

2010-7

LRPLN

MAGAZINE OVER ONDERWIJS
EN LEERPLANONTWIKKELING

‘WE MISSEN EEN KOPGROEP’
MARIJK VAN DER WENDE, DECAAN
AMSTERDAM UNIVERSITY COLLEGE

‘HET RECHT OP EEN COHERENTE
VISIE’ JAN VAN DEN AKKER IN
GESPREK MET JOS VAN KEMENADE

‘HIER ZUL JE JE KIND TOCH NAAR
SCHOOL MOGEN BRENGEN’
OBS 'T JOK OP TERSCHELLING

‘DE JUF KAN NIET SPELLEN’
KENNISBASES BORGEN KWALITEIT

‘LICHAAM EN GEEST ONTWIKKELEN’
TECHNISCH DIRECTEUR NOC*NSF
MAURITS HENDRIKS

‘We kunnen ons niet veroorloven
om talent verloren te laten gaan’

Elco Brinkman



Samenhangend leerplankader

“Nederland heeft de ambitie om te behoren tot de top vijf van kenniseconomieën. Dit vraagt om versterking van de kwaliteit van het onderwijs en bevordering van hogere prestaties”, zo vermeldt het recente regeerakkoord. Dat hoge ambitieniveau treffen we ook aan in diverse artikelen in dit nummer van LRPLN. Diverse sprekers (van uiteenlopende achtergrond) roepen op tot grotere aspiraties (visie, kaders, excellentie). En dat convergeert met de opmerkelijk activistische aard van het plan “Beter Presteren” dat de minister van OCW op 7 december heeft ontvouwd. Nadat de overheid lange tijd bewust afstand heeft genomen van de inhoud van het onderwijs,

is er een wending zichtbaar. De afgelopen jaren is al de inhaalslag bij taal en rekenen ingezet (inclusief de referentiekaders van de Commissie Meijerink), maar nu is er sprake van een bredere ambitie tot overheidsbemoeienis met de inhoud van het onderwijs.

De Onderwijsraad en de Commissie Dijsselbloem hadden al eerder signalen afgegeven dat de overheid er goed aan zou doen zich actiever op te stellen in het formuleren van doelen en wellicht ook standaarden voor (in ieder geval) de kernvakken in het funderend onderwijs (4-15 jaar). Ook de kersverse PISA-resultaten versterken de roep om een scherpere formulering van inhoudelijke doelen. De wet van de stimulerende achterstand begint te werken.

In dat verband vallen ook termen als ‘kerncurriculum’ en ‘leerplankader’ de laatste tijd weer vaker te beluisteren. Het zou winst zijn als we stappen konden zetten in het verwoorden van een gemeenschappelijk koersgevoel, een streefrichting voor de inhoudelijke ambities van iedereen binnen en rondom het onderwijs. In de paar basisvakken (voor sommigen al een beladen term, maar een toespitsing op de door PISA gemeten domeinen Rekenen/Wiskunde, Taal en Science, plus Engels ligt voor de hand) zou zo’n kerncurriculum in ieder geval concreter moeten zijn dat de huidige zeer globale kerndoelen (waar niemand last noch gemak van lijkt te hebben). Tegelijkertijd zou het mooi zijn als er een brede discussie zou plaatsvinden over een integraal ontwerp van wat we alle leerlingen als gemeenschappelijke bagage willen meegeven. Daarin kunnen allerlei vakken, domeinen, educaties en thema’s een plaatsje onder de zon krijgen, zo lang het accent maar ligt op hun bijdrage aan het geheel in plaats van hun afzonderlijke belang. Zo’n discussie kan leiden tot een samenhangend leerplankader dat overigens bij voorkeur niet zou moeten leiden tot verplichtende regelgeving. De inspirerende functie zou voorop moeten staan. En laat nu niemand denken dat zo’n poging op voorhand kansloos is. Vrijwel elk land dat in de PISA-metingen boven Nederland staat (en dat aantal is de laatste jaren gestegen) heeft dergelijke landelijke kaders. Plus, en dat is een aantrekkelijke gedachte: het samen werken aan zulke koersdocumenten zou leiden tot ongetwijfeld levendige, maar aanzienlijk constructiever discussies dan we jarenlang gewend zijn aan cynisch geklaag en het verketteren van vermeende schuldigen aan de zogenaamde verloederings van het onderwijs.

INHOUD

4 'WE MISSEN EEN KOPGROEP'

Marijk van der Wende, decaan Amsterdam University College

8 HET RECHT OP EEN COHERENTE VISIE

Jan van den Akker in gesprek met Jos van Kemenade

22 FOTOREPORTAGE

Hier zul je je kind toch naar school mogen brengen
OBS 't Jok op terschelling

34 'LICHAAM EN GEEST ONTWIKKELEN'

Technisch directeur NOC*NSF Maurits Hendriks

44 'TALENT NIET VERLOREN LATEN GAAN'

Bouwend Nederland-voorzitter Elco Brinkman

48 'IN IERLAND PRATEN LEERLINGEN MEE OVER INHOUD ONDERWIJS'

Anne Looney, CEO National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), Ierland



EN VERDER

- 14 DE DECALOOG VAN LETSCHERT
- 19 COLUMN BELEID
- 20 DIGITAAL LEERMATERIAAL
- 28 DE JUF KAN NIET SPELLEN
- 37 COLUMN PRAKTIJK
- 38 ONDERZOEK INVLOED VOEDSEL OP HERSENEN
- 42 VERLEDEN, HEDEN EN TOEKOMST VAN HET NUTTIG HANDWERKEN
- 53 COLUMN WETENSCHAP
- 54 DE SCHOOLJAREN VAN NICO DIJKSHOORN
- 56 HERMAN HERTZBERGER OVER SCHOOLARCHITECTUUR
- 60 TIJD VOOR EEN SAMENHANGEND LEERPLANKADER
- 63 DE P VAN PASSEND ONDERWIJS
- 64 DIGITAAL ARRANGEREN
- 66 STRIP: PETER DE WITT

INTERVIEW

Auteur: Jeroen van der Spek
Fotograaf: Hugo Rompa

Internationaal georiënteerd, hoogwaardig universitair onderwijs dat de grenzen tussen de traditionele vakgebieden overstijgt. Dat zijn de belangrijkste uitgangspunten van het Amsterdam University College (AUC), een Engelstalige bacheloropleiding die vorig jaar van start ging.

Na Utrecht (1998), Maastricht (2002) en Middelburg (2004) heeft ook Amsterdam een University College. In september 2009 opende een driejarige, Engelstalige bachelor voor zeer talentvolle studenten zijn deuren. Het AUC, een samenwerkingsverband tussen de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit, wordt gekenmerkt door intensief onderwijs met veel contacturen, kleine klassen en een breed programma. De opleiding onderscheidt zich met dat laatste nadrukkelijk van traditionele universitaire studies, waar studenten zich juist steeds vroeger moeten specialiseren.

Marijk van der Wende, decaan Amsterdam University College

‘We missen in Nederland een kopgroep die heel goed presteert’

“De meeste studenten moeten aan het begin van hun studie al heel gerichte keuzes maken”, zegt Marijk van der Wende, hoogleraar Innovatie Hoger Onderwijs aan de VU, honorair hoogleraar Comparative Higher Education Policy Studies aan de Universiteit Twente en decaan van het AUC: “Als je belangstelling hebt voor sociale wetenschappen, moet je meteen weten of je voor een studie psychologie of sociologie kiest. Wij bieden studenten de gelegenheid om zich binnen een groter interessegebied - *Humanities, Social Sciences of Sciences* - te oriënteren en gaandeweg te ontdekken welke richting bij hen past.”



Het AUC vult een opvallende leemte in het academische aanbod: Engelstalig onderwijs op bachelorniveau. Van der Wende: “Studenten konden in Amsterdam uit ruim tweehonderd Engelstalige masteropleidingen kiezen, maar afgezien van *International Business Education* was er niet een Engelstalige WO-bachelor. Door de aanwezigheid van het AUC is Amsterdam aantrekkelijker geworden voor getalenteerde

‘Het AUC speelt nadrukkelijk in op de behoefte aan ‘excellent’ onderwijs, academische vorming voor zeer talentvolle studenten’

buitenlandse studenten. Voor Nederlandse studenten vormt de opleiding een ideaal startpunt voor een Engelstalige master of een master aan een buitenlandse universiteit.”

Excellence

Het AUC speelt nadrukkelijk in op de behoefte aan ‘excellent’ onderwijs, academische vorming voor zeer talentvolle studenten, waarbij de lat vanaf het begin hoog ligt. Tot dusver voorzag het Nederlandse universitair onderwijs maar mondjesmaat in deze behoefte, maar de laatste jaren lijkt zich een kentering af te tekenen. Nederland telt inmiddels vijf University Colleges, en ook op middelbare scholen is er steeds meer aandacht voor leerlingen met bovengemiddelde intellectuele capaciteiten. Van der Wende: “Gymnasia worden geherwaardeerd, TOP-klassen, tweetalig onderwijs en pre-universitair onderwijs staan volop in de belangstelling. De tijden dat getalenteerde studenten automatisch als uitslover of nerd werden gezien, liggen achter ons.”

Het AUC is opgezet volgens het *liberal arts and sciences-model*: een brede vorming, met nadruk op klassieke academische basisvaardigheden als formele logica, retorica, ethiek, wiskunde en

filosofie. In het eerste jaar is er veel aandacht voor grote maatschappelijke en wetenschappelijke vragen. Van der Wende: “De thema’s die we aanbieden sluiten niet alleen aan op de belevingswereld van onze studenten, maar leren hen ook om wetenschappelijke en maatschappelijke vraagstukken in een interdisciplinaire en internationale context te plaatsen. Dat legt een belangrijk fundament onder hun opleiding.”

Diversiteit

De leeromgeving van AUC-studenten blijft niet beperkt tot de collegezalen. Studenten worden vanaf de eerste dag gestimuleerd actief deel te nemen aan het maatschappelijke leven, de stad te verkennen en - letterlijk - de straat op te gaan. Van der Wende: “Amsterdam staat in veel opzichten model voor de geglobaliseerde samenleving. In de stad is een enorme diversiteit aan culturen, talen en religies. Het is belangrijk dat onze studenten leren goed met die verschillen om te gaan en oog krijgen voor de problemen en uitdagingen in hun naaste leefomgeving.”

Op het AUC kunnen jaarlijks tweehonderd en vanaf 2012 driehonderd studenten terecht. Het aantal aanmeldingen is veel hoger. Het College voert dan ook een streng selectiebeleid. Alleen studenten met een hoog gemiddeld eindcijfer en een helder gemotiveerde keuze komen voor een plaats in aanmerking. Toch doet de opleiding er alles aan om geen college voor de witte middenklasse te worden. Het AUC geeft regelmatig voorlichting op zwarte scholen en komt daardoor ook binnen het blikveld van getalenteerde studenten die het College anders waarschijnlijk niet zouden weten te vinden. Van der Wende: “Bij veel scholen en studenten zitten we simpelweg niet op hun radar. Een internationaal georiënteerde moslima uit een land als Indonesië weet ons gemakkelijker te vinden dan een moslima in Amsterdam-West. Dat betekent dat we op sommige plaatsen flink moeten investeren in onze zichtbaarheid.”

A woman with short blonde hair, wearing a black turtleneck and a light-colored plaid blazer, stands on a staircase. She is looking directly at the camera. To her left, another person is walking down the stairs, blurred. The background shows a modern building interior with large windows and a red wall. The text is overlaid on the left side of the image.

‘Amsterdam staat in veel opzichten model
voor de geglobaliseerde samenleving’



ONDERWIJS

EN HET RECHT OP EEN COHERENTE VISIE

Waar moet het onderwijs over gaan?
Zijn we het daar in Nederland over eens?
Een tweegesprek tussen SLO-directeur Jan van den Akker
en oud-minister van Onderwijs Jos van Kemenade (ooit
oprichter van SLO), over de behoefte aan een gemeen-
schappelijk koersgevoel.

Dr. Jos van Kemenade was twee keer minister van Onderwijs en Wetenschappen. De eerste keer van mei 1973 tot december 1977 in het kabinet-Den Uyl. Daarna van september 1981 tot mei 1982 in het kabinet-Van Agt II. Er zijn in de parlementaire geschiedenis weinig bewindslieden geweest over wie de meningen zó verdeeld waren. Pièce de résistance was vooral de in 1975 uitgebrachte Contourennota, waarin Van Kemenade samen met zijn staatssecretarissen Veerman en Klein onder (veel) meer de invoering van een basis- en middenschool voorstelde. De nota was bedoeld als discussiestuk. Het idee van de middenschool stuitte echter op veel verzet. Een veelomvattend, ambitieus verbeteringsplan viel daarmee ten offer aan de luidruchtige weerstand tegen één omstreden onderdeel. Wél gerealiseerd werden andere voorstellen van Van Kemenade, zoals de samenvoeging van de kleuterschool en de lagere school tot de basisschool, de extra faciliteiten voor anderstaligen, de verlaging van de gemiddelde groepsgrootte, het volwassenenonderwijs en de oprichting van de Stichting Leerplanontwikkeling, bedoeld als een overkoepelend orgaan voor diverse adviescommissies leerplanontwikkeling, die tot dan toe per vak en meestal zonder samenhang adviseerden over het leerplan. Na zijn periode als onderwijsminister en zijn vierjarige voorzitterschap van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam was Van Kemenade lange tijd actief in allerlei bestuurlijke functies (onder meer als burgemeester van Eindhoven en Commissaris van de Koningin in Noord-Holland). Daarnaast fungeerde hij langdurig als part-time hoogleraar onderwijswetenschappen aan verschillende universiteiten. Twee jaar geleden trad Van Kemenade, inmiddels 71 jaar, terug als hoogleraar sociale wetenschappen aan de (ook al door hem opgerichte) Open Universiteit. Hoewel nu echt met pensioen, voelt Van Kemenade zich nog altijd nauw betrokken bij het onderwijs.

Hoe kijkt een voormalig onderwijsminister aan tegen het onderwijsbeleid van nu?

Van Kemenade: “Het onderwijs op zich functioneert goed. Het scoort in allerlei internationale onderzoeken nog steeds heel hoog. Heel veel mensen werken bijzonder hard in het onderwijs. Maar wat mij opvalt in het onderwijsbeleid is dat er geen centrale, coherente visie is. Elke geleding, van basisonderwijs tot lerarenopleiding, werkt op haar eigen manier aan het oplossen van haar eigen problemen. Iedereen wil meer geld voor het onderwijs. Maar waarvoor precies? Iedereen vindt dat de kwaliteit verbeterd moet worden. Maar welke kwaliteit? En voor welke leerlingen? De prestaties van de leerlingen moeten omhoog. In welke schooltypen? Ten aanzien van welke onderwerpen? Welke vakken? Er is zoveel geroep. Er wordt veel heen en weer gepraat, zonder dat duidelijk is welke visie erachter zit. Ik vind dat het onderwijs recht heeft op een coherente visie vanuit de politiek. En dat geldt voor alle politieke partijen. Volgens Dijsselbloem gaat de overheid over het ‘wat’ en het onderwijs over het ‘hoe’. Maar als je als overheid over het ‘wat’ gaat, zeg dan wat je wilt. Heb je iemand gehoord daarover?”

