspecteurs dat doen? Politieagent? Heelmeester? Pedagoog?

“Van binnen pedagoog, zonder twijfel. Onze inspecteurs hebben veel verstand van onderwijs, hun oordeel is vaak heel gerijpt. Van buiten... geen politieagenten, zeker niet, maar het zijn wel de mensen die de vinger op de zere plekken leggen, en daarbij ook het gezag hebben om dat te doen. Vraag je scholen hoe ze onze feedback ervaren, dan staat buiten kijf dat ze die waarderen. Scholen willen graag ons oordeel horen. In de tevredenheidsonderzoeken waarmee wij ons werk evalueren, zegt 90 % van de scholen dat de Inspectie hen helpt om zich meer bewust te worden van kwaliteit.”

‘Bij toezicht houden hoort dat het af en toe botst en dan gaan we het gesprek niet uit de weg’

Toch komt u ook wel eens in conflict met een sector; tweeënhalf jaar geleden nog met het voortgezet onderwijs.

“Bij toezicht houden hoort dat het af en toe botst en dan gaan we het gesprek niet uit de weg. In dit geval vond het vo onder meer dat onze opbrengstenmaat te veel gericht was op resultaten en te weinig op wat een school met haar specifieke leerlingbestand weet te bereiken. We hebben veel met elkaar gepraat, veel uitgelegd en als gevolg daarvan hebben wij ook veranderingen in ons proces doorgevoerd. Zo gaan inspecteurs nu eerst met hun bevindingen bij de betreffende besturen langs voordat we ze openbaar maken. Verder zijn wij nu bezig een maat te ontwikkelen voor de toegevoegde waarde van een school. Dat is een ingewikkeld proces en dat doen we zorgvuldig. De mening van het onderwijs is voor ons belangrijk. Wij willen dat de normen die wij in het toezicht hanteren, door de sectoren gedragen

worden. Alleen dan kunnen ze bijdragen aan beter onderwijs. Om die reden hebben we het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld intensief betrokken bij het nieuwe toezichtkader voor deze sector, dat kort geleden van kracht is geworden.”

Nog even over opbrengsten. Scholen brengen leerlingen veel meer bij dan wiskunde of Frans, maar – zo wordt er gemopperd – dat staat niet op de Opbrengstenkaart.

“U doelt op vaardigheden voor de 21e eeuw, sociale competenties, burgerschap. Wij zien het belang daarvan: in de wet is bijvoorbeeld vastgelegd dat scholen aandacht moeten besteden aan burgerschap. Maar het wat en hoe is aan de scholen zelf. Dat maakt het lastig, want scholen geven er heel verschillend invulling aan. Ik denk dat het onderwijs er niet onder uitkomt voor een zekere stroomlijning te zorgen. Een breed gesprek hierover in het onderwijsveld zou geen gek idee zijn. Het is niet aan ons als Inspectie om met de oplossing te komen. Wel verdiepen wij ons in de vraag hoe we deze onderwerpen kunnen meenemen in ons toezicht. We hebben er een Kenniskamer aan gewijd” (waarin beleidsmakers zich verdiepen in de beschikbare kennis over een specifiek onderwerp, red.). “Ook bekleedt een van onze medewerkers een bijzondere leerstoel over dit onderwerp.”

‘Wij zien te veel scholen die onderpresteren. Met hun leerlingpopulatie moeten zij veel betere resultaten kunnen halen’

Welke boodschap wilt u het onderwijs voor de komende tijd meegeven?

“Dat het niet genoeg is om – in termen van onze opbrengstenkaart – op groen te staan.” (Groen betekent basistoezicht, red.). “Wij zijn blij dat er bijna geen zeer zwakke basisscholen meer zijn, dat de basiskwaliteit van het onderwijs langzamerhand op orde komt. Maar wij willen niet dat besturen tegen hun directies gaan zeggen dat de minimumnorm wel genoeg is. Scholen hebben de opdracht om uit hun leerlingen de kwaliteit te halen die erin zit. Wij zien te veel scholen die onderpresteren. Ze voldoen wel aan

de basiskwaliteit, maar beseffen onvoldoende dat de inspectienorm een minimumnorm is. Het gaat erom dat zij met hun leerlingpopulatie veel betere resultaten moeten kunnen halen. Daar gaan wij, mede aangemoedigd door het regeerakkoord, de komende tijd op letten. Wij willen in het ‘groene’ gebied meer differentiatie zien. Niet alleen voldoende, ook goed en uitmuntend. Voor het hele spectrum, van zeer zwak tot uitmuntend, ontwikkelen we de komende tijd criteria en instrumenten waarmee duidelijk wordt in welke categorie een school valt. Dat moeten we natuurlijk eerst goed onderzoeken en uitproberen, we gaan niet over één nacht ijs.”

Neemt u dan afscheid van het risicogerichte toezicht?

“Nee, onderpresteren is ook een risico. Onze wettelijke taak is de kwaliteit op scholen te beoordelen én te bevorderen en daar hoort dit zeker bij.”

Annette Roeters (1954) is sinds 1 februari 2008 inspecteur-generaal van het Onderwijs. Roeters studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Rijksuniversiteit Groningen en begon haar loopbaan als docent aan de Christelijke Academie voor Journalistiek in Kampen. Zij was lid van de colleges van bestuur van de Hogeschool Windesheim en de Vrije Universiteit Amsterdam en maakte van 2005 tot 2008 deel uit van de Onderwijsraad.



Curriculumontwikkeling op mesoniveau: vernieuwing beroepsgerichte examenprogramma's vmbo

Sinds 2011 is het project 'Vernieuwing beroepsgerichte examenprogramma's vmbo' van start gegaan. SLO kreeg vanuit het ministerie van OCW de opdracht om, in nauwe samenwerking met de Stichting Platforms vmbo (SPV) en anderen, deze nieuwe examenprogramma's te ontwikkelen. In de projectstructuur is voorzien in een uitdrukkelijke inhoudelijke inbreng vanuit het onderwijsveld door o.a. de deelname van docenten uit vmbo en mbo in de verschillende ontwikkelgroepen. Tevens is voorzien in betrokkenheid vanuit het bedrijfsleven tijdens de ontwikkelfase. De nieuwe programma's gelden vanaf schooljaar 2015-2016.

Waarom vernieuwing?

In haar beleidsbrief van april 2011 'Op weg naar een toekomstbestendig vmbo' constateert de minister van OCW dat de beroepsgerichte examenprogramma's vmbo van de sectoren Economie, Zorg & welzijn en Techniek aan vernieuwing toe zijn. De minister noemt daarbij de volgende ontwikkelingen die aanleiding geven tot deze vernieuwing:

- Het (vervolg)onderwijs en de beroepspraktijk in verschillende (regionale) sectoren hebben zich doorontwikkeld. De huidige beroepsgerichte examenprogramma's zijn verouderd en sluiten niet meer voldoende aan op het vervolgonderwijs en de beroepspraktijk. Vernieuwing van de programma's is nodig, zodat het vmbo weer het startpunt vormt van een doorlopende leerlijn richting arbeidsmarkt.
- Dalende leerlingenaantallen dwingen om opnieuw na te denken over de organiseerbaarheid van het vmbo en op maat gesneden onderwijsaanbod.

- Een toenemend besef dat a) goede loopbaanoriëntatie en – begeleiding (LOB) onmisbaar is voor het maken van juiste opleidingskeuzes, en b) het ideale keuzemoment niet voor elke leerling op hetzelfde moment komt.
- De noodzaak om positieve beeldvorming te versterken van de onderwijsroutes binnen de beroepskolom. Het vmbo vormt hiervan de basis. De beroepsgerichte route vanaf het vmbo moet nog aantrekkelijker en concurrerender worden met de avo-route.
- Voor veel mensen is niet duidelijk wat het vmbo is. Een vernieuwd programma-aanbod dient bij te dragen aan de herkenbaarheid van het vmbo.

De minister formuleert daarbij de volgende doelen voor de voorgenomen vernieuwing:

- Een aantrekkelijk en toekomstbestendig onderwijsaanbod dat aansluit bij de huidige (beroeps)werkelijkheid en bij de vervolgopleidingen in het mbo.
- De nieuwe examenprogramma's zijn aantrekkelijk door verbeterde aansluiting en programma's die passen bij actuele ontwikkelingen.
- De examenprogramma's zijn toekomstbestendig door een opzet te kiezen die organiseerbaar is, ook bij een dalend aantal leerlingen of bij een wijziging in keuzes van leerlingen.
- De ontwikkelde structuur van examenprogramma's maken de ontwikkeling van een herkenbaar en overzichtelijk onderwijsaanbod mogelijk waarbij leerling en ouders weten waarvoor ze kiezen.

Curriculumontwerp: een cyclische benadering

Examenprogramma's beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen willen zij in aanmerking komen voor een diploma. Examenprogramma's beschrijven niet 'hoe' dat gedaan moet worden. Dat is aan de scholen: zij ontwikkelen hun onderwijsprogramma's op basis van de vastgestelde examenprogramma's.

In de projectopdracht heeft het ministerie als een van de uitgangspunten geformuleerd dat de nieuwe examenprogramma's dienen te bestaan uit een gemeenschappelijk beroepsgericht deel per sector met voldoende diepgang (de 'kern') plus een aantal verdiepende of verbredende onderdelen (de 'keuzedelen') waardoor het mogelijk wordt meer individuele programma's voor leerlingen te ontwikkelen. Binnen het project gaat het dus niet alleen om het opnieuw

beschrijven van de inhoud in het al jaren bestaande raamwerk waarbinnen de vmbo examenprogramma's worden beschreven. Om te komen tot een systeem van kern- en keuzedelen, zoals het ministerie vraagt, is een andere structuur nodig. Daarom wordt er naast het ontwikkelen van vernieuwde inhoud ook gewerkt aan een nieuwe structuur van examenprogramma's voor de beroepsgerichte vakken. Bij het ontwerpen van de nieuwe examenprogramma's maken we gebruik van een cyclische werkwijze. Er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van concepten (prototypes) die formatief worden geëvalueerd met vertegenwoordigers uit de groepen toekomstige gebruikers van de examenprogramma's (schoolleiders, docenten). Afhankelijk van de fase waarin het ontwerp zich bevindt, wordt een passende evaluatievorm gehanteerd (screening, focusgroep, try-out). Op basis van de uitkomsten van deze evaluaties wordt het ontwerp bijgesteld en opnieuw voorgelegd. Dit wordt gedaan met de nieuwe structuur van het examenprogramma en met de nieuwe inhoudsbeschrijvingen zoals die lopende het project worden uitgewerkt. Op een gegeven moment zal er sprake zijn van concept nieuwe examenprogramma's. Dit is op moment van schrijven voorzien voor het voorjaar van 2013.

Als het zover is kan de volgende fase worden ingegaan waarin het cyclisch ontwerpen van examenprogramma's doorgaat, namelijk met het uitvoeren van (de bekende) examenpilots (try-out). Op een beperkt aantal scholen zullen leerlingen onderwijs volgen dat ontworpen is op basis van de nieuwe examenprogramma's en de daarbij ontwikkelde examens maken. Deze scholen zullen begeleid en gevolgd worden en op basis van hun ervaringen en resultaten zullen de concept examenprogramma's, indien nodig of wenselijk, worden bijgesteld. Er is voorzien in een tweetal pilots: een in de periode 2013-2015, en een opvolgende pilot in de jaren 2014-2016. De laatste stap in het proces is dat de minister die op deze wijze ontwikkelde examenprogramma's vaststelt.

Naast de ontwikkeling van nieuwe beroepsgerichte examenprogramma's voor de drie genoemde sectoren voor de leer-wegen vmbo-basis, vmbo-kader en vmbo-gl wordt er ook gewerkt aan een (1) nieuw examenprogramma vmbo-intersectoraal.