Van den Akker: “Het probleem met het rapport van Dijsselbloem was dat iedereen eruit haalde wat hij wilde lezen. ‘Kijk, het is zo, want Dijsselbloem zegt het ook.’ Maar wat Dijsselbloem wél duidelijk maakt, is dat de overheid gerust wat meer de regie over de inhoud in handen mag nemen.”

Van Kemenade: “Maar daar is niets mee gedaan. Die regie is niet genomen. Er is niet gezegd wat er nou met dat ‘wat’ moet gebeuren.”

Maatschappelijk belang

Was dat vroeger beter?

Van Kemenade: “Jazeker. Kijk maar naar de tijd waarin de leerplicht tot stand kwam. Of de Wet op het Lager Onderwijs. En Cals met zijn Mammoetwet. Daar zat een duidelijke visie achter. Ook in mijn tijd ontstond er, mede op verzoek van de Kamer, een coherente visie op onderwijs, met een voornemen om die geleidelijk verder uit te bouwen. Beginnen met experimenten, instituten oprichten die daar een bijdrage aan kunnen leveren, onderzoek doen en bij gebleken geschiktheid geleidelijk overgaan op invoering.



‘Voor het basisonderwijs moet een duidelijker kerncurriculum worden vastgesteld’

Sinds de tijd van Deetman kun je de overheid niet echt meer betrappen op het hebben van een onderwijsvisie.”

Van wie is het onderwijs?

Van Kemenade: “In de eerste plaats natuurlijk van de leerlingen en de ouders. Verder van de professionals die erin werken. Maar ook van de overheid. Onderwijs is een zeer belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling en het voortbestaan van de samenleving. Daarom heeft de overheid de plicht de hoofdstructuur en het doel van onderwijs te bepalen en te zorgen dat de kwaliteit en de deugdelijkheid worden geregeld. Dat alles is nogal verwaterd in de tijd dat er werd gehamerd op de autonomie van de school.”

Van den Akker: “Die autonomie is prima zolang die betrekking heeft op de identiteit en het pedagogisch-didactische karakter, maar de kern van wat er op scholen geleerd moet worden moet de overheid bepalen. Uiteraard na een uitvoerig debat met alle betrokkenen, zoals dat ook ontstond na het verschijnen van de Contourennota. Zo’n intensieve onderwijsdiscussie hebben we sindsdien niet meer gehad.”

Wie zijn die professionals precies die mede-eigenaar zijn van het onderwijs?

Van den Akker: “Dan denk ik allereerst aan de mensen die in de school werkzaam zijn, dus met name leraren en schoolleiding. Verder zijn dat, naast de reeds genoemde leerlingen en ouders, de bestuurders en de vele andere actoren die een rol spelen in onderwijsontwikkeling. Al met al een brede groep dus, van wie de leraren wat mij betreft de belangrijkste rol spelen, omdat ze direct intermediairen tussen de wereld en de leerling.”

Van Kemenade: “Ik zou ook graag de onderwijswetenschappers noemen, die zich echter naar mijn idee de laatste twintig jaar wel een stuk minder roeren dan daarvoor. Het is natuurlijk een vicieuze cirkel: als het onderwijs niet meer zo in de belangstelling staat van politiek en overheid, heeft dat zijn weerslag op wat er aan middelen beschikbaar wordt gesteld voor onderzoek.”

Wat is een goede school?

Van Kemenade: “Dat is in de eerste plaats een school die wat betreft het kerncurriculum erin slaagt zo veel mogelijk

leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau te brengen. Daarbij gaat het met name ook om leerlingen die zich in een achterstandsituatie bevinden. Vervolgens moet het een school zijn die voor leerlingen en leraren herkenbaar is. Dat hoeft niet per se met de schaalgrootte te maken te hebben. Ook grote scholen zijn zo in te delen dat de leerlingen en leraren zich ermee kunnen identificeren. Verder vind ik goede contacten met het vervolgonderwijs een belangrijk kenmerk.”

Van den Akker: “En met de toeleverende scholen. Denk meer vanuit een ketenbenadering. Je kunt niet na elke overgang weer helemaal opnieuw beginnen. Daarmee doe je de leerling tekort en gooi je bovendien alles overboord wat geïnvesteerd is in leerlingbegeleiding.”

Problemen definiëren en oplossen

Hoewel gepensioneerd en niet meer direct betrokken bij het onderwijs, heeft Van Kemenade een helder beeld van wat er moet gebeuren om het onderwijs in Nederland op een hoger plan te brengen: “Eerst moeten we de problemen definiëren. We halen nog veel te weinig uit leerlingen uit achterstandsgroeperingen, respectievelijk met laagopgeleide ouders. Daardoor ontstaan tal van maatschappelijke problemen. Verder hebben we vergeleken met het buitenland bij de overgang tussen basis- en voortgezet onderwijs een te vroeg selectiemoment, waardoor veel talent verloren gaat. Een ander probleem is dat we veel te veel schooluitval hebben, met name in vmbo en mbo, en te veel leerlingen die zonder een startkwalificatie het onderwijs verlaten. De aansluiting van het havo op het hoger beroepsonderwijs is niet goed. Wat moet er gebeuren om die problemen op te lossen? In de eerste plaats zouden er zeker in de achterstandswijken educatieve centra voor kinderen van twee tot twaalf jaar moeten komen, waarin de voorschoolse scholing, de kinderopvang en het basisonderwijs intensief samenwerken. Die centra moeten ook ter beschikking staan van oudere bewoners van die wijk. Voor het basisonderwijs moet duidelijker een kerncurriculum worden vastgesteld, met minimumstandaarden waaraan leerlingen moeten voldoen. Dat kerncurriculum moet bestaan uit taal, rekenen, geschiedenis, kennis van de natuur en burgerschapsvorming. Voor leerlingen die meer aankunnen of die extra begeleiding nodig hebben, moeten

speciale programma's komen. Naast dat kerncurriculum moet ruimte zijn voor programma's en activiteiten waarin die school zijn onderwijskundige of religieuze identiteit kan uitdrukken. Daarnaast wil ik pleiten voor een tweejari-ge periode 'voortgezet basisonderwijs', met een verdere uitbreiding en verdieping van het kerncurriculum en vakken die voorbereiden op de vervolgopleiding: ofwel beroepsgericht, ofwel havo/vwo. Zo hebben leerlingen langer tijd om een juiste keuze te maken. Het vmbo en mbo mogen van mij één opleiding worden. Om de aansluiting havo-hbo, inclusief lerarenopleidingen, te verbeteren, zou ik het havo met een jaar willen verlengen. Ten slotte moeten de lerarenopleidingen beter afgestemd worden op de problemen die ik geschetst heb. We hebben meer leraren nodig die geschikt zijn voor gedifferentieerd onderwijs. De pedagogische academie mag duidelijker gesplitst worden in een pedagogisch-didactisch en een inhoudelijk deel. Om leraren te motiveren zich verder te specialiseren, zou wat mij betreft het aktesysteem weer ingevoerd mogen worden, bijvoorbeeld voor het lesgeven aan jonge kinderen of achterstandsleerlingen, of voor vakken buiten het kerncurriculum, zoals muzische vorming, sport en techniek. Zo kun je meteen differentiëren in beloning. Zo zou het volgens mij moeten, maar hoe dan ook moet je er als overheid een gericht idee over hebben, en daar moet je vervolgens minimaal een jaar lang met alle betrokkenen over gaan discussiëren.”

Wat Van den Akker in het betoog van Van Kemenade aanspreekt, is diens zorg over de ongerichtheid van veel discussies in het onderwijs: “Je struikelt in Nederland over de innovatieplatforms die allemaal heel druk zijn met onderwijsvernieuwing, maar vaak geen antwoord kunnen geven op de vraag waar die vernieuwingen nou precies toe moeten leiden. Het moet sneller, beter en efficiënter, maar er is nooit zelfs maar een begin van een inhoudelijke duiding. Wat, waarheen, waarom, dat soort vragen blijft onbeantwoord. Het lijkt wel of niemand in de politiek-bestuurlijke sfeer nog een duidelijk inhoudelijk doel durft te formuleren. Wat zijn de grote uitdagingen? Waar is het gemeenschappelijk koersgevoel? Daarvoor moet je je natuurlijk eerst afvragen naar wat voor een samenleving we toe willen, en daar vervolgens de kernwaarden voor het onderwijs uit afleiden. Die discussie wordt in de politiek en de rest van het openbare domein stelselmatig vermeden.”

‘Het lijkt wel of niemand in de politiek-bestuurlijke sfeer nog een duidelijk inhoudelijk doel durft te formuleren’



Wat is de maatschappelijke taak van het onderwijs?

Van den Akker: “Er moet op school, naast kennisoverdracht, aandacht besteed worden aan maatschappelijke oriëntatie en beroepsvoorbereiding, aan het vormen van leerlingen tot verantwoordelijke burgers. Dat wordt steeds belangrijker, zeker naarmate de samenleving met de dag gecompliceerder wordt. Maar aan de andere kant bestaat in de samenleving de neiging om allerlei uiteenlopende maatschappelijke problemen op het bordje van de school te leggen, van obesitas tot valbreken.”

Van Kemenade: “Weg daarmee. De school heeft een essentiële taak ten aanzien van de cognitieve ontwikkeling. Dat is niet alleen taal en rekenen, waar iedereen het nou over heeft. School heeft ook een belangrijke rol ten aanzien van geschiedenis en burgerschap. Hoe zit die samenleving in elkaar? Wat wordt er van mij verwacht? Hoeveel mensen weten dat er een trias politica bestaat?”

Kompas voor onderwijsbeleid

Van den Akker verwijst voor curriculumbeleid graag naar Finland: “Daar praten ze in de wij-vorm over het onderwijs. Daar vinden ze met z’n allen wat. Ze kijken naar de toekomst en bespreken met elkaar wat het onderwijs moet

bijdragen aan het repertoire van de leerlingen en wat er dus in het leerplan moet komen. Het leerplan is iets wezenlijks daar. Vergelijk dat eens met de ondraaglijke lichtheid van het Nederlandse curriculum. Het leerplan moet niet een optelsom van vakken zijn, maar het antwoord bevatten op de vraag waar het onderwijs als geheel aan bij wil dragen.”

Van Kemenade: “Juist, en het is aan de overheid om de discussie daarover op gang te brengen. De politiek moet de op te lossen problemen centraal stellen, op basis daarvan een visie ontwikkelen en daarover met zo veel mogelijk betrokkenen in gesprek gaan. Zodra er consensus is over de te volgen koers, moet SLO aan de slag met het opstellen van een kerncurriculum. En dat moet een flink aantal jaren het kompas zijn voor het onderwijsbeleid in Nederland, onafhankelijk van de politieke wind en de maatschappelijke actualiteit.”

A photograph of a middle-aged man with short, light-colored hair and glasses, wearing a dark suit jacket, a light blue shirt, and a patterned tie. He is standing at a podium, speaking into two microphones. His right hand is visible, holding a small black object. The background is dark and out of focus.

DE DECALOOG VAN

Bij het afscheid van een onderwijskundige

Een spijtbetuing was het niet. Jos Letschert zal ook geen woord terugnemen van wat hij over het belang van bijvoorbeeld taal en rekenen heeft gezegd en geschreven. Laat staan dat hij afstand zou willen nemen van zijn bijdrage aan de commissie Meijerink, die in nog geen negen maanden tijd een gemeenschappelijk referentiekader voor taal en rekenen schiep. “Onderwijsinhouden doen er toe!”, benadrukte Letschert daarom nog maar eens.

Bij zijn afscheid als leerplanontwikkelaar van SLO en bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Twente wilde hij wel een waarschuwing geven: “Fixatie op bepaalde inhouden leidt onvermijdelijk tot schade aan andere onderwijsinhouden. Dit mogen en kunnen we leerlingen en de samenleving niet aandoen.” Het symposium ter gelegenheid van zijn afscheid stond daarom in het teken van wat hij omschreef als ‘het grotere geheel van het proces van onderwijzen en leren’.

Aan het begin van de discussie presenteerde Letschert zijn ‘decaloog’. Die leek hem een passend afscheidscadeau; we zaten immers in de kerk, ter gelegenheid van zijn ‘exodus’ uit de Nederlandse wetenschappelijke wereld. We mochten die decaloog overigens niet vertalen als ‘tien geboden’: “Wie mij goed kent, weet dat ik niet van de ge- en verboden ben.”

Complementaire begrippen

Het ging hem om het benoemen van tien ‘complementaire begrippen’ die hij in zijn werk als onderwijskundige herkende. Allemaal zijn ze verbonden met een woord dat de werking ervan uitdrukt, en elk begrip is gericht op een effect. Letschert erkende dat zijn decaloog een ‘hoog pedagogisch gehalte’ heeft: “Zonder een pedagogisch fundament bouwen we onze leerplannen op los zand en bereiken onze goede ideeën de leerlingen niet, of onvoldoende.”

LETSCHERT

Begrip	Werkwoord	Effect
Verbeelding	Voorstellen	Beschikken over een ontwikkeld voorstellingsvermogen
Empathie	Inleven	Vermogen tot relatie, betrokkenheid en gemeenschapsgevoel
Bemoediging	Opbeuren	Gezond zelfbewustzijn en zelfbeeld
Concept	Opvatten	Idee, ideaal, geëxpliciteerde streefrichting
Autonomie	Beslissen	Kunnen kiezen op basis van logische en ethische overwegingen
Competentie	Beheersen	Ontwikkelde relevante en toepasbare kennis en vaardigheden
Transparantie	Verantwoorden	Openheid en zorgvuldigheid
Reflectie	Stilstaan	Terugdenken om vooruit te kunnen kijken
Tact	Omgaan	Het denken verbinden aan het handelen
Motivatie	Willen	Passie

(Decaloog van Letschert)

Na deze voorzet stelde hij drie sprekers voor die op zijn decalogue zouden ingaan. De eerste was SLO-directeur Jan van den Akker, die de eerste van de drie L's die aan de orde kwamen, behandelde: het leerplan. Letschert omschreef het leerplan als 'de geëxpliciteerde opvatting over leren en onderwijzen'. Hij introduceerde Van den Akker als de bedenker van het curriculaire spinnenweb, een schema waarin leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten en leermiddelen zijn opgenomen. De vraag was hoe dit zich dient te verhouden tot het pedagogisch denken en handelen van leraren: "Of omgekeerd: hoe pedagogisch denken en handelen zich verhouden tot leerplanontwikkeling."

Jan van den Akker **Curriculaire spinnenweb**

Van den Akker ontkwam in zijn verhaal niet aan een kleine spijtbetuiging. Het woord 'pedagogiek' had hij in zijn leven weinig in de mond genomen. Zelf was hij opgeleid als leerpsycholoog. Pedagogiek was bij zijn docenten en later bij zijn collega's niet in de mode. Van den Akker erkende nu dat hij als 'curriculumoloog' af en toe wel degelijk pedagogische denkbeelden hanteert. Het wijzigen van een curriculum bevat immers dikwijls een pedagogische dimensie. Curriculumvernieuwing is doorgaans zelfs tot mislukken gedoemd als geen aandacht wordt besteed aan pedagogische aspecten. Voor Van den Akker komt het belang van de pedagogiek het duidelijkst tot uiting in de rol van de leraar: "Van alle externe factoren die het leren van jongeren bevorderen, is de leraar de invloedrijkste." Hij haalde zijn Ierse collega Anne Looney aan, die de vergelijking met een estafetteloop maakte: "We weten allemaal dat het uiteindelijke succes bepaald wordt door de slotlopers." Daarmee wilde Van den Akker niet de indruk wekken dat pedagogische aspecten pas aan het

eind van de keten van belang zijn. Pedagogiek komt bijvoorbeeld aan de orde als antwoord moet worden gegeven op de vraag welke doelen prioriteit moeten krijgen bij het honoreren van claims die overheid en samenleving stellen. Volgens Van den Akker is het niet alleen een taak van SLO om daarop een visie te ontwikkelen, maar moet het hele onderwijs ermee aan de slag. Hij ontwaart een behoefte aan meer gemeenschappelijke referentiekaders: "Vrijwel niemand wenst een dichtgetimmerd landelijk leerplan. Maar steeds meer mensen wensen iets meer duidelijkheid over de streefrichting van het onderwijs. Hopelijk komen we de komende jaren weer tot een iets meer gedeelde visie op het leren van onze jeugd." Hij waarschuwde daarbij ver weg te blijven van staatspedagogiek, of te veel centrale regels. Wat hij wel beoogt, is een goed gestructureerd en gemeenschappelijk debat over onderwijs, waarin pedagogiek en didactiek een belangrijke plaats hebben, met als doel: "Verbindingen leggen, bruggen bouwen, zoeken naar evenwicht, recht doen aan verschillen."

Beate Letschert **Bemoedigen**

De tweede spreker die Letschert introduceerde was zijn vrouw Beate, met wie hij binnenkort naar haar geboorteland Duitsland verhuist. Beate Letschert geldt in haar land als een van de invloedrijkste pedagogen. Jos Letschert vroeg haar de L van leerling centraal te stellen. Om duidelijk te maken hoe belangrijk psychologische mechanismen zijn, spitste zij haar verhaal toe op de omgang met extreem problematische kinderen. Pedagogische inzichten en hulpmiddelen zijn bij uitstek voor deze groep toepasbaar. Belangrijk is daarbij dat we ons bewust zijn van het zeer negatieve zelfbeeld dat deze leerlingen hebben.

Beate Letschert toonde begrip voor de neiging van leraren defensief te reageren op leerlingen die de lessen structureel verstoren. Maar ze betoogde dat straffen of het scherp veroordelen van gedrag het negatieve zelfbeeld, en daarmee de diepere oorzaak alleen maar versterken. Ze stelde daar een benadering tegenover die ze omschreef als 'bemoediging door empathie'. Een voorbeeld van dergelijk pedagogisch handelen is het overdragen van verantwoordelijkheden, in de vorm van taakjes. Een tweede voorbeeld is het geven van bemoedigende aandacht, maar een grote valkuil is dan de overdreven loftuiting. Een kind kan daardoor het gevoel krijgen nooit aan de verwachtingen te zullen voldoen. Een ander gevaar is het verschijnsel van de 'aangepaste meisjes', die hun positieve zelfbeeld laten afhangen van de complimenten van hun leraar: "Zelfbewustzijn betekent dat je de vaardigheden zelf bewust bent".



Leerlingen met gedragsproblemen hebben het meeste baat bij terugkoppeling die informatief, gedifferentieerd en zo veel mogelijk waardevrij is. Het paradoxale is dat positieve terugkoppelingen kort en onnauwkeurig zijn, terwijl er een

neiging bestaat om bij negatieve resultaten met gedetailleerde analyses te komen: "Op die manier leren kinderen hun mislukkingen serieuzer te nemen dan hun successen." Ook medeleerlingen kunnen worden ingeschakeld bij een gedifferentieerde terugkoppeling: "Bemoedigende pedagogiek, dát is mijn boodschap. Laat kinderen zien wat ze kunnen, én laat zien wat ze kunnen leren."

Luc Stevens

Ontkoppelde leraren

De laatste spreker was Luc Stevens, emeritus hoogleraar Orthopedagogiek aan de Universiteit van Utrecht en hoogleraar aan de Open Universiteit. Stevens is directeur van het Nederlands Instituut voor Onderwijs- en opvoedingszaken (NIVOZ), een onderwijsdenktank. Als wetenschapper is zijn aandacht altijd uitgegaan naar de relatie tussen leerling en de leraar. Letschert vroeg aan hem daarom de L van leraar te belichten.

De kern van zijn betoog was dat de kwaliteiten van de leraar een beslissende factor kunnen zijn voor de kansen van leerlingen om zich te ontplooiën. Om dat duidelijk te maken gaf hij een voorbeeld van een leerlinge van een jaar of zeven die ondervraagd werd voor een studie die leidde tot het boek *Zin in School* (2004). Het Turkse meisje begreep halverwege het verhaal van de juf iets niet en raakte daardoor de draad kwijt. Maar de strakke instructie in de klas was dat ze de juf niet mocht onderbreken. Meteen na afloop van de les kreeg ze evenmin de kans meteen haar vraag te stellen. Want een andere regel was dat de juf van tafel liep naar tafel liep, en leerlingen pas een vraag mochten stellen als de juf bij hen was. Toen die bij haar tafel kwam, was ze haar vraag vergeten. Het knappe van het meisje was dat ze door dit verhaal te vertellen blijk gaf van metacognitief denken. Ze was bovendien gemotiveerd: ze wilde de les kunnen begrijpen, ook al had ze een taalachterstand.

Als tegenvoorbeeld gaf hij een Amerikaanse studie van Eigil Pedersen. Die onderzocht hoe het kon dat leerlingen van een bepaalde onderwijzeres van de eerste klas van een *elementary school*, vergelijkbaar met de Nederlandse groep drie, zo veel beter presteerden dan leeftijdgenoten uit andere klassen. Het opmerkelijke was dat ze dat niet alleen deden in dat ene schooljaar, maar in hun hele verdere leven. De beslissende factor bleek hier de aandacht en de daarmee verbonden passie die de docente voor haar leerlingen had.

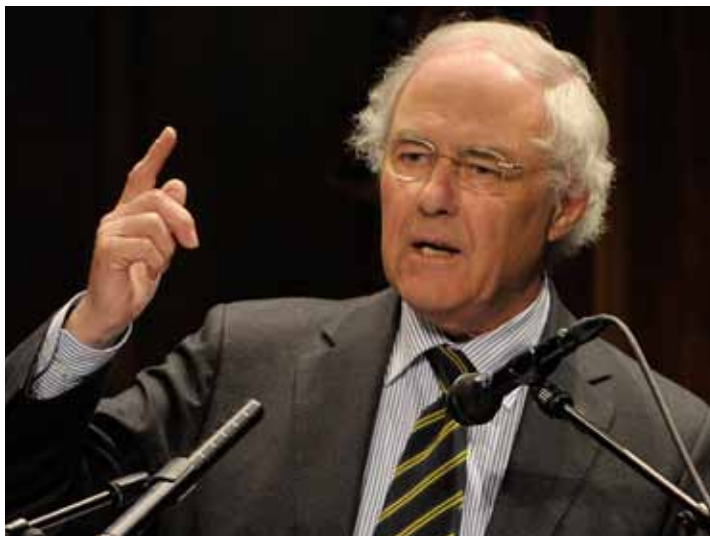
Het probleem van de eerste juf was dat zij ontkoppeld was van haar leerling en die dus niets te bieden had. Die ont koppeling is wat Stevens betreft het grote drama van het Nederlandse onderwijs. Hij haalde in dit verband uit naar het geloof in evidence based-onderwijs. Daarin staat volgens hem niet het kind centraal, maar dat wat in een experimentele omgeving effectief is gebleken. Die ont koppeling werd versterkt doordat de Nederlandse overheid gefascineerd is door dwang en controle. De menselijke factor is daardoor uitgeschakeld.

Ook bij leraren zelf constateerde Stevens een ont koppeling. Veel van wat ze hebben meegekregen van goede didactiek, weten ze op basis van persoonlijke ervaringen: “Het is zoals jezelf bent opgevoed, het zit in jouw biografie.” De opdracht van leraren is dus op zoek te gaan naar hun oorspronkelijke motieven en emoties.

Die zoektocht helpt hen ook hun autonomie te ontwikkelen: “Persoon en professie zijn te veel ont koppeld geraakt. Maar het is juist de drager van de professie die van de professie iets maakt. Het gaat dan dus om de kwaliteit van de persoon. Iemand die toegewijd is, autonoom en vertrouwen geeft”.

Stevens zette zich daarom af tegen een establishment dat de domeinkennis voorop stelt:

“Leerlingen zien geen vak een klas binnen komen, maar een leraar.” Niet dat hij die kennis onbelangrijk vindt: “Maar de opdracht is juist een goede match te vinden tussen enerzijds de



cognitieve motivationele status van de leerling, en anderzijds het onderwijsaanbod. Dat betekent dat je goed moet zijn in leerlingen, en dat je goed moet zijn in je domein. Waar het dus om gaat, is wat in de internationale literatuur *personalisation* heet.”

Zijn pleidooi kwam neer op een oproep tot het gebruik van het ‘gezonde pedagogische verstand’. Stevens: “We hoeven eigenlijk alleen maar naar onze eigen ervaringen te kijken en te bedenken wat we ervan zouden willen behouden.”

Cultuuromslag

Wat is dat voor iets raars dat er zo ongelooflijk onbeschoft gereageerd wordt wanneer je in onderwijsland iets zegt dat de dames en heren uit wat 'het veld' genoemd wordt niet zint?

Ik heb namens de VVD bij de behandeling van de onderwijsbegroting het taboe aangesneden dat tien tot dertig procent van de onderwijsgevenden niet goed functioneert. Let wel: naar eigen zeggen van mensen op de werkvloer. Ik heb hen geciteerd uit de pers (zie mijn spreektekst op www.tonelias.vvd.nl) en ik heb hun vertrouwelijke uitspraken uit gesprekken weergegeven. Met de deur dicht en op fluisterton kreeg ik een hoop te horen, toen ik op ouderwets journalistieke manier onder vier ogen een beetje doorvroeg.

De VVD-trefwoorden bij het onderwijsbeleid zijn: meer aandacht voor vakmanschap, voor kwaliteit en vooral voor prestatiegerichtheid. Meer aandacht voor de kennisfactor, meer aandacht voor taal en rekenen. Meer structuur geven aan kinderen en jonge volwassenen, strenger examineren, meer eisen stellen. Niet alleen rechten in het onderwijs, maar ook plichten, zeker voor studenten in het hoger onderwijs. We moeten nu maar eens definitief af van het idee dat verbeteringen in het onderwijs alleen plaats kunnen vinden, wanneer de overheid iedere keer een nieuwe zak met geld klaarzet. Er valt heel veel aan ons onderwijs te verbeteren, dat géén geld kost, doch wél een mentaliteitsverandering vergt.

Welnu, ook op een school hoort de leiding gewoon tegen leraren die er de kantjes van aflopen en hun nog wel enthousiaste collega's (een overgrote meerderheid, benadruk ik nog maar eens) met de gevolgen daarvan opzadelen, te zeggen: 'Vriend, je komt in de benen en ik houd een dossier bij als je dat niet doet en daar horen gevolgen bij en ontslag is er daar één van'. Hier is geen wetswijziging of financiële investering of motie of congres voor nodig. Het enige dat moet plaatsvinden is een cultuuromslag. Dit onderwerp moet uit de taboesfeer, in het belang van onze jeugd, maar ook in het belang van onderwijs als economische productiefactor. Wanneer vanuit het onderwijs zélf gezegd wordt dat tien, misschien twintig of zelfs dertig procent van het maatschappelijk kapitaal binnen die economische productiekolom niet goed functioneert, dan moet je daar iets aan willen doen.

Van toppolitici als Brinkman (topkunst in de jaren tachtig), Bolkestein (integratie in de jaren negentig) en Winsemius (probleemwijken) heb ik geleerd dat taboeonderwerpen alleen doorbroken worden als je ze hard en vasthoudend aan de orde stelt.

Ik kreeg er bijna tweeduizend zéér instemmende mailtjes over, met horrorverhalen uit de school. En uiteraard mogen mensen het met me oneens zijn, dat waren er een kleine duizend. Maar waarom zaten daar, vanuit het onderwijs nota bene, zoveel werkelijk onbeschofte aanvallen ad hominem bij? Dáár ben ik nog eens extra van geschrokken.



Ton Elias

Tweede Kamerlid voor de VVD
en lid van de commissie OCW

Digitaal leermateriaal: geen zaak van nullen en enen

Geen leerling is hetzelfde. Dit uitgangspunt is herkenbaar in het overheidsbeleid en in de missie en visie van de meeste scholen. Het streven is voor alle leerlingen een passend onderwijsaanbod te creëren en de talenten van ieder kind te ontwikkelen. Om dit ideaal te realiseren, is een flexibel curriculum noodzakelijk. Kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus liggen vast, maar de leerroute naar die einddoelen kan per leerling verschillend zijn. Om zo'n flexibel curriculum te kunnen realiseren, is een groot en divers aanbod van leermiddelen nodig waaruit een leraar een passende selectie maakt. Door de toenemende mogelijkheden van ICT en de digitalisering van leermiddelen komt het ideaal van maatwerk in het onderwijs steeds meer in zicht. In dit artikel gaat Hans de Vries, hoofd Kenniscentrum leermiddelen bij SLO, in op een aantal aspecten van deze ontwikkeling.