Voor meer en actuele informatie over het project en de voortgang hiervan zie: www.vernieuwingvmbo.nl



“Kenniswedstrijden zijn hard nodig om het nationale kennisniveau op peil te houden”

Olympiades zijn middel om beste uit leerlingen te halen



FOTOREPORTAGE

Auteur: Erna Ekkelkamp
Fotograaf: René Fokkink

Talent moet je koesteren, vindt Johan Razenberg. Daarom stimuleert hij, lid van de centrale directie van het Duivense Candea College zijn leerlingen om de internationale uitdaging op vakgebieden als aardwetenschappen, informatica, science en wiskunde aan te gaan. Het deelnemen aan kenniswedstrijden van EUSO, IJSO, IMC en de overige nationale olympiades, leverde de school de classificatie Olympiadeschool op.

Lesjes draaien en af en toe een sportwedstrijd organiseren voor de leerlingen is leuk, maar volgens Razenberg kan je als school uiteraard veel meer bieden. “Onze slogan is ‘elk talent telt’. Leerlingen moeten gemotiveerd worden om het beste uit zichzelf te halen. Olympiades zijn daarvoor een goed middel. Daar krijgen ze de gelegenheid om te laten zien wat ze kunnen en om te excelleren. Het niveau van de Olympiades is hoog en appelleert niet alleen aan kennis, maar ook aan inzicht. Wanneer je als deelnemer zo’n wedstrijd wint, is dat heel goed voor je zelfvertrouwen. Daarnaast is het ook goed voor later. Leerlingen van dit niveau komen elkaar vaak in hun latere leven weer tegen in andere settings.”



Inhalen

Behalve dat het deelnemen aan een Olympiade voor de leerlingen heel uitdagend is, is Razenberg van mening dat dergelijke kenniswedstrijden hard nodig zijn om het nationale kennisniveau op peil te houden. “Het is een manier om kennis weer populair te maken onder de leerlingen. Door deze Olympiades hebben we duidelijk zicht gekregen op het niveau van het onderwijs in andere landen. En dat niveau is enorm hoog. Je ziet heel duidelijk dat wij hier in Europa worden ingehaald door Brazilië en de Aziatische landen. Daar wordt echt alles op alles gezet om te winnen. De deelnemers oefenen eindeloos, niet in de laatste plaats omdat winnen voor hen vaak ook de zekerheid van een studiebeurs betekent. Dat is bijzonder om te zien, maar ook een beetje verontrustend. Nederland heeft zich jarenlang geprofileerd als kenniseconomie, maar wanneer wij hier niet alles op alles zetten, worden we de komende jaren ingehaald door tweede- en derdewereldlanden. Dan zijn wij onze positie voor altijd kwijt.”

Enthousiast

De directeur weet zijn enthousiasme goed op zijn collega's en leerlingen over te brengen. Ieder jaar doen er een aantal Candealeerlingen mee aan de landelijke wedstrijden en wordt getracht leerlingen te laten selecteren voor minstens één van de internationale Olympiades die worden gehouden. “In 2008 deden we mee in Thailand. In 2009 in Zuid-Afrika, in 2010 Nigeria, in 2011 in Bali, in 2012 in Taiwan en komend jaar gaan we naar Bulgarije”, somt hij op. “We doen internationaal voornamelijk mee met de IMC (International Mathematical Competition), waarbij er in de finale gestreden wordt tegen 27 landen. We hebben ook leerlingen die internationaal meededen met de IJSO (International Junior Science Olympiad). Daar doen 55 landen aan mee.”



Internationale contacten

In 2010 reisde vwo-er Jelle Steentjes voor de IJSO af naar Nigeria. Na een enerverende reis met veel vertragingen en zoekgeraakte bagage, kwam hij net voor de openingsceremonie aan en werd direct voor de leeuwen geworpen. Steentjes: “Na 48 uur reizen en nauwelijks slaap te hebben gehad, moest ik meteen aan de slag. Ik was duizelig van vermoeidheid en presteerde daarom niet zo als ik had gehoopt. Bovendien waren de toetsen van een veel hoger niveau dan ik was gewend. Toch ben ik bij de besten geëindigd, maar heb helaas geen medaille bemachtigd. Daarnaast was het ook ontzettend gezellig. Ik heb veel



internationale contacten opgedaan, met wie ik via Facebook nog steeds af en toe contact heb. Het is een ervaring die ik nooit had willen missen. Sterker nog, het heeft mijn toekomst beïnvloed. Ik ben scheikunde zo leuk gaan vinden dat ik daarmee na mijn examen verder wil.”

Nieuw leven

Gymnasiast Remco van Dijk deed in 2011 mee met het IMC. De finale op Bali was voor hem een belangrijke *trigger* om zich in te schrijven. “Zo’n reisje leek me wel wat. Bovendien vind ik wiskunde een heel leuk vak. Het geeft me altijd weer een kick als ik iets op kan lossen”, vertelt hij. “Hoewel ik van tevoren veel had geoefend, vond ik de toetsen daar erg moeilijk. Het niveau lag een stuk hoger dan ik was gewend. Ik was er daarom best trots op dat ik de Merrit Award (vierde plaats) won.” Remco had de ervaring niet willen missen. “Naast de wedstrijden was ook het contact met de deelnemers uit de overige 27 landen heel leuk. Mijn leven is erdoor veranderd. Ik ben er minder verlegen door geworden en stap veel actiever op nieuwe mensen af. Je leert er dus heel veel van op sociaal gebied.”





INTERVIEW

Auteur: René Leverink
Fotograaf: Willem van Walderveen



Aleid Truijens: “Was onderwijs ooit *niet*-opbrengstgericht?”

Aleid Truijens, inmiddels twintig jaar betrokken bij het boekenkatern van de Volkskrant, schrijft sinds 2006 onder de titel *Ijs & Weder* een wekelijkse column, vaak over onderwijs, met een kritische blik en een persoonlijk accent.

Voor alle duidelijkheid: Aleid Truijens zit niet op de onderwijsredactie: “Dat wil ik ook juist niet. Een columnist moet afstand tot zijn onderwerp bewaren. Ik ben wel op allerlei manieren met het onderwijs verbonden. Nederlands gestudeerd, op de School voor Journalistiek gewerkt, kinderen opgevoed en getrouwd met een docent. Ik probeer in de column mijn persoonlijke ervaringen en opvattingen te koppelen aan de actualiteit. Ik schrijf vrij vaak over literatuuronderwijs, omdat mijn ervaring en mijn hart daar liggen. Als er iets in het nieuws is dat je opvalt, waar je boos over bent, of wat je heel mooi vindt, en je kunt dat koppelen aan je persoonlijke leven, dan heb je een columnonderwerp. Toch is het geen puur persoonlijk-emotionele column. Ik probeer ook altijd objectieve, rationele argumenten te gebruiken.”

Beroering

Aleid Truijens stelt met genoeg vast dat het onderwijs tegenwoordig in de media voor heel wat meer beroering zorgt dan vroeger. “De onderwijsredactie was vroeger een soort parkeerplaats. Men probeerde zo gauw mogelijk door te verhuizen naar bijvoorbeeld de politiek of het buitenland. Vandaag de dag ligt dat heel anders. Onderwijs staat midden in de samenleving en krijgt steeds meer aandacht van de media. Niet altijd in positieve zin helaas. Het is waar dat de media, de Volkskrant inclusief, soms nogal verbeteren op bepaalde misstanden of mislukkingen inzoomen, ook op het gebied van het onderwijs, maar ze zijn er nu eenmaal om te weerspiegelen wat in de hoofden en harten van

mensen leeft. Een krant blijft de bringer en duider van het nieuws, en niet de maker. Als krant hebben wij de maatschappelijke taak om mensen bewust te maken van wat er gaande is in de wereld, maar we rammen er geen mening in. We zijn geen katholiek volksblad meer, en ook geen exponent van de linkse kerk. Er staat tegenwoordig een brede waaier aan meningen in de krant. Soms zijn mijn opvattingen over onderwijs heel anders dan die van de onderwijsredactie. Er bestaat niet een soort ideologische huisstijl van de Volkskrant.”

‘Onderwijs staat midden in de samenleving en krijgt steeds meer aandacht van de media. Niet altijd in positieve zin helaas’

Invloed

Zo’n acht jaar geleden begon de Volkskrant, aanvankelijk in de columns van Martin Sommer, later bij monde van Truijens, nogal te ageren tegen het ‘Nieuwe Leren’. Heeft dat invloed gehad op de publieke en politieke meningsvorming? “Eerlijk gezegd hoop ik dat wel. Als columnist heb je geen directe invloed, maar je hoopt toch de algemene opinie een beetje jouw kant op te krijgen. De onderwijswereld is log en weerbarstig. Denk aan de grote, molochachtige mbo- en hbo-instellingen. Die werkelijkheid verander je niet even met een serie kritische columns.

Toch zie je dat er haast geen website meer is waar je het woord competenties nog tegenkomt. Tegenwoordig schermen de mbo's en hbo's met 'veel contacturen'. Overall is het vak Nederlands weer ingevoerd.

Wij zijn in Nederland altijd heel gretig in het omarmen van vernieuwingen. Begrijp me goed, ik ben helemaal niet tegen innovatie. Op den duur moeten dingen veranderen. Maar dan wel graag langs de lijnen van geleidelijkheid en op basis van bewezen voordelen. Kinderen zijn geen proefkonijnen. Een kind kan maar een keer naar een basisschool. Het is verschrikkelijk voor dat kind als dat een zwakke basisschool is. Als er een docent voor de klas staat die slecht Nederlands spreekt. Of als er de verkeerde onderwijskundige en didactische keuzes gemaakt zijn. Dat heeft invloed op zijn hele leven. Het gaat in de eerste plaats om kennisoverdracht. Daar hamer ik nogal op in mijn column. Daarnaast vind ik kunstonderwijs en sport óók heel belangrijk. Algemene vorming, *Bildung*, daar draait het om. Kinderen moeten zich zo breed mogelijk kunnen ontplooiën.

Nadat het onderwijsbeleid zich, in mijn ogen terecht, heeft afgekeerd van het competentiegerichte model, is het nu doorgesweept naar de andere kant, en wordt er alleen nog maar gesproken van opbrengstgericht werken. Dan vraag ik me af: was het onderwijs ooit niet-opbrengstgericht? Aan de ene kant is het goed dat er meer aandacht is voor taal en rekenen. Er zijn scholen waar de kinderen heel slecht leren rekenen en schrijven. Die ondergrens moet echt omhoog. Aan de andere kant zeg ik: sla er niet in door."

Verkeerde prikkels

Wat moet beter? Truijens: "Nog steeds hoor je dingen als 'Leraren hoeven niet zo veel te weten, want ze zijn slechts makelaars in kennis. In deze snel veranderende, 'vloeibare' samenleving is kennis sowieso iets met een korte houdbaarheid. Het gaat om vaardigheden en competenties. Dus we kunnen veel beter investeren in grote studielandschappen met computers, onder toezicht van onderwijsassistenten.' Dat die goedkoper zijn dan goed opgeleide, bevoegde leraren, is mooi meegenomen. Dát verkopen onder het mom van innovatie is het cynisme ten top. Ik weet dat op de werkvloer inmiddels een andere wind waait, maar dat geldt absoluut nog niet voor de onderwijsraden en de grote besturen, die het in Nederland voor het zeggen hebben. De Commissie Dijsselbloem heeft de vinger op vele zere

plekken gelegd, maar het is jammer dat ze alleen de politiek verantwoordelijk heeft gesteld en de besturen ongemoeid heeft gelaten. Eigenlijk zit de grote fout in de jaren tachtig, de tijd van Deetman. Lumpsum, outputfinanciering op afgestudeerden, privatisering... het waren prikkels die de verkeerde kant op hebben gewerkt. Je kunt ergens wel een zak geld neerleggen, maar in de wet staat dat de overheid honderd procent verantwoordelijk is en blijft voor het onderwijs. Ik zou de greep van de overheid veel steviger willen zien, bijvoorbeeld op de salarissen van de bestuurders. Aan de andere kant moeten op scholen ouders en de leraren meer inspraak krijgen. Op die manier kan die hele laag van besturen en onderwijsraden grotendeels weg. Wie zijn die mensen, de 'publieke ondernemers'? Namens wie zitten ze daar? Wie heeft ze gekozen? Regenten zijn het!"