Groot aanbod

Het aanbod van losse, open leermiddelen groeit de laatste jaren gestaag. Ook worden die materialen steeds beter vindbaar. Voorheen moesten leraren dat materiaal bij elkaar sprokkelen in een tijdrovende en intensieve speurtocht op internet. Ook als bij die zoekacties gebruik wordt gemaakt van een geavanceerde zoekmachine als Google, is dat een

hele klus. Echter, zoeken naar bruikbaar lesmateriaal is sinds de introductie van Edurep door Kennisnet een stuk makkelijker geworden. Edurep is een centraal, digitaal registratiesysteem voor digitaal lesmateriaal. Aanbieders van dat materiaal melden hun collectie aan bij Edurep en beschrijven de leermiddelen volgens het Content Zoekprofiel, dat speciaal voor educatief materiaal is ontwikkeld. In die beschrijving leggen zij essentiële informatie als schrijver, titel, doelgroep en onderwerp vast. Die gegevens kunnen vervolgens ontsloten worden via onderwijsportals als het Leermiddelenplein van SLO en Wikiwijs. Leraren kunnen zowel op het Leermiddelenplein als op Wikiwijs open, digitaal lesmateriaal zoeken, passend bij een specifiek onderwerp en een bepaalde doelgroep.

Wikiwijs, dat per 1 september 2010 officieel 'in de lucht' is, is bedoeld voor alle sectoren van het onderwijs, van primair tot hoger onderwijs. Binnen Wikiwijs is VO-Content, een initiatief van de VO-raad, verantwoordelijk voor het vo-deel. Wikiwijs en VO-Content zijn actief op zoek naar bruikbare collecties leermiddelen. Zij gaan met de aanbieders daarvan in gesprek, om hen ervan te overtuigen hun collectie via Edurep te ontsluiten en beschikbaar te stellen aan het onderwijs. Leraren krijgen zo steeds meer mogelijkheden om gericht te zoeken binnen een groeiende collectie educatief materiaal.

De collectie kan een enorme groeispurt doormaken als meer leraren hun eigen gemaakte materiaal ook aan anderen beschikbaar stellen. Van de leraren die meewerkten aan de leermiddelenmonitor 2010 van SLO zei 15% van de po-leraren en 32% van de vo-leraren zelf vaak leermiddelen te ontwikkelen. Veel van hen (57% po, 54% vo) geven aan soms leermiddelen te ontwikkelen. De meeste leraren zijn bereid om het door hen ontwikkelde materiaal te delen met directe collega's. Slechts een klein percentage deelt het materiaal met collega's buiten de school.

Ook de mogelijkheden tot delen van materiaal zijn gegroeid: via vakcommunities van de Digitale School en Wikiwijs kunnen leraren hun materiaal met anderen delen. Materiaal dat op deze wijze wordt aangeboden, komt via Edurep ook beschikbaar voor zoekportals als het Leermiddelenplein. Het aanbod van leermiddelen wordt natuurlijk niet alleen bepaald door de beschikbaarheid van open leer materiaal. De educatieve uitgeverij zorgen ook voor een gedifferentieerd leermiddelenaanbod. De meeste methoden bevatten meer onderwijsaanbod, meer opdrachten dan in de beschikbare tijd benut kunnen worden. Verder hebben uitgeverij de laatste jaren meer aanbod gecreëerd door het inrichten van methodewebsites met extra oefeningen, toetsen enzovoort en door het aanbieden van software waarmee leerlingen bijvoorbeeld op hun niveau kunnen oefenen. Dat maakt het voor een leraar mogelijk om keuzes te maken, waarbij hij rekening kan houden met verschillen tussen leerlingen. Leraren maken ook gebruik van het toegenomen aanbod. Volgens de gegevens uit de Leermiddelenmonitor gebruikt 79% van de po-leraren en 77% van de vo-leraren voornamelijk de methode, maar vullen ze die wel aan met eigengemaakt of gevonden materiaal. 16% van de po-leraren en 17% van de vo-leraren gebruikt voornamelijk eigengemaakt of gevonden materiaal, aangevuld met de methode.

Selecteren van passend leer materiaal

Hoe meer er te kiezen is, hoe moeilijker de keuze. Dat geldt ook voor leermiddelen. Het groeiende aanbod van leermiddelen roept vragen op als: Welke methode biedt de beste differentiatiemogelijkheden? Wat zijn geschikte leer routes binnen een methode? Welke leerstof is essentieel voor alle leerlingen? Welke leerstof is facultatief? Welk open materiaal kan het best gebruikt worden naast van onderdelen uit een methode? Welk materiaal of combinatie van materialen is geschikt om zelf een curriculum te bouwen?


Bij de keuze van een geschikte methode biedt het Leermiddelenplein hulp. Op www.leermiddelenplein.nl zijn alle verkrijgbare methodes voor primair en voortgezet onderwijs te vinden. Bij veel methoden, op termijn bij alle,

zijn objectieve beschrijvingen te vinden. Deze beschrijvingen zijn door SLO gemaakt volgens een herkenbare aanpak, met veel aandacht voor zaken als didactische aanpak, opbouw en differentiatiemogelijkheden. Met behulp van de vergelijkingseditor kunnen de belangrijkste kenmerken van verschillende methoden naast elkaar gezet worden, zodat overeenkomsten en verschillen duidelijk zichtbaar worden. Ook zijn bij diverse methoden zogenaamde 'ervaringen' te vinden. Hierin beschrijven leraren hoe het werken met de methode in hun eigen praktijk verlopen is. Beschrijvingen en ervaringen samen kunnen leraren helpen bij de keuze van een methode.

SLO werkt ook aan een methodiek om de keuze van 'losse' leermiddelen te ondersteunen. De essentie daarvan is een beschrijving van kernleerlijnen die laten zien wat iedere leerling minimaal moet weten en kunnen. Deze kernleerlijnen zijn niet verplicht, maar kunnen wel houvast bieden bij de keuze van leermiddelen. Ze laten namelijk zien welke leerinhouden aan de orde kunnen komen en welke doelen en tussendoelen daarmee bereikt moeten worden. De kernleerlijnen vormen de verbinding tussen de tamelijk globale kerndoelen en eindtermen en de keuze van leermiddelen om aan die kerndoelen en eindtermen te voldoen. Uitgaande van de kernleerlijnen kan een leraar beslissen welke stof uit de methode minimaal behandeld moet worden, welke leermiddelen aanvullend of in plaats van onderdelen van de methode gebruikt kunnen worden of welke 'losse' leermiddelen ingezet kunnen worden om (onderdelen van) de kernleerlijn praktisch vorm te geven. Beoogd resultaat is een digitaal instrument waarmee leraren een verantwoorde selectie van leermiddelen kunnen maken. Na het selecteren van geschikt materiaal zal een leraar altijd nog wat aanpassingen moeten doen om de aansluiting op de methode te verbeteren of de aansluiting van 'losse' leermiddelen op elkaar tot stand te brengen.

Daarbij kan gedacht worden aan de afstemming van de begrippen die gebruikt worden. Bij de uitwerking van dit alles werkt SLO samen met Kennisnet, VO-Content en Wikiwijs.

Geen zaak van nullen en enen

Digitale leermiddelen en de digitalisering van het selecteren en combineren van leermiddelen kunnen leraren helpen meer maatwerk te leveren. Digitalisering is in dit verband geen zaak van nullen en enen. De leerplankundige onderbouwing is daarbij essentieel, evenals het vakmanschap van de leraar om gevonden materiaal verantwoord op elkaar af te stemmen. 

FOTOREPORTAGE

Auteur: Enno de Witt
Fotograaf: Rene Fokkink

Openbare basisschool 't Jok is gevestigd in het dorpje Hoorn, op het oostelijke deel van Terschelling, aan de rand van bos en duinen. In het gebouw is naast de openbare basisschool ook een christelijke basisschool ondergebracht. Allebei heten ze 't Jok, Aasters – Oost-Terschellings - voor 'het juk'. Beide Jokken zijn van elkaar gescheiden, maar doen sommige dingen puur praktisch samen.

‘Hier zul je je kind toch naar school mogen brengen’



OBS 't Jok op Terschelling

De OBS valt onder een bestuur dat nog twee scholen op het eiland heeft, een in West-Terschelling, de andere in het centraal gelegen Midsland. De christelijke school valt onder een eigen bestuur dat verder een school in West-Terschelling onder zich heeft. “Het is net als overal gebruikelijk dat ouders hun kinderen naar de dichtstbijzijnde school brengen”, zegt OBS-locatiedirecteur Loes Artz: “Toch zien we hier een tendens dat ook ouders uit verder weg gelegen dorpen als Landerum 't Jok uitkiezen voor hun kinderen. Wij vinden het mooi dat ze bewust voor deze locatie kiezen.” Alle 48 leerlingen van de OBS passen op het klimrek. Doordat de school weinig leerlingen telt, zelden zijn het er meer dan 60, wordt standaard gewerkt met combinatieklassen. Momenteel zitten de groepen een en twee bij elkaar, net als de groepen drie t/m vijf en de groepen zes t/m acht. “Het is ieder jaar weer schipperen”, vertelt Artz. Vooral de verdeling over de groepen zorgt voor hoofdbrekens: “Dan heb je een groep zeven van twaalf kinderen, in combinatie met een groep zes van drie leerlingen. Dan kan groep zeven gaan overheersen.”





Grote stap naar voortgezet onderwijs

Artz kwam zes jaar geleden solliciteren, op een stralend mooie dag: "Ik dacht meteen: hier zul je je kind maar naar school mogen brengen." Toch kleefden er ook voor haar persoonlijk nadelen aan de verhuizing. Haar twee oudste kinderen waren het huis al uit en bleven aan de wal. Van de twee jongste zit een daar inmiddels op school. Het is een dilemma dat ouders van opgroeiende kinderen op het eiland vaker tegenkomen: wat te doen als de overstap naar het voortgezet onderwijs eraan komt. Terschelling telt een vmbo-school en leerlingen kunnen de eerste twee klassen van havo en vwo doen, maar wie verder wil moet onherroepelijk van het eiland af: "Daar zijn dan verschillende varianten voor. Je kunt je kinderen onderbrengen bij een gastgezin of bij familie. Sommige ouders kopen een huis en gaan daar dan bij toerbeurt wonen. Dat vraagt erg creatief omgaan met je werktijden. Ook kiezen sommige gezinnen voor een verhuizing naar de wal, soms gaan kinderen met een havo-advies toch hier naar het vmbo."



Kinderen binnen de poort houden

De zeker voor Nederlandse begrippen afgelegen locatie heeft meer gevolgen: “Als een kind naar dyslexietherapie in Leeuwarden moet, is het voor drie kwartier behandeling een hele dag weg van school. Ons bestuur doet er dan ook alles aan om zoveel mogelijk voorzieningen naar het eiland te krijgen. Ook is het onze intentie om alle kinderen, ongeacht hun rugzakje, binnen de poort te houden.”

Dat leidde onlangs nog tot een discussie met de inspectie, omdat de opbrengsten niet toereikend waren: “Wanneer de school echter goed gedocumenteerde leerlijnen kan voorleggen, hoeven we deze leerlingen niet mee te tellen in onze opbrengsten en zullen die weer vergelijkbaar zijn met die van andere basisscholen.”

De afgelegen ligging heeft ook gevolgen voor de werving van personeel. Woonruimte is bijvoorbeeld schaars op het eiland. Artz en haar man woonden hun eerste jaar in het huis van mensen die op wereldreis waren: “Naarmate het jaar vorderde begon ik me toch wel zorgen te maken of we iets zouden vinden, maar het liep goed af. Een collega heeft een winter in een stacaravan gewoond, waar ze bij het begin van het seizoen weer uit moest. Gelukkig vinden we altijd wel een oplossing.”





Tien arrensleeën voor de school

Ook aarden kan een probleem zijn; het eilandgevoel is niet voor iedereen even aantrekkelijk: “Maar als iemand hier solliciteert, weet hij waaraan hij begint. Je moet ook makkelijk zijn in die dingen, niet meteen teveel eisen.” Bij een vacature wordt eerst in de eigen gelederen gekeken, maar uiteindelijk kiest de school altijd voor de beste leerkracht, en dat hoeft niet per se een eilander te zijn.

Terschelling, en dan zeker de oostelijke helft, zit vol tradities. De school doet daar graag aan mee, zoals aan de oeroude Terschellinger traditie: op ‘e riid, een gezamenlijke huifkartocht. Artz stelt wel grenzen, want het beroep dat organisaties op de school doen is erg groot, van Staatsbosbeheer tot en met Oerol. En terwijl Friese kinderen vrijwel allemaal Friese taal- en cultuurlessen krijgen, heeft de OBS daarvan dispensatie gekregen. De leerlingen krijgen vanaf groep drie les in het Aasters, de taal en cultuur van wat op het eiland heet ‘om Oost’.







'De juf kan niet spellen'

Al enkele jaren klinkt binnen en buiten het onderwijs de roep om een kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen. Het project Werken aan Kwaliteit biedt oplossingen. In zogenaamde 'kennisbases' wordt exact vastgelegd wat leraren in het voortgezet en primair onderwijs moet weten. Dat lijkt eenvoudig, maar heeft nog heel wat voeten in de aarde.

Kennisbases borgen kwaliteit lerarenopleidingen

"Een kwaliteitsimpuls bij de opleidingen was nodig", zegt Ankie Verlaan, projectmanager Werken aan Kwaliteit vanuit de HBO-raad. "Zowel in het publieke als politieke domein worden aanmerkingen gemaakt op de kwaliteit van docenten. 'De juf kan niet spellen', hoor je dan. De kwaliteit schoot inderdaad hier en daar aantoonbaar tekort. Leerlingen mochten al doorstromen naar een hoger niveau van onderwijs als het gemiddelde van schoolexamen en landelijk examen voldoende was, ook al zaten er onvoldoendes bij."

Ook Arnoud van Leuven, verbonden aan de Fontys Lerarenopleidingen in Tilburg en projectleider Werken aan Kwaliteit, begrijpt waar de onrust vandaan komt: "Meer nog dan van voetbal heeft de Nederlander verstand van onderwijs. Het is daarom goed dat lerarenopleidingen duidelijk maken wat ze doen en waarom. In het veld wordt de roep om meer transparantie niet als vreemd ervaren, daar begrijpen ze heel goed het belang van goede leraren en dus van goede lerarenopleidingen."

In 2007 ging het project Werken aan Kwaliteit van start.: "Het kwam voor niemand als een verrassing", zegt Van Leuven, "en het sloot ook aan bij de wens van veel opleidingen om het vak beter op de kaart te zetten. Ze hebben het opgepakt als een uitdaging. Voor instituten is het een erezaak, ze willen dat het niveau in orde is. Het zorgt voor imagoverbetering en een professionaliseringsslag. Niet alleen de instituten zelf werken daaraan, ook de buitenwacht wordt bij het project betrokken: universiteiten, vakverenigingen, het beroepenveld. Dat is goed voor de legitimatie. Het geeft aan dat we niet zomaar iets doen. De kennisbases worden op die manier ook ingebed in de samenleving."

Het project is verdeeld in twee fases, de tweede ging januari 2010 van start en wordt in december 2012 afgerond. De eerste fase was in zekere zin een test: de ervaringen die daar werden opgedaan bij het formuleren van de eerste kennisbases bepalen mede hoe de overige kennisbases er uiteindelijk uit komen te zien.

De procedures liggen al sinds 2009 vast, nu wordt bovendien vastgelegd op welke gronden, hoe en door wie kennisbases gewijzigd moeten en kunnen worden, zodat ook kan worden ingespeeld op actuele ontwikkelingen.

Binnen het hbo worden zowel voor de bachelor- als voor de masteropleidingen kennisbases ontwikkeld. Dat vindt Ans Buys, directeur Fontys Lerarenopleidingen in Tilburg, een goede zaak: “Een bachelor besteedt ongeveer de helft van zijn tijd aan de inhoud van zijn vak en de andere helft aan wat ik meesterschap noem. Een masterstudent besteedt minimaal 70% van zijn tijd aan vakinhoud. Dat is logisch, afgestudeerde masters geven les in de bovenbouw en zijn binnen een school de vakinhoudelijke experts.” Buys vindt het jammer dat de politiek alleen kwaliteitseisen aan het hbo stelt en niet aan de universitaire lerarenopleidingen. “Er zou wat voor te zeggen zijn om ook eens naar de kwaliteit van die opleidingstrajecten te kijken. De politiek denkt al snel dat het wel goed zit als er een academisch

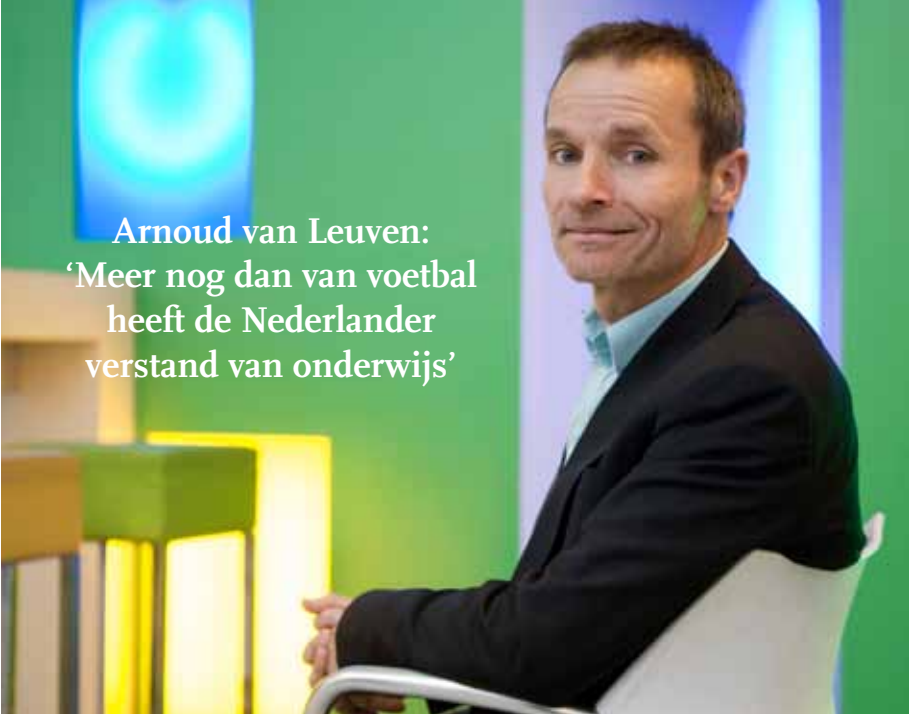
aureool omheen zit, maar een goede natuurkundige is nog niet meteen een geschikte leraar.” Ze vindt dat alle lerarenopleiders het lef zouden moeten hebben zich de maat te laten nemen en ziet ook een voorzichtige kentering: “Docenten van universitaire lerarenopleidingen benaderen ons nu, omdat ze de toetsen uit het hbo willen gebruiken.”

Buys is positief over de kennisbases, mede vanwege de afgeleide effecten: “De samenwerking tussen lerarenopleiders is verrijkend. Doordat ze over de essentie van hun werk praten, ontwikkelen ze ook andere initiatieven. Zo hebben ze zelf het initiatief genomen voor een kennisbasis ICT. Niemand had daarom gevraagd. Ze trekken ook steeds meer samen op bij het organiseren van congressen en dergelijke. Door de bundeling van krachten ontstaat een nieuw elan.”

Binnen de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs is het vaststellen van de kennisbases een relatief eenvoudige taak, vergeleken bij de opdracht waar de pabo's voor staan.

Ans Buys: ‘De samenwerking tussen lerarenopleiders is verrijkend. Doordat ze over de essentie van hun werk praten, ontwikkelen ze ook andere initiatieven’





Arnoud van Leuven: 'Meer nog dan van voetbal heeft de Nederlander verstand van onderwijs'

Dominique Hoozemans, voorzitter van het Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO) en werkzaam bij de Hogeschool Leiden, spreekt van een 'enorm verschil': "Het maken van een kennisbasis voor een vak als Frans is redelijk eenvoudig, maar op de pabo leiden we tienkampers op en hebben we voor elk vak een aparte kennisbasis nodig. Dat betekent voor de hele opleiding een totaal van vijftien, van taal en rekenen tot muziek en

schrijven, plus de niet aan een vak gebonden, generieke kennisbasis. Het gaat dan om zaken als psychologie, didactiek, mediawijsheid en moderne technologie. Waarbij dan ook nog rekening wordt gehouden met de verschillende fasen van ontwikkeling tussen kleuterklas en groep acht. Dat maakt het onmogelijk om te streven naar een 50/50 verdeling tussen vakinhoudelijk en generiek, zoals bij de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs de bedoeling is."

Onderwijsexpert Jozef Kok is voorzitter van het ontwikkelteam, verantwoordelijk voor kennisbases voor de generieke vakken die op de pabo worden gegeven. "Het generieke domein heeft een aantal eigen functies", zegt hij. "Het is zowel doorsnijdend als overstijgend en is deels dienstbaar aan de kennisvakken. Het generieke domein betreft algemene theorieën over leren en onderwijzen en vertaalt die naar een praktische toepassing. Daarvoor moet je weten hoe een kind zich ontwikkelt. Het domein heeft ook een restcategoriefunctie; er zitten dingen bij die je niet elders kunt onderbrengen."

De pabo's lopen bovendien tegen een heel praktische kwestie aan, zegt Hoozemans: "Als we afspraken maken over de kennisbases, dan moeten die voor iedereen gelden. Het is dan aan de autonome opleiding om daar tijd aan te hangen, maar een gevolg is wel dat de totale studielast zwaarder wordt. Dat is een oud probleem waar de pabo's al langer mee worstelen. Breed en meer algemeen staat tegenover smal en diep, of nog anders: 'veel van weinig of weinig van veel.'"

Kok, ooit lid van de regiegroep die over de voortgang van het project waakte, herkent het probleem van de pabo's: "Door de kennisbases komt er extra druk op de opleidingen, omdat duur en breedte gelijk blijven, terwijl het verwachte niveau omhoog gaat. We hebben ons afgevraagd of er misschien andere knoppen zijn waaraan we kunnen draaien. Het enige wat politiek haalbaar lijkt, is het vastleggen van de eindniveaus. Maar leg je die te hoog, dan loop je weer tegen andere problemen aan. Je zou kunnen overwegen om dan de opleiding naar een academisch niveau te trekken, maar dan speelt het imago je parten want vwo-ers kiezen niet voor de pabo. Een oplossing kan ook zijn niet meer alle competenties in één persoon verenigen. Je zou algemener kunnen zeggen dat in iedere school alle competenties aanwezig moeten zijn. We zullen in ieder geval af moeten van het idee dat er één oplossing is voor alle problemen. Ik heb dan ook niet de illusie dat het formuleren van een kennisbasis plus een toets de oplossing van alle problemen is."

Hoozemans heeft de afgelopen jaren een aantal verschillende scenario's voorbij zien komen voor de pabo's: "Je zou kunnen splitsen naar leeftijdsniveau van de leerling. Daar zitten wel consequenties aan vast. Wie bijvoorbeeld is opgeleid om te werken met jongere kinderen en later ook in de bovenbouw wil gaan werken, zal zich moeten bijscholen. Ook de basisscholen zelf zullen daar iets van merken, want niet iedereen die van de pabo komt heeft dan hetzelfde profiel. Vooral voor kleine scholen kan dat lastig zijn. Een tweede mogelijkheid is het ontwikkelen van een kerncurriculum, rond de vakken taal, rekenen en didactiek.



Ankie Verlaan: 'Iedereen weet straks: dit is het niveau, waar iedereen aan moet voldoen. De volgende vraag is hoe je daarop gaat toezien'

het principe blijft hetzelfde: opschrijven wat de vakbekwame leraar moet weten en kennen, wat hij op de pabo moet leren en ook daarna, tijdens een leven lang leren. De toetsing is daarbij van belang.

"Pabo's spreken met elkaar af wat de eindstreep is", zegt Hoozemans. "Vervolgens moet worden getoetst en dat is erg ingewikkeld. We zijn begonnen bij taal en rekenen, omdat daar de grootste maatschappelijke

Daar kun je landelijk afspraken over maken, en vervolgens binnen een regio kijken of differentiatie wenselijk is. Dan krijg je in Friesland dus een ander curriculum dan in Amsterdam, terwijl ook grote en kleine scholen daarmee anders zullen omgaan. Een gevolg is ook dat er binnen een docententeam diversiteit ontstaat. Aan het algemene curriculum waar de pabo's nu mee werken zal in ieder geval iets moeten gebeuren, want dat is veel teveel.

onrust over was. Het gaat er dan niet alleen om dat je een som kunt uitrekenen, maar ook het onderliggende algoritme kent. Daarnaast zul je ook moeten weten hoe kinderen denken en hoe je de stof overbrengt. De toetsen voor taal en rekenen zullen een adequaat hbo-niveau hebben en in ieder geval afgenomen worden, voordat de student zijn laatste stage ingaat. Als je plompverloren aan het eind toetst, wordt het een slachting. We stellen dan ook voor om met toeleidende toetsen te werken die de

De pabo's kunnen ook wat Verlaan betreft op een andere manier worden georganiseerd: "Je zou terug kunnen gaan naar het oude onderscheid tussen de kleuterweek en de pedagogisch academie. De PO-raad is daar niet van gediend en het zou een stelselwijziging kunnen zijn, waar de politiek weer huiverig voor is, hoewel die specifieke bekwaamheid voor het jongere en het oudere kind nu wel in het regeerakkoord staat. Een mogelijkheid is ook het invoeren van een beginnersbevoegdheid. De docent kan zich dan later laten bijscholen. De vraag is wat de politiek wil."

De eerste fase kennisbases - taal en rekenen - voor de pabo's is afgerond. De ervaringen zijn positief. Nu de tweede fase bezig is komen ook lastiger onderwerpen aan bod, maar



Jozef Kok: 'Door de kennisbases komt er extra druk op de opleidingen'

instellingen zelf kunnen ontwerpen. Het worden certificerende toetsen: je haalt ze of je haalt ze niet, in tegenstelling tot de assessments waar nu veel mee wordt gewerkt. Een nadeel kan zijn dat dergelijke toetsen het leergedrag sturen, het is natuurlijk niet de bedoeling dat studenten alleen voor de toetsen leren.”

Op de pabo zullen de schoolvakken-toetsen eind 2012 als kennisbasis beschreven zijn, zegt Hoozemans: “Het traject is: wat moet de omvang zijn, hoe borgen we de kennisbasis en hoe implementeren we die, hoe geven we die handen en voeten op de 45 pabo’s in ons land, in al hun diversiteit. We willen geen uniformering, de afspraken worden op hoofdlijnen gemaakt. Het gaat erom dat het niveau overall hetzelfde is. De hoe-vraag laten we aan de instellingen zelf over, daar zit immers het spannende van een beroep in het onderwijs, ook voor de docent-opleider.”

“Iedereen weet straks: dit is het niveau, waar iedereen aan moet voldoen”, zegt Verlaan, die het programma voor de verbetering van de lerarenopleidingen op dit moment aanstuurt. “Dat was de eerste stap. De volgende vraag is hoe je daarop gaat toezien. In ieder geval de basale vakken zouden een landelijke digitale toets moeten krijgen: taal, rekenen, Engels, Frans en dergelijke. Andere kennis kunnen de instellingen zelf toetsen. De generieke component is van een geheel andere orde, daar moet je ook kijken naar wat in de samenleving speelt en voortdurend deskundigen invliegen. Ook de eisen die aan een technische opleidingen worden gesteld zijn anders. Wat we geleerd hebben van de eerste fase, is dat je de grote diversiteit binnen en tussen de vakken in een stramen zou moeten vangen voor de duidelijkheid en overzichtelijkheid. Maar de grootste hobbel nu is de toetsing. Wat ga je toetsen? En wat zijn de gevolgen van een digitale toetsing, terwijl op dit moment lang niet alle instituten digitaal toetsen? Dat zijn complexe aspecten, die iets meer onderzoek vergen.”



Dominique Hoozemans:
‘Breed en meer algemeen staat tegenover smal en diep, dat is een oud probleem waar de pabo’s al langer mee worstelen’

Naar verwachting zijn in 2011 alle kennisbases klaar, denkt Verlaan: “Dan volgt de implementatie en die vergt veel tijd. Er zullen nog vragen beantwoord moeten worden als: Met welk cohort begin je? Hoe doe je het? Wat betekent het voor hogescholen, die vaak meer lerarenopleidingen hebben? Dat kost nog wel een aantal jaren.” /

INTERVIEW

Auteur: Enno de Witt
Fotograaf: Eric Brinkhorst

Technisch directeur NOC*NSF Maurits Hendriks:

‘Lichaam en geest ontwikkelen’

Als telg uit een geslacht van juristen leek Maurits Hendriks voorbestemd voor de advocatuur. Hij vond extracurriculaire activiteiten op de middelbare school veel leuker, en werd via een succesvolle carrière als hockeycoach technisch directeur van sportkoepel NOC*NSF

“Op mijn achtste verhuisden we van Amsterdam naar Twente,” vertelt Hendriks. “Daar heb ik de lagere school afgemaakt en ging ik in Almelo naar het Erasmus College. Die school heeft me meer gevormd dan het voortgezet onderwijs sowieso al doet. Ze hadden daar de extracurriculaire activiteiten hoog in het vaandel, met veel aandacht voor cultuur en sport. Elk vrij uur bracht ik op het veld of in de sporthal door, zo deed ik buiten de gymlessen om dagelijks urenlang aan sport. Ook was ik al snel voorzitter van de cultuurcommissie, waarmee we allerlei activiteiten organiseerden. Als violist Theo Olof of actrice Josine van Dalsum ’s avonds optraden in de schouwburg, stonden ze ’s middags bij ons.”