Overheid

Moet de overheid ook inhoudelijk de greep op het onderwijs versterken? "Het 'wat' en 'hoe' zijn natuurlijk lastig te scheiden. De overheid moet over de eindtermen blijven gaan en bijvoorbeeld nog kritischer gaan kijken naar de verschillen in CSE- en schoolexamencijfers. Daarnaast moet er een zekere vrijheid blijven in het 'hoe'. Er moet wat te kiezen blijven voor ouders en kinderen. Natuurlijk zijn er ondergrenzen. In de leerwingscholen krijgen de kinderen aantoonbaar geen onderwijs. Die kinderen mogen acht jaar lang doen wat ze willen, en vervolgens willen die doorgaans hoogopgeleide ouders wél dat het kind een vwo-advies krijgt. Het leerplan hoeft wat mij betreft niet ontzettend minutieus te zijn. Ik zou zeggen: reken scholen af op de resultaten. De onderwijsinspectie heeft zich jarenlang als een onderwijsvernieuwingspolitie gedragen. Hier werkt een school te weinig in groepjes en daar zijn kinderen zich 'te weinig bewust van hun eigen leerproces'... De inspectie is in principe waardenvrij en zou in de eerste plaats naar de resultaten moeten kijken. Daarnaast moet zij erop toezien dat de docenten goed functioneren. Als een school per se competentiegericht onderwijs wil geven, prima, maar kijk dan wel naar de bevoegdheid van de docent en naar de resultaten."

Opvoeding

Onderwijs krijgt steeds nadrukkelijker een rol in de opvoeding. Is dat een goede ontwikkeling? "Ja en nee. Het




‘Het leerplan hoeft wat mij betreft niet minutieus te zijn... reken scholen af op de resultaten’

is aan de ouders om hun kinderen liefde te geven en tot verantwoordelijke burgers op te voeden. Aan de andere kant is school ook altijd een beetje opvoeder. Als je ziet dat een leerling een plastic bekertje over zijn schouder weggooit, spreek je hem daar als leraar op aan. Als een leerling de hele tijd loopt te schelden, zeg je: dat wil ik in mijn lokaal niet horen. Maar scholing is op zich is natuurlijk óók opvoeding. Kennis van aardrijkskunde, geschiedenis, literatuur... dat heeft een beschavende, vormende werking en is dus opvoeding. Daar is helemaal geen apart vak burgerschap voor nodig. Als je, bijvoorbeeld, empathie als een *skill* voor de 21e eeuw ziet, geef de leerling dan een boek of lees samen met hem de krant en laat het zich op die manier inleven in wat er met een kind in een oorlogsland gebeurt. Dát is empathie. De beste scholing in empathie is romans lezen.

De grens tussen opvoeding en onderwijs zit in het therapeutische. Scholen zijn geen corrigerende instellingen die mensen kneden tot multi-inzetbare modelburgertjes. Maar ze kunnen wel leerlingen bij wie thuis geen kranten en boeken zijn, met literatuur en het dagelijks nieuws in

aanraking brengen. Neem ze mee naar een concert, ballet of opera. Misschien roepen ze wel van bèèh, ‘bráken’, maar dan zijn ze er toch een keer geweest. Ook daarom moeten we zorgen voor goede, goed-opgeleide leerkrachten. Als een leraar zélf niet in staat is een boek te lezen of het nieuws in de krant te duiden, dan houdt toch alles op?

Hoe we aan die goede leraren komen? Door de lat hoger te leggen. In Finland moet iedere leraar een academische opleiding hebben. Ze staan in de rij voor de opleiding en maar tien procent wordt aangenomen. Kijk bij ons eens naar die *zogenaamde* eerstegraadsopleidingen. Vroeger moest je na het afronden van je studie in een post-academisch jaar je onderwijsbevoegdheid halen. Dan was je al met al een jaar of zes, zeven bezig. Tegenwoordig ben je met een hbo-opleiding en een eenjarige master ook eerstegraads. Dat deugt toch niet? Inhoudelijk blijf je een hbo’er met vakinhoudelijk flinterdunne kennis. Maar je staat wel voor een klas met vwo-leerlingen die in principe meer in hun mars hebben. In het buitenland kan dat helemaal niet. In Frankrijk heeft een basisschoolleeraar een universitaire bachelor. In Zweden en Finland een master.”

A portrait of Louis van Gaal, a man with dark hair, wearing a dark grey suit, a white shirt, and a yellow tie. He is standing in a hallway with stone walls and columns, looking towards the camera with a slight smile. His right hand is in his pocket.

Bondscoach Louis van Gaal

Een voetballeraar als bondscoach

INTERVIEW

Auteur: Marry Dijkshoorn
Fotograaf: René Fokkink

Voormalig gymleraar en profvoetballer Louis van Gaal is bondscoach van het Nederlands elftal, na een glansrijke carrière als clubtrainer van Ajax, FC Barcelona, AZ en Bayern München. Zijn ervaringen voor de klas gebruikt hij voortdurend bij het coachen van de topvoetballers waar hij mee werkt.

U bent gymleraar geweest, en heeft dus een onderwijsachtergrond. Gebruikt u die als trainer?

“Alleen maar. Als leraar en als trainer begin je altijd eenvoudig, maar al heel snel ga je stappen vooruit maken, aangepast aan het niveau van je leerlingen of spelers. Een goede leraar of trainer ziet het grotere geheel, kan abstraheren, ziet wat haalbaar is voor zijn leerlingen en spelers. Ieder kind heeft een ander niveau, daar moet je als leraar goed naar kijken.”

Wat voor een leraar was u?

“Autoritair en empathisch. Als leraar heb je meer kennis dan je leerlingen, die kennis wil je overdragen en daar moet je autoritair in zijn. Maar je moet je ook verdiepen in je leerlingen, en dat is het empathische aspect. Je moet de juiste prikkels geven die je leerlingen motiveren om kennis op te willen doen. Ik was onlangs bij de opening van het nieuwe gebouw van het Sint Nicolaas Lyceum in Amsterdam, mijn oude school. Ramsey Nasr was ook uitgenodigd en die verwoordde het probleem waar scholen mee zitten. Je wilt aansluiten bij wat het kind wil, maar geen enkel kind ziet er het nut van in om dode talen te leren. Toch is dat uiteindelijk de basiskennis waar hij zelf als acteur, schrijver en dichter erg veel aan heeft gehad. Ik was het met hem eens, maar zou het zelf iets minder extreem uitdrukken. Een goede leraar zorgt ervoor dat het niveau en de wijze van kennisoverdracht de leerling zo motiveren dat hij zich kan blijven ontwikkelen.”

Wanneer besloot u om het onderwijs in te gaan?

“Als kind wilde ik natuurlijk profvoetballer worden, maar ik merkte al snel, op mijn veertiende, vijftiende, dat ik bij

trainingen en wedstrijden niet alleen naar de spelers keek, maar ook naar de trainer. Rinus Michels is een voorbeeld voor mij geweest. Hij had de ALO gedaan, de Academie voor Lichamelijke Opvoeding, en zijn didactische achtergrond gebruikte hij als trainer. Ik ben ook naar de ALO gegaan, omdat ik dacht dat die opleiding een fantastische voorbereiding zou zijn voor het vak van voetbaltrainer. Je studeert vakken als anatomie, fysiologie, pedagogiek en ontwikkelingspsychologie. Je leert didactische vaardigheden, maar je leert ook te abstraheren, observeren en analyseren. Je leert te kijken naar een totaalbeeld, naar waar je eigenlijk naar toe wilt, en als gevolg van dat proces leer je om anticiperend te denken. Mijn ogen zijn daar pas echt geopend. Je neemt kennis op en denkt over dingen na, en dat verandert je kijk erop.”

‘Je moet de juiste prikkels geven die je leerlingen motiveren om kennis op te willen doen’

Welke methodiek past u als bondscoach toe?

“Leren is een continu proces, en ik ga uit van de totale mens. Ik zie een voetballer niet alleen als een speler die een pass van a naar b kan geven, maar ook als een mens die door zijn directe omgeving wordt beïnvloed. Die pass wordt bij wijze van spreken ook door de omgeving beïnvloed. Als een speler een oefening fantastisch doet zie ik dat hij in balans is. Als dat niet het geval is, heb ik een keuze. Geef ik technische aanwijzingen om hem te helpen, of ga ik mij verdiepen in die speler? Dit is meer een visie dan een methodiek, maar zo kun je ook in de klas werken. Je moet je leerlingen kennen. Het is ook belangrijk een hiërarchie te hebben in de klas of selectie. Als die er niet is kun je die zonnig provoceren voor de rust in het teamproces of in de klas.”

Als bondscoach heeft u uw spelers maar enkele weken per jaar bij elkaar. Hoe creëert u snel een team?

“Door te kijken naar wat ons bindt. Leerlingen zitten in de klas om wat te leren, spelers willen in het Nederlands elftal voetballen en presteren. Als bondscoach is het eerste wat ik doe mijn visie over hoe voetbal gespeeld moet worden

uitleggen. Ik kies voor aanvallend voetbal en goed positie-
spel. Dat wordt in Nederland erg gewaardeerd. De beste
manier is een speelwijze waardoor er op het veld automa-
tisch driehoeken worden gevormd, zodat elke speler op zijn
minst twee afspeelmogelijkheden heeft. Dat is het best uit
te voeren in het 1-4-3-3 systeem. Als we de bal verliezen
kunnen we met dat systeem direct weer druk op de
tegenstander zetten. Ik laat dat zien met voorbeelden, zodat
ik het team kan overtuigen. Als het nodig is leg ik het ook
nog eens individueel uit, maar dat kost tijd en dat is soms
lastig. In een klas heb je leerlingen een heel lesjaar, als
bondcoach heb ik die tijd niet. Daarom moet ik heel
overtuigend zijn om zo snel mogelijk een eenduidige
startpositie te creëren.”

Wat heeft u in uw eigen voetbalcarrière geleerd wat u als trainer kon gebruiken?

“Na de academie ben ik profvoetballer geworden. Ik keek
naar mijn trainers en zag dat de meesten op buikgevoel
werkten, op intuïtie en gevoel. Dat doe ik niet, ik kan
abstraheren; ik kan beredeneerd de situatie overzien, dat
komt door mijn academische achtergrond. Ik zag natuurlijk
ook wel waar trainers goed in waren, maar mijn achtergrond
kon lastig voor ze zijn. Ik was ook mondig; ik heb mijn
coach bij FC Antwerpen een keer gezegd dat mijn vrouw
een betere kijk op voetbal had dan hij. Daar is hij heel
volwassen mee omgegaan, ik kreeg daarna nog net zoveel
kansen. Het was een kritische opmerking die ik in een
opkomende emotie deed, het is knap dat de trainer daar
mee om kon gaan, uit empathie met mij.”

En dat kunt u ook?

“Ik laat mijn emoties wel eens lopen, maar dat heeft daarna
geen invloed op mijn beslissingen. Ik ben heel direct, zo zit
ik in elkaar, als leraar en trainer. Maar je moet dicht bij je
zelf blijven. Je kunt geen rol spelen, want dat gaat wringen,
daar kijken mensen dwars doorheen. Dat is trouwens niet te
leren, het heeft te maken met het beeld dat je van jezelf
hebt, met zelfvertrouwen. Dat is moeilijk, niet iedereen
heeft dat zelfvertrouwen. Een leraar heeft dat nodig, anders
verliest hij de controle in de klas. Een trainer ook.”

U bent een van de grondleggers van de LOOT- scholen, die sporttrainingen met hun lesprogramma combineren.

Waarom was dat zo belangrijk voor u?

“Bij Ajax wilden wij dat de kinderen die bij ons trainden ook
goed onderwijs kregen. We hebben daar meerdere modellen
voor verzonnen. Leerlingen werden om zeven uur
's ochtends uit heel Nederland gehaald om in Amsterdam
naar school te gaan en trainingen te volgen, en dan kwamen
ze om negen uur 's avonds weer thuis. Dat was te zwaar. De
combinatie school, trainingen, studiebegeleiding en reistijd
was teveel. De percentages geslaagden gingen trouwens wel
omhoog, maar de druk was voor de kinderen te groot.

‘Een leraar heeft zelfvertrouwen nodig, anders verliest hij de controle in de klas’

Uiteindelijk zijn de LOOT-scholen opgericht, zodat ieder
kind in zijn eigen regio kon studeren en de LOOT-scholen
op hun beurt de leerlingen individueel konden begeleiden.
Topsporters trainen zoveel uren, dat kunnen normale
scholen niet faciliteren. Schoolprestaties zijn belangrijk, je
moet voldoende kennis verwerven om later de goede
keuzes te kunnen maken.”

Er zijn ook ontsporingen met jongeren in de voetbalwereld. Een grensrechter die werd doodgeschot. Wat is daar de oorzaak van?

“Daar is geen simpel antwoord op. Het heeft te maken met
opvoeding, onderwijs en de directe omgeving, maar het is
erg moeilijk om daar precies de vinger op te leggen.”

Hoe kunnen we die toenemende verharding voorkomen?

“Die is niet zo eenvoudig meer te veranderen, deze cultuur
hebben we met zijn allen gemaakt. We hebben een *permissive
society* gecreëerd, een samenleving waarin alles geoorloofd
lijkt te zijn. We moeten duidelijker kaders stellen. We
tolereren teveel. Om dit probleem echt aan te pakken hebben
we vooral de politiek nodig, die heeft de mogelijkheid om
maatregelen te nemen, kaders aan te geven, handhaving van
de regels te verscherpen. Niet door mensen uit te sluiten,
maar door ze te overtuigen. Als trainer heb ik invloed op mijn
team, daar stel ik duidelijke kaders, maar dat kan ik alleen
binnen mijn eigen organisatie. De politiek gaat over het
grotere geheel.”

Onze Humanities...

De eerstejaarsstudenten van de opleiding Kunsten, Cultuur en Media volgen allemaal het vak 'Geschiedenis en Theorie van Kunsten en Media'. Het handboek dat zij hiervoor moeten aanschaffen is het fraai uitgegeven, vijfhonderd pagina's dikke *Discovering the Humanities*. De auteur (Henry M. Sayre) is een Amerikaan is, en dat is zeker geen toeval. Wij zochten namelijk voor deze cursus een handboek dat een overzicht biedt van de geschiedenis van het cultureel bewustzijn, en zo iets is in Nederland of België nu eenmaal niet voorhanden. In de Verenigde Staten wel – er is zelfs een vrije ruime keuze aan vergelijkbare titels. De humanities omvatten, anders dan onze geestes- of cultuur wetenschappen, alle vormen van cultureel bewustzijn: van het nieuws, via de kritiek en de kunsten tot politiek, religie, filosofie en de wetenschappelijke studie van cultuur. Dit breed opgevatte culturele bewustzijn is in de Verenigde Staten ook een verantwoordelijkheid van het academisch onderwijs. Het is daarom niet ongebruikelijk dat Amerikaanse universiteiten bijvoorbeeld een conservatorium en een eigen koor en orkest hebben, en een drama-opleiding, en een academie voor beeldende kunst ('fine arts'). Hieruit spreekt het diepe besef dat nieuws, kunst, religie, filosofie en cultuurwetenschap een gemeenschappelijke kern delen: ze vormen samen het bewustzijn van een cultuur. Dat ene object, cultuur, verbindt ze met elkaar. Stuk voor stuk geven ze vorm aan het culturele bewustzijn, en houden ze ons een spiegel voor waarin wij, individueel en gemeenschappelijk, herkennen hoe we ons (samen)leven vorm en betekenis geven.

Naar mijn mening zouden wij in Nederland in het onderwijs meer aandacht kunnen, en moeten besteden aan deze humanities – dat wil zeggen, aan het cultuuronderwijs als een coherent en samenhangend geheel. Het inzicht dat mensen op zoveel verschillende manieren vorm geven aan hun bewustzijn – in dans en muziek bijvoorbeeld, maar evengoed in een nieuwsbericht of politiek pamflet –, en dat de verschillende cultuurvakken deel uitmaken van, en dus ook bijdragen aan een groter geheel (de ontwikkeling, bij leerlingen, van inzicht in vormen van bewustzijn) zou volgens mij enorm bijdragen aan het plezier dat we aan deze vakken kunnen beleven.

Of het nu om genuanceerd taalgebruik gaat of om een nauwkeurige analyse, om een creatief voorstellingsvermogen of om het zorgvuldig waarnemen en vormgeven van materiaal – dit zijn vaardigheden die niet op zichzelf staan. Ze zijn een middel, geen doel. En één van de belangrijkste terreinen waarop je ze kunt inzetten is dat van de humanities. Het geven van een goed beargumenteerd commentaar op het nieuws, het maken, of het bekritisieren van een documentaire film, het op muziek zetten of onder woorden brengen van een ervaring, het filosoferen over de waarde van wetenschap of het nadenken over nieuwe vormen van medezeggenschap – wie dit kan is in staat de genoemde vaardigheden, alleen of samen met anderen, in te zetten om vorm te geven aan een bewustzijn. In mijn ideale wereld is dit wat we onze leerlingen en studenten in het cultuuronderwijs leren.



Barend van Heusden

Hoogleraar Cultuur en Cognitie, in het bijzonder met betrekking tot de Kunsten, afdeling Kunsten, Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen.

**This is the last time I warn you, but
then you go directly to the conrector!**



Er zijn weinig landen in Europa waar kinderen buiten school zo gemakkelijk vertrouwd raken met de Engelse taal als Nederland. Denk aan de games die ze spelen, de films die ze zien, de muziek die ze horen en de social media die ze gebruiken. Maar ook binnen de schoolmuren krijgen de kinderen in Nederland alle gelegenheid Engels te leren. Bij het vak zelf, maar steeds vaker ook bij andere vakken. Hoe staat het ervoor met het tweetalig onderwijs in Nederland? Een gesprek met Rick de Graaff, hoogleraar Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit Utrecht.

Tweetalig onderwijs Elke docent een taaldocent?

De Graaff doet onderzoek naar de didactiek en leereffecten van tweetalig onderwijs en de professionele ontwikkeling van taal- en vakdocenten. Hij is tevens lector Taaldidactiek bij Hogeschool Inholland te Amsterdam. Al vele jaren houdt hij zich bezig met onderzoek naar het vreemdetalenonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Hij was medeauteur van het vorig jaar door SLO gepubliceerde Vakdossier Engels in het basisonderwijs*.

Goede didactieken

Een van De Graaffs aandachtsgebieden is taal in de volle breedte van het onderwijs: “Wat zijn goede didactieken voor een vakdocent om zijn vak in een vreemde taal te kunnen geven en tegelijkertijd de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren? Die didactieken kunnen ook van pas komen voor ‘gewone’ docenten die lesgeven aan groepen leerlingen met allerlei verschillende taalachtergronden en die de taalontwikkeling van die leerlingen willen stimuleren. Eigenlijk zou elke docent oog moeten hebben voor de talige aspecten van zijn vak en de taalontwikkeling van zijn leerlingen.”

TTO-Standaard

Wat zegt de wet over tweetalig onderwijs (TTO)? De Graaff: “Voor het voortgezet onderwijs zijn er wat dat betreft geen bepalingen. Een vo-school mag het onderwijs dus in een andere taal aanbieden, als de kerndoelen maar worden gehaald en de examenresultaten goed zijn. De wet schrijft wel voor dat het centraal examen in het Nederlands is. Er is een standaard opgesteld door het landelijk netwerk van TTO-scholen. Als je een gecertificeerde TTO-school wilt zijn, moet je minstens vijftig procent van je lestijd

in die vreemde taal aanbieden.

De TTO-docenten moeten minimaal op B2-niveau van het Europees Referentiekader zitten en er moet schoolbeleid zijn voor het verder verhogen van dat niveau. Scholen moeten internationale uitwisselingsprojecten organiseren, als onderdeel van Europese internationale oriëntatie (EIO). Ook zou een TTO-school voor minstens twee vakken een *native speaker* als docent moeten hebben, maar dat blijkt voor veel scholen in de praktijk lastig te realiseren. Alternatieven zijn native speaker taalassistenten of buitenlandse gastsprekers.”

Engels in het basisonderwijs

In het primair onderwijs ligt het anders. De wet zegt: de voertaal in het primair onderwijs is Nederlands, tenzij er een vreemde taal wordt onderwezen. Dat hoeft niet per se Engels te zijn, er zijn ook basisscholen die Frans of Duits aanbieden. Op dit moment is het zo dat een aantal scholen 15% van de lestijd in een vreemde taal mag geven. Dat is per week ongeveer 3,5 uur. Wat betreft de Engelse les: de praktijk is nu dat ruim 10% van de basisscholen eerder dan in groep 7-8, en in de meeste gevallen vanaf groep 1, begint met Engels, vaak een uurtje in de week. Uitgevers komen met leerlijnen Engels voor vier jaar, zodat men in groep 5 kan starten. In de onderbouw wordt vaak internationaal lesmateriaal gebruikt.”

Extra kosten

Op dit moment zijn er zo'n honderddertig middelbare scholen met een TTO-stroom naast een reguliere stroom. Soms is de gymnasiumstroom automatisch TTO. Een TTO-stroom brengt extra kosten met zich mee, bijvoorbeeld in verband met meer uren Engels, aanvullend lesmateriaal, een internationaliseringsprogramma met onder meer excursies en kosten voor professionalisering van docenten. Het is gebruikelijk dat ouders een deel van de extra kosten voor hun rekening nemen. De Graaff: “TTO begon zo'n twintig jaar geleden op het vwo. Tien jaar later sloot het havo aan en de laatste jaren zijn er tevens scholen die TTO op het vmbo aanbieden. Ook daar zijn de ervaringen positief.”

Positief-kritisch

De Graaff is Nederlands eerste hoogleraar op het gebied van TTO. Maar hij staat ook bekend als een pleitbezorger. Gaat dat samen? “Wel als je niet alleen positief, maar ook kritisch bent. Bijvoorbeeld over de manier waarop het in de praktijk

wordt ingevoerd, waarbij je voortbouwt op eerder onderzoek naar effectieve vormen van taalonderwijs, gericht op functioneel en betekenisgericht taalgebruik. En je blijft natuurlijk altijd kritisch kijken naar de resultaten..”

Extra uitdaging

Welke motieven hebben scholen om met TTO te beginnen? De Graaff: “Vaak is het op verzoek van ouders, soms van de teams zelf. Voor een deel is het ook een profileringskeuze van scholen, bijvoorbeeld als tegenhanger van een gymnasium, een technasium of een cultuur- of sportsignatuur. Als die profileringsbehoefte het enige uitgangspunt is, wordt het wel lastig om er een succes van te maken. Je moet een goede visie hebben op hoe taalontwikkeling op jouw school kan plaatsvinden en je moet een goed TTO-team kunnen vormen. Voor de meeste docenten houdt TTO een behoorlijke professionaliseringsslag in, zowel talig als didactisch. Sommige scholen zien TTO dan ook als een manier om goede docenten een extra uitdaging te bieden.”

Professionaliseren

Wat is een 'goed' TTO-team? De Graaff: “Er moet sprake zijn van een nauwe samenwerking, omdat de TTO-docenten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de taalontwikkeling van leerlingen en voor de zekerheid dat de vakontwikkeling van de leerlingen er op zijn minst niet onder te lijden heeft. Ook moeten ze dus bereid zijn zich te professionaliseren in een andere didactiek dan die van hun eigen vak, en dienen tegelijkertijd ook nog aan hun eigen taalvaardigheid te werken. Je moet als school en als docent dus wel weten waar je aan begint. Dat geldt zowel voor VVTO in het basisonderwijs als voor TTO in het voortgezet onderwijs. Als je vroeg-vreemde-talenonderwijs wilt invoeren en eigenlijk vanaf groep 1 de groepsleerkrachten ook docent Engels wilt laten zijn, dan moeten die zich daarin kunnen professionaliseren. Hun eigen bagage is havo-Engels. En meestal is het niet zo dat er kant-en-klaar lesmateriaal van groep 1 tot groep 8 beschikbaar is. Overigens is er subsidie beschikbaar voor scholen die starten met tweetalig onderwijs of VVTO. Die kan besteed worden aan het opleiden van docenten. Zo kunnen docenten bij voorbeeld naar Engeland om daar een taaltraining te volgen.”