Sport was voor de jonge Hendriks van jongs af aan favoriet, alleen kon hij in eerste instantie geen keuze maken. Het enige wat telde was dat er een bal in het spel was. Door sport leerde hij ook de waarde kennen van winnen en verliezen: “Winnen betekent alleen iets, als je weet wat verliezen is.” Het was een harde les, want Hendriks hield niet echt van verliezen - en houdt daar nog steeds niet van: “Ik kreeg mijn aard voor mijn kaken, maar dankzij de sport heb ik daar enigszins mee leren omgaan, al zijn mijn inzichten en nuances later wel breder en dieper geworden. Als je een teamsport beoefent, kun je geen slechte verliezer zijn. Je wordt ermee geconfronteerd door de tegenstander, maar ook binnen je eigen team. Een slecht verliezer zijn geeft geen pas. Er zit ook wel iets moois in strijdend ten onder gaan, als je echt voor de overwinning bent gegaan.”

Intussen kwamen zijn schoolprestaties zwaar onder druk. Nadat hij op het vwo 2 keer was blijven zitten moest hij naar een andere school, in Hengelo, waar de nadruk juist veel meer lag op het curriculum. Die overstap kende ook nog als voorwaarde dat hij zonder verdere vertraging zijn diploma zou halen - wat hem ook inderdaad lukte, ondanks de enorme hoeveelheid tijd die hij besteedde aan sport: “De les die ik leerde dat je keuzes moet maken, als je iets wilt bereiken. Je kunt maar een paar dingen echt goed doen.”

Op zijn zestiende al ging hij met speciale dispensatie van de hockeybond - de vereiste minimumleeftijd was achttien - aan de studie voor zijn eerste trainerspapiertje. Het begin van een carrière die hem tot bondscoach van zowel Nederland als Spanje zou brengen. Dat het juist hockey werd en niet een van de vele andere sporten die hij beoefende, is volgens Hendriks toeval: “Je vrienden doen aan hockey, het gaat goed en je gaat ermee door.” Tot grote zorg van zijn vader besteedde hij al zijn geld aan reizen naar grote buitenlandse toernooien: “Het was mijn ambitie om vooruit te komen, maar dat was niet het carrièrepad dat hij voor ogen had. Inmiddels is coach zijn een echt vak, toen lag dat nog anders.”

Na de middelbare schooltijd ging hij, als telg uit een juristengeslacht, rechten studeren in Utrecht. Met weinig overtuiging, halverwege stapte hij over naar communicatiewetenschappen en weer later naar psychologie: “Het vak dat ik eigenlijk meteen had moeten doen.” Na zeven jaar verliet hij zonder bul de universiteit: “Mijn leven werd in beslag genomen door andere activiteiten.” Aanvankelijk hoorde actief hockeyen daar ook bij: “Ik vond zelf dat ik getalenteerd was, de keuzeheren dachten daar anders over. Daardoor werd de Nederlandse jeugd voor mij het eindstation. Ik heb daarna nog wel een aantal jaren gespeeld bij hoofdklasser DKS in Enschede, maar het ging me allemaal niet snel genoeg. Ik was het permanent oneens met de trainers en ben dus zelf maar trainer geworden.”

Het trainen werd voor Hendriks steeds serieuzer: “De uitdaging voor mij was talenten beter maken en de discipline voor topsport bij te brengen. Als hij de beste speler niet opstelt, faalt de coach. Hij moet helpen het maximale uit iemand te halen.” Hendriks noemt zichzelf niet geschikt voor het coachen van beperkt talent: “We accepteren gelukkig langzamerhand dat de theorie dat iedereen talent heeft niet opgaat. In ieder geval heeft niet iedereen in dezelfde mate talent. Op een symposium bij de RUG in Groningen zei ik dan ook: ‘Ik ben buitengewoon blij als in de sport 1% echt talent heeft’. Dat werd me niet in dank afgenomen.”


De trainerscarrière van Hendriks ging intussen niet over rozen. Ondanks successen als bondscoach werd zijn contract niet verlengd: “De overwegingen van de bond begrijp ik nu beter dan toen. In hun ogen verliep de communicatie met de atleten niet goed. Ze hadden gelijk, daar lag mijn prioriteit niet. Ik was voor de bond ook niet echt een makkelijke figuur.” Hij vertrok naar Spanje, waar hij als bondscoach indrukwekkende resultaten behaalde: “Ik heb veel tegenslagen moeten overwinnen, dat heeft me verder gevormd. Het had ook makkelijker gekund. Ik heb een afwisselend pad gevolgd, wat me een veelzijdigheid aan ervaringen heeft opgeleverd.” Dat het in Spanje zo goed ging, voelde niet aan als revanche: “We speelden veel wedstrijden tegen Nederland en die ging ik niet anders in. Ik wilde winnen, maar werd er niet extra door gemotiveerd. Negatieve motivatie brengt je niet verder.”

Hendriks werkte als trainer met een Canadees programma, dat bij de ontwikkeling van een talent zes fasen onderscheidt, van spelen tot trainen om te winnen: “Daarna komt dan eigenlijk ook nog een zevende fase, waarin je sport om te bewegen.” Het is uitermate belangrijk voor een trainer om te weten in welke fase een talent zit. Zelf werkte Hendriks alleen met sporters die in de laatste fase zaten, waar het gaat om winnen en nergens anders om, maar hij noemt de zevende fase erg belangrijk, omdat we steeds minder bewegen en steeds ouder worden. Hij viel van verbazing van zijn stoel toen hij het bericht las over dikke kinderen die moesten leren hoe ze het beste konden vallen: “Dat is echt het paard achter de wagen spannen. Ik was ontdaan. Het belang van lichamelijke opvoeding is veel te

lang ontkend door de samenleving. Ik ben benieuwd of er nu actie komt. De kinderen in groep zeven en acht zijn veel minder fit dan dertig jaar geleden, als je dertig jaar wacht is het nog erger. We kweken lichamelijke analfabeten. Er moeten weer vakleerkrachten lichamelijke opvoeding komen. Dat is geen luxe, maar noodzaak.”

Onderwijs en sport kunnen volgens Hendriks enorm van elkaar leren; hij pleit zelfs voor een fysieke koppeling: “Ik heb een fundamentalistisch geloof in een simultane ontwikkeling van lichaam en geest. Dat is niet eenvoudig. Wat het onderwijs ook van de sport kan leren, is dat excelleren aanmoedigt. Ook in het onderwijs zou je altijd het beste eruit moeten willen halen. Dat moet je niet verwarren met elitarisme. Excelleren kan op alle niveaus.”

Hij heeft ook een aantal praktische gedachten over hoe het onderwijs beter kan: “De leraar moet gemotiveerd en deskundig zijn. In Almelo hadden we les van veel eerste-graders en dat maakte echt het verschil. Verder moet het team klein en handelbaar zijn. De aandacht moet bij iedereen terecht komen. Als we school en sport ook fysiek samenbrengen, kunnen leerlingen die op school niet uitblinken misschien wel excelleren in de sport, wat goed is voor hun motivatie. Het geeft sportief talent een andere positie in de school. Ik pleit er dan ook voor om de aandacht voor lichamelijke opvoeding te herstellen en over te gaan tot integraal denken.”

Hendriks werkt nu bij NOC*NSF in wat hij noemt een ‘politieke functie’, waarin hij zelf niet coacht, maar wel veel met trainers en coaches te maken heeft: “Ik weet wat daarbij komt kijken. Het kan zijn dat we van mening verschillen, dat is prima. Ik heb in deze functie ook te maken met het onderwijs, door de Centra voor Topsport en Onderwijs en de LOOT-scholen, en ik praat met gemeenten over faciliteiten.” Hij ziet het onderwijs in Nederland veranderen, in navolging van de sport: “Vroeger ging het alleen om het vergaren van kennis, nu werken leerlingen aan competenties. In de sport gebeurt dat allang. Iemand kan heel veel verstand hebben van voetbal, maar geen bal raken.” 

Kijkje in de keuken

Over de betrokkenheid van bestuurders bij de uitvoeringspraktijk van het onderwijs wordt verschillend gedacht. Het heeft veel te maken met hoe men een bezoek aan de school en in de klas ervaart. Als er sprake is van vertrouwen bij het bestuur in wat de school bijdraagt aan het onderwijs, zal er vooral trots zijn. Als er geen vertrouwen is uitgesproken, zal men het als een beoordeling zien. Zo wordt er vaak ook gekeken naar de inspectie.

Persoonlijk ben ik altijd erg nieuwsgierig naar hoe docenten en de schoolleiding het voor elkaar krijgen om de leerlingen zoveel mogelijk te laten leren, en welke keuzes ze daarin maken.

Eigenlijk omdat ik er zelf ook van wil leren, en omdat het mooi is om te zien wat er in de interactie met de klas gebeurt.

Het leren van elkaar zou meer in beeld moeten zijn (*communities*), waardoor het onderwijs sneller nog beter kan worden.

Op het moment van schrijven ben ik in Toronto waar ik de Quest bezoek, een meerdaags congres over de onderwijspraktijk. Zojuist was Trevor Fletcher aan het woord, een Deputy Director General in New South Wales (Australië), die gaat over 2840 scholen, er toch nog 120 per jaar bezoekt en ook in de klassen komt. Welke keuzes maak je dan als je er zoveel tijd in stopt? En rendeert dat voor je organisatie?

Bijzonder aan de conferentie is dat er zo'n tweehonderd leerlingen participeren, naast leraren en directeuren. De leerlingen leveren ook een bijdrage in panels en in de discussie van de keynote speakers met de zaal. Het leren van elkaar gaat dan ver, want de professionals leren ook van hun leerlingen.

Ik bezocht een workshop over het gebruik van mobiele telefoons, iPods en iPads in de klas. De workshop werd verzorgd door leraren en leerlingen. De leerlingen wisten goed uit te leggen wat voor voordelen er voor hen waren. Alle dilemma's passeerden de revue: privacy, sociale waarden, toegevoegde waarde of een speeltje, netwerken tussen leerlingen, anders leren.

Indrukwekkend om erbij te zijn. Echt een kijkje in de keuken.

En ook nog scholen bezocht vraagt u zich af? Jazeker, vijf scholen voor voortgezet onderwijs. Heel verschillend, maar inspirerend om te beleven. Praktijk? Daar gaat het toch allemaal om!



Wim Blok

Voorzitter Stichting Bestuur Openbaar
Onderwijs Rotterdam



Al in de negentiende eeuw werd duidelijk dat de hersenen ook maar een orgaan zijn en dat ons brein derhalve gevoed moet worden. Inmiddels weten we al heel wat meer over het functioneren van de grijze cellen, maar het onderzoek naar de invloed van voeding daarop staat nog in de kinderschoenen. Veelbelovende wegen blijken achteraf toch wat complexer dan gehoopt. Eet je brein fitter is voorlopig nog een verre droom.

Onderzoek invloed voedsel op hersenen nog in kinderschoenen

Ondine van de Rest: oppassen voor claims

WETENSCHAP

Auteur: Enno de Witt
Foto: Eric van der Wal,
istockphoto

Wie in Nederland op zoek gaat naar de invloed van eten op ons denken komt vanzelf uit in Wageningen, waar op de universiteit zo ongeveer alles draait om voedsel, zowel van mensen als dieren. Ondine van de Rest is er specialist op het gebied van wat wij mensen eten en wat dat dan weer met onze hersenen doet. Ze werkt voor de afdeling Humane Voeding, die zich bezighoudt met de effecten van eten op de gezondheid van mensen. Vorig jaar promoveerde ze op onderzoek naar het gebruik van visolie op de prestaties van ons brein. Helaas bleek die op basis van haar onderzoek nihil, maar dat wil niet zeggen dat van een relatie tussen wat bij ons op tafel staat en de processen in ons brein geen sprake zou zijn.

De aanwijzingen voor een rol die vis eten zou spelen, kwamen uit populatieonderzoek. “Zo gaat het eigenlijk altijd”, legt Van de Rest uit. “In het onderzoek naar grote groepen mensen vinden we iets, daarna doen we meer gecontroleerd onderzoek in kleinere groepen, op zoek naar het effect bij individuen. Vaak parallel daaraan zoeken wetenschappers naar welke mechanismen in de hersenen daarvoor verantwoordelijk zijn, maar zover zijn we hier nog lang niet.”

Van de Rest kwam op het spoor van haar onderwerp, toen bleek dat zowel de Inuit, de oorspronkelijke bewoners van Arctische streken, als de Japanners vrijwel geen hart- en vaatziekten kennen. De in het oog springende overeenkomst tussen beide volkeren is dat ze allebei veel vis eten, zodat hun dieet veel omega-3-vetzuren bevat, zeker vergeleken bij bevolkingsgroepen met diëten waarin andere elementen een hoofdrol spelen. In 2009 promoveerde Van de Rest op onderzoek naar het effect van veel vis eten op de werking van menselijke hersenen. Meer specifiek over de rol die visolie speelt, en dan met name de daarin voorkomende omega-3-vetzuren. Dat is een groep onverzadigde vetzuren, waaraan tal van wonderlijke genezende en preventieve werkingen worden toegedicht. Dat is overigens nog maar een relatief recent vermoeden. Een mogelijke relatie tussen visolie en hart- en vaatziekten was al rond 1980 bekend. Een decennium later werd bedacht dat wellicht ook de hersenen er baat bij zouden kunnen hebben. Het gehele wereldwijde wetenschappelijke onderzoek naar de effecten van voedsel op ons lichaam staat kortom nog in de kinderschoenen, ook in Wageningen.

Van de Rest werkte voor haar onderzoek samen met andere disciplines als neurologie en psychologie, zodat ze meer inzicht kreeg in de werking van de hersenen. Samen kwamen ze op het spoor van een mogelijke verklaring: “Ons brein bestaan voor ongeveer 60% uit vet, met name de membranen. Die kunnen zijn opgebouwd uit verschillende soorten vetten. Het idee is dat ze beter werken als daar omega3-vetzuren in zitten, omdat die minder goed werkende andere vetten vervangen. De cellen zouden steviger worden en beter signalen doorgeven. Maar dat was een hypothese, we wisten het niet zeker. Bovendien zijn er nog andere mechanismen denkbaar.”

Zoals alles tot op zekere hoogte giswerk blijft in deze nog jonge discipline. Er zijn enorm veel verschillende factoren die invloed hebben op onze hersenen en hoe die functioneren en zich ontwikkelen: “In de loop van de menselijke evolutie zijn we bijvoorbeeld heel anders gaan eten. Misschien is het dieet van de oermens het meest geschikt voor ons, maar ook dat weten we niet zeker. Vroeger werden mensen niet dement, maar dat is waarschijnlijk omdat ze niet zo oud werden als wij nu. Sommige voedingselementen zijn aantoonbaar goed voor je, maar dan voor je hele lichaam, niet specifiek voor je hersenen, althans voor zover wij weten. We weten nog veel te weinig om nu al aan te geven wat het beste hersenvoedsel is. We hebben alleen nog wat kleine puzzelstukjes en weten nog niet hoe die in elkaar passen.”