Engels op de pabo

Op veel pabo's wordt 'heel weinig' aan Engels gedaan. Dat

bleek ook uit het onderzoek dat SLO vorig jaar heeft uitgevoerd. “Een klein aantal pabo’s heeft nu een minor ‘Vroeg Engels’. De studenten die daarvoor kiezen, hebben een programma van bijvoorbeeld een half jaar, waarbij ze zich specialiseren in het geven van Engels gedurende de hele basisschoolperiode. Maar bij veel pabo’s is Engels maar een heel klein stukje van het programma. Er zijn studenten die met een 6 voor Engels van de havo of het mbo op de pabo terechtkomen en vier jaar later zonder aanvullende praktijkervaring met het Engels een diploma halen en op een basisschool Engels moeten geven. Het ministerie denkt na over een plan van aanpak voor Engels in het basisonderwijs. Als je dat op de een of andere manier wilt versterken en intensiveren, dan kan dat niet zonder versterking en intensivering van het vak Engels op de pabo’s. Het lijkt mij een goed idee als ook de pabo’s enkele vakken in het Engels zouden geven.”

Onderzoek

Hoe worden de effecten van tweetalig onderwijs onderzocht? De Graaff: “Wij doen onder meer onderzoek naar de taalverwerving. Leiden meer taalaanbod en een functioneler gebruik van de taal tot een betere taalvaardigheid van leerlingen? Hoe zit het met de ontwikkeling van de vak-kennis? En heeft de ontwikkeling van het Nederlands bij leerlingen te lijden onder het tweetalig onderwijs? Onderzoek, onder andere van de Rijksuniversiteit Groningen, heeft aangetoond dat TTO-leerlingen in Engels beduidend beter scoren dan - voor de rest - vergelijkbare vwo-leerlingen. Naast taalverwerving doen we ook onderzoek naar de didactiek. Welke didactieken passen docenten toe die lesgeven in een vreemde taal en hoe zie je dat terug in taalgedrag van leerlingen in de klas? Vanuit modellen van effectief vreemdetalenonderwijs hebben we instrumenten gemaakt voor het observeren van vakdocenten, om te kijken in hoeverre die docenten vergelijkbare effectieve taaldidactiek toepassen. Dat blijkt voor het overgrote deel het geval te zijn, al zijn ze zich daar zelf vaak niet van bewust. Ik geef gewoon goed les in een andere taal, zeggen ze dan. Doordat ze in een andere taal lesgeven, kiezen ze vaker voor interactieve werkvormen zoals groepswerk. Ze

zetten een grote variëteit aan werkvormen in. Taaldocenten en vakdocenten kunnen in dat opzicht veel van elkaar leren.”

Meer integratie

Hoe moet het volgens De Graaff verder met tweetalig onderwijs? “Ik zie een grote scheiding in de keuzes die scholen maken. Cultuurschool, technasium, sportschool, gymnasium, tweetalig onderwijs, noem maar op. Als scholen kiezen voor tweetalig onderwijs, moeten ze ook meteen 50% van de lessen in de vreemde taal geven. Ik zou ook op niet-TTO-scholen graag meer tussenvormen zien, waarbij scholen werken aan intensievere vormen van taalonderwijs. Bijvoorbeeld door een of twee vakken in een vreemde taal te geven of door regelmatig vakoverstijgende projecten te doen waarbij een vreemde taal als voertaal wordt gebruikt. Taal dus een belangrijkere plek geven in het curriculum als geheel. De lessituatie is een natuurlijke context om taal te leren. Scholen moeten daar meer gebruik van maken, zowel in het voortgezet als in het primair onderwijs. Er moeten meer verbindingen gelegd worden tussen de vakken, ook op curriculumniveau. Als landelijk leerplaninstituut kan SLO een stimulerende rol spelen in de integratie van vakken en het ontwikkelen van vakoverstijgende, op taalontwikkeling gerichte leerlijnen, zowel voor het Nederlands als voor vreemde talen.”



* www.slo.nl/downloads/2011/engels-in-het-basisonderwijs-vakdossier.pdf

Verleden, heden en toekomst van het schoolboek

Als er een bron is waaruit je veel historische informatie kunt halen, dan is dat wel het schoolboek. Dat constateert Garrelt Verhoeven, hoofdconservator bijzondere collecties van de Universiteit van Amsterdam. Met zijn team ontsloot hij een collectie van 5000 negentiende-eeuwse schoolboeken van het Schoolmuseum. De boeken geven veel prijs over het wereldbeeld, dat in het verleden aan kinderen werd meegegeven.

In deze periode werd het aanschouwend onderwijs geboren, vertelt Verhoeven: “Het is ook de tijd waarin de schoolplaten ontstaan. Daarom tref je in de collectie boeken aan als het *Nieuw Nederduytsch ABC-boek met 54 geïllustreerde platen*. Op die illustraties zie je een wat geïdealiseerde wereld.”

Ook inhoudelijk vertellen de schoolboeken veel. Verhoeven: “Het is 150 jaar geleden dat de slavernij werd afgeschaft. Het is heel bijzonder om in schoolboeken van 150 jaar geleden te lezen wat kinderen op dat gebied meekregen over het omgaan met andere culturen.”

Het schoolboek raakt in zwang na de periode van de reformatie. Directeur Tijs van Ruiten van het Onderwijsmuseum meldt dat de eerste volksscholen in de zestiende en zeventiende eeuw ontstaan, naast de Latijnse scholen. Van Ruiten: “Het eerste schoolboekje is het zogeheten *hornbook*. Dit is de Engelse benaming voor het ABC-plankje. Het is een klein eikenhouten plankje ter grootte van een lucifersdoosje met daarop een papiertje waarop het alfabet staat. Soms staat het Onze Vader erbij. Een gewalste koeienhoorn beschermt het papier. Op oude schilderijen van bijvoorbeeld Jan Steen zie je soms kinderen afgebeeld met

zo'n *hornbook* aan het schort of aan de broekriem.”

Een vervolg op het *hornbook* zijn de haneboekjes met daarop de afbeelding van een haan. Van Ruiten: “Die haan stond voor de wakkere haan, die kinderen ter school riep. Ook deze boekjes bevatten het alfabet, vaak in verschillende lettertypen en ook andere alfabetten dan het onze. Het Duitse alfabet heeft de ß, bijvoorbeeld. Verder bevatten deze boekjes, die niet heel groot waren, ook bijbelse teksten als het Onze Vader en geloofsbelijdenissen.”

Het rekenonderwijs heeft zeker twee eeuwen geput uit het rekenboek *De Cijfferinghe* van Mr. Willem Bartjens. De Zwolse onderwijzer Bartjens (1569-1638) schreef het in 1604; in 1839 verscheen de laatste druk. Bartjens gaf alleen de sommen en de uitkomsten op; de uitwerking stond er niet in vermeld. Van Ruiten: “Misschien was dat te duur. Schoolmeesters maakten de uitwerkingen zelf, in soms vuistdikke schriften.”

Met het ontstaan van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen (1784) en de onderwijswetten in de negentiende eeuw kwamen er ook verbeteringen in het onderwijs. Dat begon al met het ontstaan van de eerste kweekscholen. Onderwijzers gingen zelf hun eigen onderwijsmethoden bedenken én publiceren. Daarmee werd de markt van het schoolboek in de negentiende eeuw overspoeld met een veelheid aan methoden, al naar gelang de onderwijsvorm en ook passend binnen de verzuilde en door een veelheid aan christelijke stromingen verdeelde samenleving.

Van Ruiten: “Het aantal Nederlandse leerboeken uit die tijd is aanzienlijk groter dan het aantal leerboeken in ons omringende landen. Waar men in Duitsland bijvoorbeeld tien verschillende methoden had om te leren schrijven

Alles over schoolboeken!

Met handige tips van gebruikers!

Schoolboeken

FOR
DUMMIES®

Alles over
schoolboeken!

- ✓ Aanschouwend onderwijs
- ✓ Papier vs e-reader
- ✓ Alle teksten tevens
beschikbaar op je e-reader



288 PAGINA'S
GEDRUKT OP
ECHT PAPIER




hadden wij er tweehonderd.” Tegenwoordig is de publicatiedrift van individuele onderwijzers wat ingedamd. Uitgevers beperken zich tot een min of meer eigen vakgebied. Zowel Verhoeven als Van Ruiten zien de toekomst van het schoolboek positief in. Verhoeven: “Ik verwacht niet dat het boek als verschijningsvorm gaat verdwijnen. Wel kan de e-reader een goede vervanger zijn voor het traditionele schoolboek, al verwacht ik dat in het onderwijs het boek ook zal blijven. Ik vergelijk het vaak met de komst van de incunabelen met de vroege boekdrukkunst in de middeleeuwen. Toen vreesde men dat de handschriften zouden verdwijnen. De e-reader van nu vergelijk ik met de incunabel

van toen. In die tijd kregen de incunabelen een eigen dynamiek los van het handschrift.”

Van Ruiten ziet in de e-reader een handige oplossing om wijzigingen door te voeren. “Overigens heb ik er kortgeleden nog over gesproken met uitgevers van schoolboeken. Ten opzichte van het gedrukte schoolboek is het nog te kostbaar om het via de e-reader te doen. Dus zullen brugklassers het voorlopig nog met een loodzware boekentas moeten doen.”

De collectie historische schoolboeken is digitaal in te zien op: <http://schoolmuseum.uba.uva.nl/>

A man in a grey sweater and dark jeans stands in a large industrial factory. In the background, a yellow and blue train is visible, along with various mechanical equipment and a blue trash bin. The man has his hands on his hips and is looking towards the camera.

Koen Sueters

Uitstekende vakopleiding tot monteur bij TechniekFabriek van NedTrain

In de zomer van 2012 ging de TechniekFabriek van NedTrain van start. Jongeren krijgen in twee jaar tijd een opleiding tot monteur bij het onderhoudsbedrijf van de NS. In ruil daarvoor krijgen ze twee jaar later, na het behalen van hun diploma, een baangarantie. Koen Sueters, die als manager van NedTrain verantwoordelijk is voor het initiatief, vertelt waarom zijn bedrijf besloot om in Amsterdam en Zwolle samen met het ROC van Twente de opleiding op poten te zetten.

“Het is allemaal snel gegaan,” stelt Sueters op zijn werkkamer op het hoofdkantoor van de NS in Utrecht tevreden vast. “Twee jaar geleden besloten we met deze opleiding van start te gaan. En nu zijn we al ruim een half jaar met de eerste lichte jongeren bezig. We zijn er in geslaagd om met het ROC van Twente een praktijkopleiding van de grond te krijgen.” De manager vertelt dat zijn bedrijf met de TechniekFabriek drie problemen het hoofd wil bieden. “Het eerste is een krapte op de technische arbeidsmarkt. Dat klinkt misschien wat minder urgent, gezien de oplopende werkloosheid. Maar toch is er nog steeds een gebrek aan voldoende technisch opgeleide mensen op de arbeidsmarkt. Het tweede probleem is de vergrijzing van ons personeelsbestand. Er werken ongeveer 25.000 mensen bij de NS en bij NedTrain ongeveer 3.000. Dat betekent dat je automatisch te maken hebt met een verloop van personeel. Veel van onze medewerkers zijn bovendien al een stuk in de vijftig zijn, of zelfs ouder. Dan weet je dus dat je daar op moet anticiperen. Het derde probleem is dat er toch wel een soort van gat zit tussen het aanbod van het onderwijs en wat wij in de praktijk nodig hebben. De vraag die we ons stelden was hoe we die jongeren binnen kunnen halen, zonder dat we de hele opleiding zelf organiseren.”

Wat hebben jullie jongeren precies te bieden?

“Ze krijgen bij de TechniekFabriek een uitstekende vakopleiding. Ze worden in twee jaar opgeleid tot niveau en het mbo-diploma mechatronica 2. Dat is bij ons het instapniveau voor monteurs. Het eerste jaar krijgen ze een stagevergoeding en het tweede jaar een contract (ongeveer € 1500 per maand). Vervolgens hebben ze, als ze hun diploma hebben gehaald, een baangarantie.”

Lopen ze niet toch het risico dat ze na afloop van de opleiding alleen geschikt zijn voor de NS?

“Nee, want ze krijgen dus een gecertificeerde opleiding tot het niveau mechatronica 2. Dat geeft ze de mogelijkheid ook elders aan de slag te gaan, of om vervolgoopleidingen te doen. Hoewel we de jongeren toch het liefste zelf in dienst houden.”

Hoe ziet de samenwerking met het ROC van Twente eruit.

“Inhoudelijk komt het erop neer dat zij verantwoordelijk zijn voor de mechatronica-opleiding. Maar die is verbreed met vakken en onderdelen die voor het werken bij NedTrain relevant zijn. We hebben daarvoor gebruik gemaakt van elementen uit bestaande praktijkopleidingen. Dan moet je

denken aan 'de Grijsze Trein'. Tijdens deze (basis-) opleiding leer je hoe een trein in elkaar zit en hoe deze technisch gezien werkt. Verder leggen we nadruk op zaken die voor de NS belangrijk zijn. Bijvoorbeeld dat je als NS-medewerker in een bedrijf zit waarin je vierentwintig uur per dag en zeven dagen per week ingezet kan worden. Een ander belangrijk element voor ons is de veiligheid. Dat gaat om heel praktische dingen: dat je altijd veiligheidsschoenen aan moet hebben, dus ook tijdens de praktijkvakken. Leerlingen die die ze vergeten worden meteen naar huis gestuurd om ze op te halen. We werken veilig, of we werken niet!"

"Vanaf het begin wordt ook duidelijk gemaakt wat voor eisen we stellen aan de mensen die ons representeren. We verwachten van onze monteurs dat ze zelfstandig en proactief denken. Als ze in een trein werk zien liggen meteen aan de slag gaan en niet wachten tot een chef een opdracht geeft. Gastvrijheid is een andere belangrijke waarde. En naast vakbekwaamheid vragen we flexibiliteit. In het praktijkjaar laten we leerlingen bijvoorbeeld 's nachts op locatie aan een stroomafnemer werken. Daarvan leren ze meer dan dat je dat in een proefopstelling in een leerruimte doet."

"Verder is in onze samenwerking duidelijk dat het ROC verantwoordelijk is voor de inhoud van de mechatronica-opleiding. Zij moet zich ook naar de Onderwijsinspectie kunnen verantwoorden. In de opleidingen werken de docenten van het ROC samen met onze praktijkbegeleiders. Dat loopt nu al zo goed dat de leerlingen nauwelijks meer weten welke docenten van het ROC zijn, en wie van ons. De theoretische en de praktijkvakken versterken elkaar. Als het bij de lessen mechatronica over pneumatiek gaat, worden de leerlingen meegenomen naar de praktijkruimte. Daar staan namelijk deuren die op basis van pneumatiek werken."

'Er zit een gat tussen het aanbod van het onderwijs en wat wij in de praktijk nodig hebben'

Hebben jullie na het eerste half jaar al enig zicht op de resultaten?

"Wat ik een heel goed teken vind is dat van de 50 jongeren

waarmee we begonnen er slechts één is uitgevallen. Bij de gewone mechatronica-opleidingen valt in het eerste half jaar ongeveer 10% af. Nu moet ik wel zeggen dat we hebben mogen selecteren uit honderden aanmeldingen. We hebben dus de jongeren kunnen kiezen die geschikt en vooral *eager* waren. Maar dat slechts één enkele leerling is afgehaakt, maakt toch ook wel duidelijk dat de opleiding aanspreekt. We merken bovendien dat ze enthousiast zijn."

"Heel verrassend is dat het geen eenrichtingsverkeer blijkt te zijn. Onze praktijkbegeleiders leren van de jongeren. Vooral op het gebied van de sociale media en het gebruik van bijvoorbeeld iPads. De komende jaren zullen we als NedTrain van de input van de jongeren gaan profiteren, want onze oudere monteurs lopen wat minder voorop in het gebruik van de sociale media."

U zei dat een van de redenen om met de TechniekFabriek te beginnen, was dat het onderwijs onvoldoende aansloot bij de eisen die jullie stellen. Heeft u dus kritiek op het beroepsonderwijs?

"Nee, het algemene niveau van het beroepsonderwijs is voor ons niet het probleem. Waar wij mee zitten is dat we heel specifieke eisen stellen en die willen toevoegen aan de opleiding. Het onderwijs kan onmogelijk inspelen op alle verschillende eisen die door ons en door andere bedrijven gesteld worden. In dat opzicht ben ik het ook eens met het regeerakkoord waarin staat dat het aantal uitstroomrichtingen juist wordt beperkt."

"Maar er zijn wel wat praktische dingen waar je tegenaan loopt. Waar ik wel wat voorzichtige vraagtekens bij zet is het aantal uren dat leerlingen in de klas moet zitten. Het is, denk ik, effectiever meer ruimte te laten aan degenen die de opleiding verzorgen. Sommige dingen zijn nu eenmaal beter en sneller in een praktijksituatie over te brengen. Een ander punt waarover je na zou kunnen denken, zijn sommige aspecten van de vakinhoudelijke eisen. Ik wil echt niet afdoen aan het belang van taal, rekenen en burgerschap. Maar je moet je wel afvragen of alles wat ze op het gebied van burgerschap moeten leren voor de doelgroep, en dat zijn toch in hoge mate technenuten, even relevant is."

Jullie zijn met vijftig leerlingen begonnen. Gaat dat aantal de komende jaren omhoog?

"We leiden alleen mensen op voor wie we werk hebben en

‘Dat slechts één leerling is afgehaakt, maakt duidelijk dat de opleiding aanspreekt’



het is momenteel niet goed in te schatten hoeveel mensen we in de toekomst nodig hebben. De vraag naar mensen wordt bepaald door het aantal treinen dat we moeten laten rijden. Ook de NS wordt geraakt door de crisis. Dat betekent dat het aantal treinbewegingen kan afnemen.”

Zouden jullie niet ook enigszins kunnen profiteren van de huidige economie? Wellicht kiezen meer leerlingen voor de grotere baanzekerheid van een technische opleiding. Dan valt er voor jullie toch meer te kiezen?

“Misschien wordt de vijver waar we uit kunnen vissen wat groter. Maar eerlijk gezegd hebben we dat nog niet echt gemerkt. Het probleem blijft dat in Nederland te weinig mensen kiezen voor techniek en bètavakken. Je moet toch nog steeds vechten tegen het onjuiste beeld dat techniek niet sexy is. Op een heel directe manier proberen we met de TechniekFabriek daar iets aan te veranderen. Het begon al

met de keuze van de naam. Die moest wervend zijn. Daarom hebben we onder jongeren een prijsvraag uitgeschreven waarin ze met suggesties mochten komen. We hebben bewust geen gebruik gemaakt van onze bedrijfsnaam NedTrain. Voor jongeren is het heel lastig zich daar een beeld bij te vormen. We proberen verder in te spelen op de interesse voor treinen die er bij veel jongeren is. Dat doen we met een aparte Facebook-pagina en op onze website. We laten zien dat het werk dat wij te bieden hebben interessant en uitdagend is. Bijvoorbeeld dat je te maken krijgt met het onderhouden van moderne informatietechnologie.”



De schooljaren van Philippe Remarque

Dan nog liever Duits!

Philippe Remarque (46) is hoofdredacteur van de Volkskrant. Daarvoor werkte hij onder andere als correspondent in Moskou, Berlijn en Washington. Hij had een geweldige schooltijd, daar niet van. “Maar als ik in de Verenigde Staten op school had gezeten, was me waarschijnlijk veel meer discipline bijgebracht.”

INTERVIEW

Auteur: Michiel Zonneveld
Foto: An-Sofie Kesteleyn, de Volkskrant

Wat is je eerste herinnering aan school?

“Zand. Op de kleuterschool stond een enorme zandbak. Daar kon je eindeloos kliederen, met dat zand en water. Daarna ging ik naar de Crayenesterschool in Heemstede. De eerste herinnering die nu bij me opkomt was dat ik zat te dromen.”

Wel wat geleerd op de lagere school?

“Ik heb niet alleen maar zitten dromen. Op de lagere school was ik een heel goede leerling. Sommige meisjes noemden

me zelfs de professor. Op die leeftijd is dat overigens niet noodzakelijkerwijze een gunstige bijnaam.”

Was het een uitgemaakte zaak dat je naar het gymnasium ging?

“Mijn broers gingen daar al heen. Het was dus min of meer vanzelfsprekend dat ik hen zou volgen. Zelf wilde ik eigenlijk liever naar de grote scholengemeenschap om de hoek. De vrienden van de lagere school (in onze straat) gingen daar namelijk ook heen. Mijn moeder zei toen: ‘Als er één kind is voor wie het gymnasium is bedoeld, dan ben jij het wel. Dus ik ga voor de laatste keer mijn ouderlijk gezag laten gelden.’ Na een week heb ik toegegeven dat ze gelijk had.”

Hoe was de sfeer op school?

“Op het stedelijk gymnasium in Haarlem ging het er over het algemeen informeel aan toe. Het lerarenkorps was nogal alternatief. De meeste leraren sprak je met je en jij aan. Die hele sfeer beviel me erg goed. Toch hebben juist de strengere leraren de meeste indruk gemaakt. Ik heb zes jaar Engels gehad van de schrijver L.H. Wiener. Net als mijn leraar geschiedenis eiste hij discipline en aandacht. Maar ze hadden ook leuke lessen te bieden.”

Waren er toen al vakken waarvan je dacht: daar ga ik nooit wat mee doen?

“Alle bètavakken. Ze gingen boven mijn pet. Of nou ja, ik moest er erg mijn best voor doen, terwijl het me bij andere vakken kwam aanwaaien. Na het derde jaar kon ik de bètavakken laten vallen. Voor wiskunde stond ik toen een vier. In die eerste jaren rekende ik uit welk cijfer ik minimaal nodig had om niet te blijven zitten. Ik was wat dat betreft een echte minimumklant. Daarna werd ik ambitieuzer, en vond ik het juist een sport om de beste te van de klas te zijn. Uiteindelijk had ik op mijn eindlijst een gemiddelde van 8,5.”

Aan welke vakken heb je het meest gehad?

“Aan geschiedenis. En verder aan mijn talen. Aan het Engels en Duits natuurlijk. Grieks kwam van pas toen ik Russische taal en letterkunde ging studeren.”

Wat heb je gemist?

“Ik had meer over economie willen leren. Ik moet eerlijk toegeven dat ik dat vak, zodra het moeilijker werd met allerlei wiskundige berekeningen van de multiplier en de dubbele multiplier, heb laten vallen. Ik dacht: dan nog liever Duits!”

Je kinderen gingen in Duitsland en de VS naar school, vond je de verschillen groot?

“Met Duitsland kan ik het minder goed vergelijken, want onze oudste was pas zes toen we uit Berlijn vertrokken. We waren wel erg onder indruk van het systeem van de *Kitas (Kindertagesstätten)*. Het goede is dat ze daar kinderen met heel verschillende etnische achtergronden vanaf hun tweede, of soms zelfs vanaf hun eerste, tot Duitser worden gesocialiseerd. Opvallend was dat dat alles geforceerd speels wordt gehouden. Ze mochten nog niets leren. Wat dat betreft ben ik dan weer meer voort het Nederlandse systeem, waarin kinderen vanaf hun vierde al beginnen met lezen en schrijven. In Duitsland begint dat pas met zes jaar. Mijn dochter moest toen volgens de Duitse traditie met een *Zuckertüte* (een puntzak met snoep) naar school en werd door de directeur van de school toegesproken dat nu die *Ernst des Lebens* was aangevangen.”