Haar eigen onderzoek voerde ze uit onder een groep van 300 65-plussers. De ene helft kreeg visolie, de andere een placebo. Ze koos bewust voor wat oudere proefpersonen: “In de ontwikkeling van de hersenen zie je een piek tot ongeveer het dertigste levensjaar, daarna wordt het geleidelijk minder. De hersenen zijn nog wel in staat om die neergaande curve minder steil te maken. Je kunt met training nieuwe verbindingen leggen. Hoger opgeleiden hebben bovendien een cognitieve reserve, die kunnen wat ze kwijtraken wat makkelijker opvangen. Wij wilden uitzoeken of een dieet met visolie ook een bijdrage kon leveren. We lieten beide groepen een cognitieve test doen en een half jaar later herhaalden we die.”

‘Het beste advies voor de hersenen is tegelijk het beste advies voor het hele lichaam: eet gevarieerd, niet teveel en beweeg’

Het resultaat was een teleurstelling, voor wie hoopte op een doorbraak. Van de Rest vond geen enkel effect. De proefpersonen presteerden na afloop van het experiment net zo goed of slecht als voor aanvang en ook tussen de beide groepen zag ze geen verschil: “We zagen de omega-3 terug in het bloed, dus ze kregen die binnen, maar in de cognitieve tests zagen we daar niets van terug.”



Op zich niet erg, in de wetenschap is geen resultaat ook een resultaat. Wat opvallend blijft, is het verschil met de bevindingen op populatieniveau, die wel degelijk een correlatie suggereren. “Dat komen we veel vaker tegen”, zegt Van de Rest. “De verklaring is waarschijnlijk dat heel veel factoren een rol spelen en dat het dus erg moeilijk is om net die ene eruit te halen. Het zou ook kunnen dat de verklaring bestaat uit een complex van factoren, dat er niet één oorzaak is, maar een samenhang van vele, wat het nog ingewikkelder maakt. Ik denk zelf dat we nog wel even door zullen gaan met het testen van afzonderlijke factoren, maar er zijn ook mensen die het in die complexere richting willen zoeken. Het gaat ook niet alleen om eten; genetische achtergronden spelen een rol en wat iemand in zijn leven heeft gedaan, of hij bijvoorbeeld heeft gerookt of gedronken, of hij veel heeft bewogen. Als je iemand van 65 onderzoekt, weet je lang niet alles van wat hij in zijn hele leven heeft gedaan.”

Visolie wordt ondanks het tegenvallende resultaat als het om de invloed op hersenen gaat inmiddels al toegevoegd aan bepaalde levensmiddelen, zoals sommige merken margarine. Al te stellige claims die worden gedaan over de heilzame werking van bepaalde voedingssupplementen wijst Van de Rest echter van de hand. Na onderzoek blijft er van de beweringen weinig over: “De ESFA, de Europese autoriteit voor voedselveiligheid die dergelijke beweringen onderzoekt, heeft vrijwel nergens iets gevonden dat ook echt werkt. Maar ja, dan zetten de producenten het in net even andere bewoordingen op de verpakking en dan mag het wel.”

Van de Rest heeft dan ook geen speciaal voedingsadvies voor wie zijn breinprestaties wil vergroten: “En zelfs al zou dat bestaan, dan moet je iedere dag visolie innemen, wat niet echt smakelijk is, of een paar keer per week vis eten, en wie weet een pond aardbeien en nog veel meer. Dan ben je alleen nog maar voor je hersens aan het eten en dat werkt niet. Het beste advies voor de hersenen is tegelijk het beste advies voor het hele lichaam: eet gevarieerd, niet teveel en

beweeg.
prestaties
beste goed ont-

belangrijk dat schoolgaande kinderen thuis een voedzaam ontbijt krijgen. Voor de hersenen geldt verder wat ook voor andere organen geldt: *use it or loose it*. Hersentraining werkt, omdat hersencellen in staat zijn nieuwe verbindingen te maken, ook bij jonge kinderen. Als die hun hersenen goed trainen, bouwen zij een cognitieve reserve op, waar ze later weer baat bij kunnen hebben. Je ziet ook dat mensen die een hogere opleiding hebben gevolgd op latere leeftijd minder problemen krijgen, en ook weten we dat bewegen helpt. Helemaal stoppen kun je de achteruitgang helaas niet, maar wel vertragen.”

En wie de gehele dag moet leveren, kan het bijten. Het is daarom erg

Intussen gaat het onderzoek door. Van de Rest verwacht dat dat voorlopig op de vertrouwde manier zal verlopen: op basis van suggesties uit populatieonderzoek pogingen doen om daar onderscheidende factoren uit te destilleren, door middel van onderzoek zoals zij dat met visolie deed. Een moeizame en langdurige weg. En dan maar hopen dat uit bijvoorbeeld het mediterrane dieet wel die ene bepalende factor geïsoleerd kan worden, zodat vervolgens ook gezocht kan worden naar een nadere verklaring. Wellicht dat moderne technieken om in het werkende brein te kijken als de MRI-scan ons daarbij verder kunnen helpen, maar eer het zo ver is zijn we heel wat jaren verder. //

Auteur: Sandra Bos
Foto: Margriet Stuijt/Hollandse Hoogte

ALLEN VERLEDEN EN TOEKOMST VAN HET DOTTIN HANDBEWERKEN



Menige volwassen vrouw heeft er trauma's aan overgehouden: de handwerklessen op school. Ook Yvonne Starrenburg. Zij is als vakreferent verbonden aan het Onderwijsmuseum in Rotterdam. "Ik zat in de jaren vijftig op de lagere school. Ik herinner me dat ik eens een directoire heb moeten maken", vertelt zij. "Alles moest perfect zijn afgewerkt. Dat was vreselijk. Had je bij het breien een steek laten vallen, dan moest je alles uithalen en opnieuw beginnen." Discipline. Dat is van oudsher het doel van de handwerklessen voor meisjes.

In de loop van de negentiende eeuw zijn de handwerklessen op de lagere scholen geïntroduceerd vanuit de naai- en breischooltjes, ook wel matressenscholen genoemd, afgeleid van het Franse 'maîtresse', schooljuffrouw. Deze ontstonden in de achttiende eeuw en waren een soort kinderbewaarplaats, waar gehuwde dames als bijverdienster kinderen tot een jaar of zes opvingen en hen eenvoudige kennis bijbrachten, zoals het alfabet. En handwerken. Starrenburg: "Het ging hier meer om het bezighouden van de kinderen, terwijl de ouders aan het werk waren." Bij de invoering van de Wet op het Lager Onderwijs (1857) mocht handwerken als facultatief vak worden opgenomen in het lespakket. Starrenburg: "De armenzorg had het liefst gezien dat handwerken verplicht werd. Zo konden meisjes ervaring opdoen om later te kunnen bijverdienen met naaiwerk."

In de hogere klassen van de lagere school was het handwerken vooral een middel om aanstaande dienstbodes te disciplineren, vertelt Starrenburg: "Veel meisjes uit de lagere sociale klassen zagen een toekomst als dienstbode tegemoet. Wie kon handwerken, was netjes en werkte accuraat. En ze konden als huisvrouw later goed voor hun gezin zorgen." Handwerken stond voor deugdzaamheid. De handwerkende vrouw verdoet haar tijd niet in 'ijdelheid en ledigheid'. In 1878 werd het vak verplicht op de lagere scholen.

Nuttig versus fraai

Het predikaat nuttig handwerken suggereert dat er ook een niet-nuttige versie heeft bestaan. Starrenburg: "Bij het nuttig handwerken ging het om praktisch handwerken, zoals sokken breien en stoppen, meisjes leerden verschil-

lende naaitechnieken en ze leerden kleding verstellen en maken." Zij hadden naailappen waarop ze steeds nieuwe technieken oefenden, zoals knopen en bandjes aanzetten, en naden maken. Lukte het op de naailap, dan maakten zij kleine kledingstukken in het echt. "Ze maakten veel kleding", weet Starrenburg. "Ondergoed, maar ook kleding op poppenformaat."

Op de Franse scholen leerden welgestelde meisjes het vrouwelijke of het fraaie handwerken. Starrenburg: "Zij leerden allerlei decoratieve technieken, zoals borduren, haken, breien, knooptechnieken, kantklossen, noem maar op." Borduren had de meeste status. Ook hier werden de diverse steken eerst geoefend op een oefenlap, de borduurlap. Wie de steken goed in de vingers had, was in staat om de prachtigste motieven te borduren op kleding, tasjes, schoenen en boekomslagen. "In de eerste jaren van de twintigste eeuw kwam de verfraaiing ook op in de nuttige handwerklessen", vervolgt Starrenburg. "Het ging dan meer om technieken om af te werken en versieren, zoals een randje om een zakdoek naaien."

Na de Tweede Wereldoorlog, en dan met name sinds de Mammoetwet van 1968, komt er meer nadruk op de expressie van het handwerkvak. De verplichting in het lager onderwijs verdwijnt in 1974. Starrenburg: "Dan worden het meer textiele werkvormen. Dit is de periode van de 'wanstaltige wandkleden'. We hebben er vreselijke dingen aan overgehouden."

Ook de jongens namen nu deel aan de handwerklessen. Voorheen kregen zij vakken als houtbewerking of sport, terwijl de meisjes zaten te zwoegen op een gebreid etuitje of een zoom. Inmiddels valt het handwerken onder de creatieve vakken. Starrenburg: "Breien en haken is weer helemaal in. Die trend zie je terug in het onderwijs. Dan komt er een haakmoeder of een breimoeder op school. Toch heeft het vak nooit de status gekregen die het volgens de pleitbezorgers had moeten hebben. Zonde, want er is veel moois gemaakt. Als je onze collectie bekijkt, dan zie je dat er bloed, zweet en tranen in zit."

Onderwijsmuseum Educatorium in Ootmarsum houdt dit seizoen een wisselexpositie over het nuttige handwerken. Informatie: www.educatorium.nl

Onderwijs en bedrijfsleven

Elco Brinkman: ‘We kunnen ons niet veroorloven talent verloren te laten gaan’

Voorzitter Elco Brinkman van Bouwend Nederland zal niet ontkennen dat het voor zijn sector moeilijke tijden zijn. De bouw was een van de grote slachtoffers van de kredietcrisis. Ondernemers zagen hun omzetten dalen en de prognoses voor de werkgelegenheid werden somberder. De eerste vraag in dit gesprek over de relatie tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt is daarom of jongeren zich bij de keuze van een beroepsopleiding niet beter op een andere beroepssector kunnen oriënteren. Volgens Brinkman moeten de problemen in de bouw ook weer niet worden overdreven. “De komende jaren blijft er veel vraag naar nieuwe werknemers in onze sector”, zegt de voorzitter van Bouwend Nederland, vereniging van bouw- en infrabedrijven zelfs.

Hoe valt dat te rijmen met bijvoorbeeld de cijfers van het Economisch instituut voor de Bouwnijverheid. Het EBI berekende vorig jaar dat door de kredietcrisis de productie in uw sector met 15% ging dalen. Dat kon in totaal 50.000 banen gaan kosten. We hebben het dan over niet minder dan 10% van de werkgelegenheid.

“Je moet ook naar de langere termijn kijken. Zeker omdat we het over de opleiding van toekomstige generaties hebben. Er wordt door de kredietcrisis inderdaad minder gebouwd, maar de onderliggende trend in bijvoorbeeld de woningbouw is dat er altijd behoefte bestaat aan wat je ‘groot onderhoud’ zou kunnen noemen. Ik bedoel daarmee dat er in Nederland in totaal zeven miljoen woningen zijn, waarvan er jaarlijks ongeveer 1% vervangen moet worden. Dat zijn dus bij elkaar al 70.000 woningen. Vanwege de crisis ligt dat nu iets lager, laat het 60.000 zijn. De kans dat de opgelopen achterstand in de komende jaren ingehaald gaat worden, als de effecten van de kredietcrisis wat weggebben, is meer dan reëel. Maar zelfs die 60.000 is nog altijd een substantieel aantal. Dus er is ook weer geen reden

te somber over de toekomst te zijn.”

“En er is nog een reden om niet al te pessimistisch over de vooruitzichten op de wat langere termijn te zijn. De eisen die we aan gebouwen stellen, nemen namelijk toe. Ik heb het dan niet alleen over woningen, maar ook bijvoorbeeld over bedrijfsgebouwen, scholen en overheidsgebouwen. We wensen allemaal veel meer comfort dan een jaar of dertig geleden. Iedereen wil in zijn huis of op kantoor meer licht, meer ruimte, betere verwarming en ventilatie. In of rond de woonhuizen mag een tuin, balkon of patio niet ontbreken. Gebouwen moeten tegenwoordig vanwege de aandacht voor duurzaamheid bovendien energiezuiniger zijn. Veel van wat in de jaren zestig en zeventig is neergezet, voldoet daarom niet meer. De intrinsieke behoefte aan nieuw- en vernieuwbouw is dus enorm.”

“Tel daar de noodzakelijke vernieuwing en uitbreiding van infrastructurele voorzieningen als wegen, spoorwegen, dijken, tunnels en bruggen nog eens bij op, en je weet dat er in de toekomst in onze sector zeer veel vraag naar werknemers zal blijven om al dat werk uit te voeren.”





‘Met alleen vakkennis over het bouwen kom je er allang niet meer’

Aan welke aantallen moeten we dan denken?

“Voor de crisis gingen we er vanuit dat we in de bouw jaarlijks 28.000 nieuwe mensen nodig hadden. Op dit moment zullen er dat er naar schatting 20.000 zijn.”

Ondanks de krimp van de werkgelegenheid in de sector?

“Ook in de bouwwereld hebben we te maken met de vergrijzing van ons werknemersbestand. Veel werknemers die met pensioen gaan of op een andere manier uitstromen moeten door goed gekwalificeerd personeel worden vervangen.”

Er zijn veel klachten over het niveau waarop het onderwijs haar leerlingen aflevert. Bent u, als vertegenwoordiger van de bouwwerkgevers, ook ongerust?

“Er is zeker geen reden om stil te blijven zitten. Ik ben dan ook erg blij dat er ook in dit regeerakkoord aandacht is voor het stellen van eisen aan het niveau van taal en rekenen. Wanneer een bedrijf of een specifieke vakopleiding jongeren binnenkrijgt die dergelijke basisvaardigheden missen, wordt het allemaal wel heel lastig. Verder zie je een herwaardering van het beroepsonderwijs.”