“Wat ons in Amerika opviel, is dat kinderen vanaf het begin al echt (keihard) moesten werken. Alle ouders zaten te vloeken over de opdrachten die de kinderen meekregen. Werkstukken schrijven, boekbesprekingen maken, heel veel spreekbeurten voorbereiden. Maar het werkt wel. Toen onze dochter terug in Nederland naar het gymnasium ging, was ze beter voorbereid op de middelbare school dan de vriendinnetjes in de klas. Die hadden nooit huiswerk hoeven (moeten) maken.”

“Het goede van het onderwijs in de VS is dat het er op is gericht het beste uit jezelf te halen. Met veel individuele aandacht. Kinderen moeten vanaf het begin meedoen aan de *rat race*. Daar zaten natuurlijk ook wel mindere kanten aan. Niet iedereen is daarvoor geschikt. Het onderwijs is ook nogal militaristisch. Op de muren van de lagere school (het klaslokaal van een) van mijn kinderen hingen een soort sovjet-teksten op posters, zoals *Believe You Can Achieve!*. Het is daar verder allemaal nogal stijfjes op school. Toen we net terug in Nederland waren, vertelde een van mijn zoons enthousiast dat een leraar mee had gedaan met sneeuwballen gooien. Dat is in Amerika ondenkbaar. Als daar maar één vlokje sneeuw viel, mocht er geen kind meer de speelplaats op. Dan was er namelijk uitglijdgevaar en zou de school aansprakelijk zijn.”

Je kunt dus maar beter in Nederland op school zitten?

“Dat zullen mijn kinderen zekere beamen. Ik sta daar dubbel in. Het informele en de vrijheid past goed bij mij. Maar als ik in de Verenigde Staten op school had gezeten, was me waarschijnlijk veel meer discipline bijgebracht. Nog steeds stel ik werk eindeloos uit, zodat ik nog regelmatig tot diep in de nacht moet doorwerken om een deadline toch te halen.”

Hoe creëren we ruimte in het onderwijsprogramma voor extra projecten die we willen starten over burgerschap? Welke veranderingen kunnen we doorvoeren in het programma van de bovenbouw vmbo-tl-leerlingen die al weten dat ze naar havo willen gaan? Hoe verbeteren we de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw nu de vaksecties steeds meer gescheiden opereren? Wat is verplichte stof voor het vak wiskunde en rekenen in de onderbouw? Hoe richten we het onderwijsprogramma in als we een cultuurprofielschool willen worden?

Nieuwe website *Leerplan in beeld* in de lucht

Leerplankundige vragen die veelvuldig gesteld worden aan SLO en waar een groot aantal documenten als kerndoelen primair onderwijs en onderbouw, eindtermen havo/vwo en vmbo, syllabi en handreikingen schoolexamens voor bestudeerd moeten worden om ze te kunnen beantwoorden. Een uitdaging voor SLO om in één website de verplichte programma's te ontsluiten voor alle vakken en leergebieden voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs. En er aanvullende documenten bij te maken die de samenhang, de verschillen en de nadere uitwerkingen laten zien. Het werd *Leerplan in beeld* waar docenten en andere onderwijsexperts terecht kunnen met vragen over de inrichting van het onderwijs. De website is zo ingericht dat de gebruiker er antwoorden vindt over doorlopende leerlijnen, over tussendoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en keuzeruimte in het onderbouwprogramma, over samenhang en over aanvullende leermiddelen. In de loop van 2013 wordt de website uitgebreid met soortgelijke informatie voor het primair onderwijs en voor de bovenbouw vmbo en tweede fase.

Leerlijnen

In het basisonderwijs krijgen leerlingen bij Oriëntatie op jezelf en de wereld 'de hoofdzaken van de Nederlandse

staatsinrichting' (kerndoel 36). In de onderbouw van het voortgezet onderwijs loopt deze inhoudelijke lijn door; bij het domein Mens en maatschappij leren leerlingen 'op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert' (kerndoel 44). In de bovenbouw krijgen alle leerlingen hierop een vervolg bij het vak maatschappijleer en een deel van de leerlingen bij het vak geschiedenis. Een mooie opbouw van kennis door de jaren heen, maar daarmee nog geen doorlopende leerlijn. Docenten zijn niet altijd op de hoogte van wat leerlingen al gehad hebben of merken niet wat leerlingen al geleerd hebben. Leerlingen herkennen niet zondermeer de onderdelen die ze al bij een ander vak gehad hebben. SLO zocht naar een manier om docenten en andere onderwijsexperts snel te laten vinden wat leerlingen in eerdere jaren in het onderwijs over een thema gehad hebben, en wat daarop aansluit in de jaren daarna. Het werden *leerlijnen* voor de vakken en leergebieden van primair onderwijs tot en met de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, te vinden op de website *Leerplan in beeld*. De landelijke inhoudelijke kaders van de vakken en leergebieden zijn samengevat en in een doorlopende lijn gezet met daarbij *kernen* als kapstok. Zij vormen de rode draden door de officiële programma's van primair onderwijs tot en met voortgezet onderwijs. Bij het vak geschiedenis bestaan de kernen uit de tien tijdvakken, bij het vak economie uit kernconcepten zoals schaarste, ruil e.a. en bij het vak natuurkunde uit concepten als materie, energie e.a. Deze leerlijnen laten in één oogopslag zien wat leerlingen in de verschillende fasen van het onderwijs over een van de genoemde kernen moeten weten.

De school met de vraag over aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw kan hieruit concluderen of alle kernen voldoende aandacht krijgen in de onderbouw. En onderbouwdocenten lezen snel wat leerlingen in de bovenbouw nog gaan krijgen over een onderwerp als materie.

Tussendoelen onderbouw

Kerndoelen zijn globale omschrijvingen van het verplichte aanbod van inhoud en vaardigheden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het feit dat het hier globale omschrijvingen betreft die ook niet gedifferentieerd zijn naar niveau, roept veel vragen op over wat leerlingen aan het einde van de onderbouw geleerd moeten hebben. SLO heeft *tussendoelen* beschreven, suggesties voor wat leerlingen op

The screenshot shows the 'Leerplan in beeld' website interface. At the top, there is a navigation bar with 'slo' and 'Leerplan in beeld' logo. Below it, a menu lists educational levels: 'primair onderwijs', 'vmbo onderbouw', 'vmbo bovenbouw', 'havo/vwo onderbouw', 'havo/vwo bovenbouw', and 'contact'. The main content area is titled 'Doorlopende leerlijn Aardrijkskunde (PO-havo/vwo)'. It features a sidebar on the left with a tree view of subjects: 'Bewegingsonderwijs en Sport', 'Engels (moderne vreemde taal)', 'Kunst en Cultuur', 'Mens en Maatschappij', 'Aardrijkskunde', 'Economie', 'Geschiedenis', 'Leergebied Mens en Maatschappij', 'Verzorging', 'Mens en Natuur', 'Nederlands', and 'Rekenen en Wiskunde'. The main content area has tabs for 'Leertijnen', 'Kerndoelen', 'Tussendoelen', 'Basis- en keuzestof', and 'Samenhang'. Below the title, there is a description and a list of links for more information: 'Examenprogramma havo/vwo' and 'Handreiking schoolexamens'. A table below shows cross-level objectives for 'Aardrijkskunde' across different educational levels.

	primair onderwijs kerndoelen	havo/vwo onderbouw kerndoelen	havo/vwo bovenbouw eindtermen
1. Burgerschap	35, 37, 38	42, 43	Domain B2/ B1: We...
2. Duurzaamheid	37, 39	30, 42	Domain D1: Ontwikkelingsland/...
3. Bevolking en ruimte	47, 49	38, 42	Domain B2/ B1: We...

de verschillende niveaus aan het einde van de onderbouw geleerd kunnen hebben. Het betreft leerstof die onmiskenbaar de basis is voor wat er daarna in de bovenbouw aan bod komt of inhoud die als specifieke vakkennis gezien wordt en die een noodzakelijke basis legt voor toepassingen bij andere vakken. Voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde/rekenen zullen deze tussendoelen naar verwachting een wettelijke status te verlenen. Op de website [Leerplan in beeld](#) zijn de tussendoelen per vak en leergebied te vinden, naar inhoud en vaardigheden en uitgesplitst naar de verschillende niveaus.

Een voorbeeld

Bij het vak aardrijkskunde is Bevolking en ruimte één van de kernen, waarin bij demografie de groei van de wereldbevolking aan bod komt. Voor het niveau van havo en vwo luidt het tussendoel: 'De spreiding van de wereldbevolking beschrijven en verklaren', met daarbij een differentiatie waarbij havo 'De groei van de wereldbevolking per macro-regio moet kunnen beschrijven en verklaren' en vwo 'De groei van de wereldbevolking en de consequenties ervan

voor de verschillende gebieden moet kunnen voorspellen'.

Keuzeruimte in de onderbouw

De globale omschrijvingen van de kerndoelen geven scholen de ruimte om een eigen onderwijsvisie vorm te geven: voor Montessori of Jenaplanonderwijs, voor leergebieden of voor vakken, voor cultuurprofielklassen of sportklassen, of voor onderwijs op maat. Maar scholen vragen zich af wat de eigen ruimte in het onderwijsprogramma kan zijn. Naast de omschrijving van tussendoelen die de basisstof vormen voor de onderbouw is er ook keuzestof. Dit kan een verdieping zijn voor leerlingen die meer aankunnen of die met het vak door willen gaan in de bovenbouw of verbreding voor leerlingen met specifieke interesse. Op de website [Leerplan in beeld](#) is basisstof en keuzestof te vinden, in beeld gebracht per vak en per onderdeel.

Een voorbeeld

Bij aardrijkskunde zijn hierboven tussendoelen beschreven voor het onderdeel Bevolking en ruimte, voorbeelden van basisstof bij dit vak. Als keuzestof kan voor leerlingen die

interesse hebben in de toeristische sector gekozen worden voor het onderwerp recreatie en toerisme en kan verder ingegaan worden op manieren van vrije tijdsbesteding.

Samenhang

Er zijn onderdelen in het onderwijs die bij meerdere vakken in het programma voorkomen. Scholen die kiezen voor onderwijs in leergebieden of voor vakoverstijgende projecten zoeken in deze afstemming mogelijkheden voor samenhangend onderwijs. Maar ook het onderwijs per vak is gebaat bij afstemming. Zo komt Duurzame ontwikkeling niet alleen voor in het onderbouwprogramma van aardrijkskunde, maar ook in de programma's van biologie en verzorging, zij het vanuit een andere vakinhoudelijke invalshoek. Energie is een thema bij natuurkunde, maar ook bij scheikunde en biologie. Voor docenten, uitgeverijen, opleiders en andere onderwijsexperts is het ingewikkeld hier zicht op te hebben. De website [Leerplan in beeld](#) biedt met behulp van het navigatiesysteem ook de mogelijkheid van het ene vak naar het andere door te klikken waar soortgelijke inhoud in het programma te vinden is.

Een voorbeeld

In de onderbouw havo/vwo van het voortgezet onderwijs komt bij het vak natuurkunde Bouw van materie voor, waarbij leerlingen de fysische eigenschappen van stoffen met behulp van atomaire en moleculaire modellen moeten kunnen toelichten. De website laat zien dat er samenhang is met de kern Systeemdenken bij scheikunde. Bij Systeemdenken gaat om het bestuderen van een geïsoleerd systeem dat bestaat uit een aantal samenwerkende onderdelen, zonder de invloeden van buitenaf daarbij te betrekken (een ecosysteem, een weersysteem, een organisme, het zonnestelsel). Verband aanbrengen tussen deze twee vakken levert het inzicht op dat atomen en moleculen van een stof een systeem vormen dat door onderlinge krachten bijeen wordt gehouden.

Leermiddelen

Docenten die keuzes maken voor een eigen invulling van het onderwijsprogramma of die aanvullingen zoeken op de gebruikte leer methode, gaan op zoek naar aanbieders van digitale leermiddelen. Er zijn heel veel organisaties als Kennisnet, VO-content, Digischool en nog vele anderen die

extra materialen ontwikkelen en mogelijkheden als Wikiwijs verkennen om deze digitale lesmaterialen toegankelijk te maken.

Deze organisaties zoeken gezamenlijk naar mogelijkheden om dergelijke leermiddelen van een *label* te voorzien waarmee duidelijk wordt over welke leerstof het leermiddel gaat. Het label is dan een aanduiding niet alleen van het vak, van het niveau maar ook van een bepaald onderdeel van de stof van het vak. De kernen zoals gekozen in de vakprogramma's van [Leerplan in beeld](#) en nader omschreven in tussendoelen, bleken uitstekend geschikt om als labels te gebruiken.

Dit maakt het mogelijk om de leerplankeuzes waar docenten ondersteuning bij zoeken in [Leerplan in beeld](#) uit te breiden met een aanbod van leermiddelen. Ook kunnen andere portals als Wikiwijs of Leermiddelenplein met behulp van deze labels gebruikers in staat stellen bij onderdelen van het leerplan passend leer materiaal te zoeken.

Uitbreiding

De onderbouw van het voortgezet onderwijs vraagt om specifieke leerplanondersteuning maar ook voor andere afdelingen (bovenbouw havo/vwo en vmbo) en andere sectoren (primair onderwijs) is gezocht naar een compacte weergave van de programma's van kerndoelen en eindtermen, geordend in een doorlopende leerlijn van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs. Wederom in dezelfde kernen per vak of leergebied, maar verschillend van invulling. Voor primair onderwijs zijn er al uitgebreide beschrijvingen van wat de leerstof kan zijn in de verschillende leerjaren, maar op de website [Leerplan in beeld](#) is de leerstof gekoppeld aan de leerlijnen die doorlopen naar onderbouw en bovenbouw. Voor de bovenbouw zijn er al examenprogramma's en uitgebreide syllabi, maar deze zijn nu samengevat in kernprogramma's naar inhoud en naar vakvaardigheden. Ook deze beschrijvingen hebben de functie dat zij inzicht geven in wat mag en moet in het onderwijs, in hoe een eigen leerplan ingericht kan worden en waar samenhang in aan te brengen is. In de loop van 2013 zal de website verder uitgebreid worden, zodat er voor alle afdelingen en sectoren dezelfde ondersteuning te vinden is. 

Website [Leerplan in beeld](#): www.leerplaninbeeld.slo.nl

De M van maatwerk

Maatwerk staat hoog op de onderwijsagenda. Van scholen en leraren wordt in toenemende mate gevraagd aandacht voor maatwerk te hebben, om zo beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen en om talenten beter te benutten. In de beleidsplannen van het ministerie van OCW worden grote ambities uitgesproken: de prestaties van leerlingen moeten in de komende jaren over de hele linie omhoog. Scholen moeten werken aan een meer ambitieuze leercultuur, waarin talenten beter worden benut en prestaties meer worden gewaardeerd en gestimuleerd.

De afgelopen jaren is er flink ingezet op kwaliteitsverbetering voor de gemiddelde en zwakkere leerlingen. Dit heeft ertoe geleid dat meer leerlingen gemiddeld goed presteren. Dat blijkt ook uit recent internationaal vergelijkend onderzoek van TIMSS en PIRLS. Nederlandse leerlingen presteren in vergelijking tot andere Europese landen over het algemeen goed en er is een relatief klein verschil in prestaties tussen de zwakste en de sterkste leerlingen. Dit betekent dat veel leerlingen het basisniveau halen, maar ook dat er weinig excellerende leerlingen zijn. Hierin blijven we achter bij andere goed presterende landen. Om talentvolle leerlingen te laten excelleren, is meer uitdaging en maatwerk nodig. Dat is één van de beleidsprioriteiten voor de komende jaren.

De vraag is vervolgens wat er nodig is om meer maatwerk te bieden, ook aan de excellente leerlingen. Een belangrijke sleutel ligt in handen van de leraar. Hij moet de deskundigheid hebben om het onderwijs af te stemmen op het niveau en de onderwijsbehoefte van leerlingen. En dat is een complexe aangelegenheid. Hoe krijg je goed zicht op deze onderwijsbehoefte en hoe kom je tegemoet aan al die verschillende leerstijlen, interesses, en ondersteuningsbehoefte? Er zijn

veel goede materialen en praktijkvoorbeelden voorhanden, maar geen pasklare vormen van maatwerk die bewezen effectief zijn voor bepaalde doelgroepen. We weten steeds beter waar leerlingen behoefte aan hebben, maar nog weinig over hoe je doeltreffend didactisch en pedagogisch het maximale uit deze leerlingen haalt. Het blijft een unieke wisselwerking tussen leraar, lesstof en leerlingen in relatie tot elkaar. Daarmee blijft maatwerk ook altijd maatwerk, dat een groot beroep doet op de kwaliteit van de leraar.

De recente discussie over de minder gunstig verlopende schoolloopbaan van jongens levert weer nieuwe inzichten op wat betreft maatwerk. Onderzoek laat zien dat jongens en meisjes niet zozeer verschillen in cognitieve competenties, maar vaak wel in werkhouding en sociaal gedrag. Dit betekent echter niet dat een specifieke jongensaanpak op zijn plaats is. Scholen waar jongens relatief goed presteren hebben geen specifiek op jongens gericht beleid, zo blijkt uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut en het APS, maar hebben in het algemeen ruim aandacht voor differentiatie en variatie. Leraren hebben wel oog voor sekseverschillen, maar stemmen hun aanpak daar niet expliciet

op af. Dit doen ze vanuit de overweging dat het voor alle leerlingen belangrijk is om aan te sluiten bij hun kenmerken en om hun talenten te benutten, maar ook om ze uit te dagen hun minder sterke kanten te ontwikkelen. Een specifieke aanpak voor jongens zou tot een ongewenste beperking en stereotypering kunnen leiden en gaat voorbij aan het feit dat de variatie binnen de groep jongens ook groot is. Van belang is een brede aanpak die positief is voor alle leerlingen. Doorgaande professionalisering van leraren is daarvoor van belang, evenals leerplankundige toerusting in de vorm van goede handvatten en materialen. /

21st century skills: een nieuwe uitdaging voor het curriculum?

Onze samenleving verandert van een industriële in een kennismaatschappij. De term kennismaatschappij heeft betrekking op de manier waarop onze economie is georganiseerd en duidt op het belang van 'kennis' als motor van de economie. Het lijkt geen twijfel dat de kennissamenleving mede is ontstaan vanwege de wijd verbreide beschikbaarheid van ICT in alle sectoren van de samenleving.

De potentiële impact van ICT voor bijvoorbeeld de arbeidsmarkt werd twee decennia geleden al onderkend. Zo is er mede ten gevolge van ICT een toenemende behoefte aan kenniswerkers en een afnemende behoefte aan routinematige functies, zoals productiewerk.

Daarnaast groeit het besef dat jongeren moeten worden opgeleid voor banen die nog niet bestaan. De aanname daarbij is dat binnen al deze ontwikkelingen in de arbeidsmarkt een aantal kerntaken in principe vergelijkbaar zijn en om andere, nieuwe competenties vragen, de zogenaamde 21st century skills.

Vanuit een internationaal perspectief zijn er veel initiatieven gaande om in kaart te brengen welke competenties van belang worden geacht om goed in de kennissamenleving te kunnen functioneren. Voor deze competenties wordt niet alleen de term 21st century skills gebruikt, maar ook termen als *life long learning competencies* en *key skills*. In deze bijdrage wordt de term 21st century skills gebruikt als overkoepelend concept voor de kennis, vaardigheden en

disposities die mensen moeten bezitten om bij te kunnen dragen aan de kennismaatschappij. In een literatuurstudie over 21st century skills zijn acht internationale modellen geanalyseerd met als doel de onderliggende thema's met het oog op de implicaties voor het curriculum te analyseren. Uit deze analyse blijkt dat de modellen convergeren naar een gemeenschappelijke set van 21st century skills. Echter, deze samenhang is grotendeels gemaskeerd door de verschillende wijze waarop 21st century skills worden gegroepeerd en door de verschillende terminologie die wordt gehanteerd. De 21st century skills die in alle modellen worden genoemd zijn samenwerking; communicatie; digitale geletterdheid, sociale en/of culturele vaardigheden (incl. burgerschap). Daarnaast worden creativiteit, kritisch denken, en probleemoplosvaardigheden in bijna alle modellen genoemd. De diverse modellen gaan er vanuit dat ICT tot de kern van de 21st century skills behoort. Concreet betekent dit dat ICT zowel (a) een argument biedt voor de noodzaak van 21st century skills in het onderwijs, en (b) een instrument is dat de ontwikkeling en beoordeling van 21st century skills kan ondersteunen. Bovendien vereist de snelle ontwikkeling van ICT een geheel nieuwe set van competenties met betrekking tot digitale geletterdheid.

In de discussie over de inhoud, implementatie en evaluatie van 21st century skills zijn de volgende curriculumvragen aan de orde:

- Hoe kan de verwerving van 21st century skills ook buiten het onderwijs worden ondersteund?



SAMENWERKING



COMMUNICATIE



DIGITALE GELETTERDHEID



SOCIALE VAARDIGHEDEN



CULTURELE VAARDIGHEDEN



CREATIVITEIT



KRITISCH DENKEN



PROBLEEMOPLOSSEN

- In welk opzicht veranderen 21st century skills wat er wordt geleerd en hoe er wordt onderwezen?
- Op welke wijze kan ICT een brug slaan tussen formele en informele settingen voor leren?
- Wat betekent de implementatie van 21st century skills voor de competenties van leerlingen, docenten, schoolleiders en professionals in het onderwijs?

De discussie moet niet alleen gaan over wat 21st century skills zijn, maar ook waar (in het bedrijfsleven, de vrije tijd of in het formele onderwijs) jongeren deze competenties het best kunnen verwerven. Pas dan wordt het duidelijk welke de implicaties zijn voor het curriculum.

Het is daarbij opvallend dat veel modellen 21st century skills bespreken los van het bestaande curriculum. De geringe aandacht die er is voor de positionering van 21st century skills binnen het huidige curriculum wijst erop dat dit misschien wel één van de meest complexe en controversiële kwesties is voor implementatie. /

LRPLNSTRP

© Peter de Wit / Wilma Leenders / ComicHouse.nl
Auteurs: Peter de Wit / Wilma Leenders



Meer LRPLN?

Surf dan naar www.slo.nl/lrpln



Aan- of afmelden?

Weet u nog iemand die LRPLN zou willen ontvangen, meld deze persoon dan aan via www.slo.nl/lrpln

Wilt u LRPLN niet meer ontvangen, dan kunt u dat ook doorgeven via www.slo.nl/lrpln.

slo

LRPLN is een uitgave van SLO
nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Colofon

LRPLN is een uitgave van
SLO, nationaal expertisecentrum
leerplanontwikkeling
Redactieadres: Postbus 2041,
7500 CA Enschede
t 053-484 08 40. e. redactie-lrpln@slo.nl

LRPLN nummer 11 is gemaakt door:

Redactie:

Jan van den Akker, Ria Benamirouche, Annette Thijs, Jessica van der Veen.

Met bijdragen van:

Rob Abbenhuis, Sandra Bos, Marry Dijkshoorn, Erna Ekkelkamp, Barend van Heusden, René Leverink, Lieke Meijs, Annette Thijs, Suzanne Visser, Joke Voegt, Michiel Zonneveld.

Fotografie en beeldmateriaal:

René Fokkink, Fotolia, iStockphoto, An-Sofie Kesteleyn, Jan Schartman, Rogier Veldman, Eric van der Wal, Willem van Walderveen.

Strip:

© Peter de Wit / Wilma Leenders / ComicHouse.nl

Ontwerp:

Station Noord, Enschede, Eric van der Wal.

Druk:

Drukkerij Roelofs bv, Enschede.

Distributie:

LRPLN wordt gratis verspreid onder personen die zich in Nederland beleidsmatig bezighouden met onderwijs en leren.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, film of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van SLO. LRPLN is naar beste weten en zorgvuldig samengesteld. SLO is niet aansprakelijk voor eventuele onjuistheden in deze uitgave.

ISSN-nummer: 1875-7472

**Logica brengt je van A naar B,
verbeelding brengt je overal.**

Albert Einstein, natuurkundige en uitvinder, 1879 - 1955

/ LRPLN