Wat vindt u van de klacht dat ze te weinig vakkennis zouden meekrijgen?

“Het blijft een van de grote uitdagingen in de beroepsopleidingen voldoende vakkennis aan te bieden. Het ingewikkelde is dat er altijd een balans gevonden moet worden met het leren van meer algemene vaardigheden. Onze sector verandert snel en de vakkennis van nu kan morgen verouderd zijn. Dat betekent dat werknemers nog minder kant-en-klaar afgeleverd worden. Ze moeten in staat zijn zich aan te passen aan een veranderende omgeving, bijgebracht worden dat ze de rest van hun loopbaan moeten blijven leren. Dat vergt dus meer algemene competenties.”

“Tegelijkertijd mag je het belang van vakkennis en praktijkkennis natuurlijk niet onderschatten. Het gaat dan overigens om veel meer dan dat je jongeren leert hoe ze een hamer vast moeten houden of hoe ze een kozijn recht moeten hangen.”

Waarom moeten we dan nog meer denken? Aan meer mensen met een expertise in de IT?

“De technologische ontwikkelingen zijn inderdaad enorm.

Er is daarom permanent behoefte aan mensen met IT-kennis. Het gaat dan niet alleen om veranderingen op de bouwplaatsen. Daar wordt tegenwoordig nog ongeveer 15% van het bouwwerk gedaan.”

En de rest van het werk?

“Dat gebeurt in zogeheten ‘geconditioneerde omgevingen’. Dat zijn bijvoorbeeld fabrieken en werkplaatsen waar grote elementen worden geproduceerd voor gebruik in de bouw. Binnen die bedrijven heb je mensen nodig met veel verschillende soorten kennis en vaardigheden. Maar dat is nog lang niet het hele verhaal. Moderne bouwondernemingen richten zich namelijk allang niet meer alleen op het primaire bouwproces.”

Waarop nog meer?

“Denk alleen maar aan wat er bij het realiseren van grote bouwprojecten op de bedrijven afkomt. Die moeten in staat zijn met een bestuurlijke omgeving om te gaan. Bovendien is het tegenwoordig vereist dat ze oplossingen helpen bedenken die een stad of wijk bereikbaar houden, en voorkomen dat het verkeer jarenlang door allerlei bouwputten wordt ontregeld. Bij woningbouwprojecten moeten ze steeds specifiekere rekening houden met de wensen van bewoners, kunnen communiceren dus. Een andere belangrijke ontwikkeling is dat bouwondernemingen betrokken blijven bij de verdere exploitatie. Dat ze bijvoorbeeld blijven participeren in de ontwikkeling van ouderenvoorziening. Met alleen vakkennis over het bouwen kom je er dus allang niet meer.”

Bedoelt u dat zich daarmee in de bouw een verschuiving in werkgelegenheid van blauwe naar witte boorden aftekent?

“Zelfs dat is niet het hele verhaal. Als je het zo zegt, suggereer je toch een beetje dat een strikte scheiding bestaat tussen ‘simpel werk op de bouwplaats’ en geschoold en gecompliceerd kantoorwerk. Net sprak ik al over de toepassing van IT op de bouwplaats. De vlucht van de technologie is enorm. Je hebt daar dus werknemers nodig die met nieuwe technische middelen kunnen omgaan.”

“Het beeld is ook te simpel als je het bekijkt vanuit het perspectief van de Zelfstandige Zonder Personeel (ZZP’er), in de bouwwereld een groep die de afgelopen jaren razendsnel groeide. De meesten moeten zichzelf niet alleen

als vakman of vakvrouw bewijzen, maar net zo goed als ondernemers. Wij zijn er dan bij gebaat als ze bijvoorbeeld hebben geleerd goed met klanten om te gaan, aan acquisitie te doen en hun financiële administratie goed bij te houden.”

Wat doet de bouwsector zelf om de aansluiting tussen opleidingen en arbeidsmarkt te verbeteren?

“We voelen ons zeer bij dit probleem betrokken. Ik zei al dat er zelfs tijdens de kredietcrisis een substantiële vraag is naar personeel. Na die crisis zal de vraag alleen nog toenemen, dus we kunnen ons niet veroorloven talent verloren te laten gaan. De bouwsector is daarom intensief betrokken bij het beroepsonderwijs. Een belangrijke bijdrage die we leveren is het aanbieden van stageplaatsen aan leerlingen in het lager en bijzonder beroepsonderwijs. Dat is uiteindelijk de beste manier om ze kennis te laten maken met de beroepspraktijk. Door leerlingen te laten ervaren wat ze allemaal met een opleiding kunnen, verminder je bovendien de kans dat ze zonder diploma van school gaan. Als het aan ons ligt doe je dat in meerjarige trajecten. Verder houden we de druk op de ketel in de discussie over de kwaliteit van het onderwijs.”

U zei eerder dat de sector zich snel ontwikkelt. Zou de sector zich niet net zo druk moeten maken over het bijscholen van het bestaande werknemersbestand?

“Dat doen we ook. We stimuleren via het onderwijsinstituut van de bouwsector (MZ: Fundeon) dat volwassen medewerkers zich verder in hun vak kunnen blijven ontwikkelen, bijvoorbeeld door onderwijsmodules aan te bieden. Als antwoord op de kredietcrisis is daar extra in geïnvesteerd.”

Om te voorkomen dat ze worden afgeschreven?

“Dat is te negatief geformuleerd. Alsof scholing slechts bedoeld zou zijn voor mensen die het risico lopen in de nabije toekomst hun baan te verliezen. Het is juist van belang te benadrukken dat in een innovatieve bedrijfstak als de bouw iedereen, van hoog tot laag, zich in zijn of haar vakgebied blijft ontwikkelen. Daarnaast hebben we in de bouw te maken met de instroom van mensen uit andere sectoren, een logisch gevolg van het diverser worden van de activiteiten van bouwondernemers. Deze werknemers hebben vaak de behoefte hun kennis over onze sector bij te spijkeren.”



In Ierland praten leerlingen mee over inhoud onderwijs

Je doet leerlingen tekort door ze slechts als consumenten van het onderwijsaanbod te behandelen. Bovendien wordt er zo een unieke kans gemist om het onderwijs te verbeteren. Het is daarom essentieel dat leerlingen een stem krijgen bij het bepalen van de inhoud van het onderwijs. Dit zegt Anne Looney, de CEO van de National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) in Ierland. De zusterorganisatie van SLO loopt met deze benadering al jaren voorop in de internationale onderwijswereld. “Bij ons is het gevestigd beleid dat je naar leerlingen luistert”, aldus Looney.

Om duidelijk te maken wat ze bedoelt, geeft de Ierse onderwijskundige Anne Looney een heel concreet voorbeeld, uit de tijd dat ze nog op een middelbare school de vakken Engels en godsdienst gaf:

“Tijdens een van mijn lessen Engels las ik een tekst voor over de positie van ouderen in onze moderne samenleving. Toen ik de klas inkeek, zag ik een meisje door het raam naar buiten kijken. Ik zei dat ik liever had dat ze haar aandacht bij de les hield. Het leek even het gewenste effect te hebben, maar na een minuut of tien zag ik dat haar blik opnieuw naar buiten was gericht. Ik raakte geïrriteerd en gaf haar een reprimande. Na de les vroeg ik haar nog even te

blijven zitten om het incident te bespreken. Ik vroeg haar waarom ze de aandacht er niet bij kon houden. Ze antwoordde dat ze dat wel deed. ‘U vroeg niet waar ik buiten naar keek’, voegde ze eraan toe. Het bleek dat ze op straat ouderen richting de kerk zag lopen. Ze zei dat ze zichzelf daarbij de vraag stelde, waarom die om tien uur in de morgen van een doordeweekse dag allemaal naar de kerk gingen. Waren ze zo religieus? Bezochten ze de kerk uit eenzaamheid? Verwachtten ze daar hun vrienden te ontmoeten? Ik stond even met de mond vol tanden. Maar even daarop bedacht ik dat het meisje me iets vertelde dat ik in het onderwijs kon benutten.”

Wat deed u?

“De volgende les heb ik het meisje haar verhaal in de klas laten vertellen. Vervolgens gaf ik haar de opdracht in de week daarop de ouderen op straat te interviewen. Met de verzamelde data leerden ze meer over het leven van de ouderen en de motieven om naar de kerk te gaan. Het verhaal in het schoolboek over de positie van ouderen werd op die manier opeens heel tastbaar. Bovendien leerden ze iets over het doen van onderzoek en hoe je eigen nieuwsgierigheid daarbij het uitgangspunt kan zijn.”

En vanuit die ervaring zet u zich ervoor in om leerlingen een grotere stem te geven?

“Dat gaat me te ver. Maar de vraag hoe je leerlingen een stem geeft is wel iets wat me bezighoudt, sinds ik in 1999 tot de staf van de NCCA toetrad. Als NCCA zijn we in 2001 concreet hiermee aan de slag gegaan. Als je er goed over nadenkt, is het natuurlijk vanzelfsprekend. Een doelstelling van het onderwijs is toch ook om onze leerlingen een stem te geven? Door ze te betrekken bij het onderwijs, draag je bij aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap.”

Het moet dus onderdeel van het lesprogramma zijn?

“Het gaat om meer dan de invloed die de leerlingen in de klas kunnen hebben. Leerlingen kunnen een grote rol spelen bij het beantwoorden van onderwijskundige vragen. Met de inbreng van de leerlingen kun je het lesprogramma aanpassen. Je leert welke vakken de leerlingen interesseren en welke niet. Het geeft ook inzicht in de mate waarin het aanbod op de basisschool aansluit bij dat van hun voortgezet onderwijs.”

Op welke manieren kunnen jongeren een inbreng hebben?

“We zitten niet vast aan één methode. Soms zoek je naar directe manieren die je als docent in de klas kan gebruiken. Als het gaat om vragen die voor het beleid of voor leerplanontwikkeling van belang zijn, kies je voor andere werkwijzen. Als je wilt weten of het lager en middelbaar onderwijs in de ogen van de leerlingen goed genoeg op elkaar aansluiten, of dat er niet te veel, of de verkeerde vakken worden geëxamineerd, dan kan het beter zijn om enquêtes te houden. In andere gevallen zijn diepte-interviews met de leerlingen nuttiger. Soms verwerk je de resultaten daarvan in rapporten. Soms zetten we zo’n gesprek op video en kun je het gebruiken om docenten op een directe manier inzicht te geven in de opvattingen en ervaringen van leerlingen. Ik verwacht ook veel van de resultaten van een

grote longitudinale studie, waarin we een cohort van 1000 leerlingen gedurende hun hele schoolcarrière volgen. Die zal ons op allerlei terreinen inzicht geven in het effect van de manier waarop we ons onderwijs geven en organiseren.”

Uit de informatie op jullie website blijkt dat jullie zelfs kinderen in de leeftijd van 0-6 een stem willen geven in het onderwijsaanbod. Is dat niet wat te ambitieus?

“Toch is dat onderdeel van ons Aistear-programma (MZ: the Early Childhood Curriculum Framework). Als je leerlingen een stem wilt geven, moet je dat wel altijd op een manier doen die bij hen past. Op onze site staan voorbeelden van wat je al met heel jonge kinderen kan doen. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van concrete situaties. Als een kind bij het spelen wordt buitengesloten, kan dat aanleiding zijn voor een kringgesprek, waar besproken wordt hoe dat voelt. Je kunt kinderen van een jaar of drie al laten meedenken en -praten over de vraag wat het buitengesloten kind kan doen, of hoe de andere kinderen daarmee om zouden kunnen gaan. Bij jonge kinderen helpt het verder als je dingen visualiseert. Dat kan met tekeningen, maar ook door ze digitale foto’s te laten maken en daarmee aan de slag te gaan.”

Loop je niet het risico dat je vooral de stem hoort van leerlingen van hoger opgeleide ouders? Van kinderen dus, die het vermogen om hun wensen uit te drukken van huis uit hebben meegekregen. “Je moet daarom goed selecteren, zodat je ook de opvattingen te horen krijgt van kinderen met ouders die om wat voor reden nooit in staat zijn geweest een opleiding af te ronden, of van kinderen uit migrantengezinnen. Verder moet je steeds de manier zoeken waarop je hun inbreng het beste voor het voetlicht kan krijgen. Daarin moet je flexibel zijn.”



Komen er van bijvoorbeeld politici en bestuurders geen reacties in de trant van: we luisteren liever naar echte deskundigen?

“Integendeel, zou ik haast willen zeggen. Er bestaat zelfs de neiging de opvattingen en ervaring van jongeren serieuzer te nemen dan die van de wetenschappers en onderwijsdeskundigen.”

Maar de wensen van de leerlingen kunnen toch afwijken van wat in de politiek is uitgesproken? Uit uw onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat veel jongeren weinig affiniteit hebben met het leren van talen, geografie en geschiedenis. Ik kan me voorstellen dat politici zeggen: en toch moet het. “Het is natuurlijk niet de bedoeling dat je alle wensen één op één uitvoert. Laat ik het taalonderwijs als voorbeeld geven. Onze politici vinden dat heel erg belangrijk, vooral vanwege het economische verkeer met andere landen. Maar veel jongeren in de Angelsaksische wereld vinden het leren van andere talen niet nodig. Je kunt dat willen negeren, maar beter is het je te verdiepen in de vraag waarom ze het leren van een andere taal niet belangrijk of interessant vinden. Dan wordt duidelijk dat ze denken dat je met Engels overal uit de voeten kan. Op het internet is het ook inderdaad de dominante taal. Met de kennis die je uit de gesprekken hebt vergaard kan je vervolgens strategieën bedenken, waarmee je het leren van andere talen wel tot een aantrekkelijke optie maakt. Of nog beter: aan leerlingen vragen daarover mee te denken.”

Hoe reageren docenten op de rol die de leerlingen krijgen? Voelen ze zich niet bedreigd en in hun autoriteit aangetast?

“Zo wordt dat in elk geval bij ons niet gevoeld. Misschien spelen ons schoolsysteem en de cultuur op onze scholen daarbij een rol. De afstand tussen docenten en leerlingen is, in vergelijking met veel andere landen, niet erg groot.”

Wordt het niet anders als je straks nog een stapje verder gaat? Bijvoorbeeld als leerlingen een beoordeling mogen geven van hun leraren.

“Wij kiezen er niet voor om de individuele leraren te laten beoordelen. We vragen liever aan leerlingen wat volgens hen de belangrijke eigenschappen van een goede docent zijn.”

Wat voor inzichten komen daar dan uit?

“Er zijn drie eigenschappen die leerlingen belangrijk vinden bij een leraar: Ze moeten een passie hebben voor hun vak, orde kunnen houden en humor hebben. Bovendien leer je door interviews hoe leerlingen tegen een bepaalde manier van werken aankijken. Het is voor leraren goed te weten wat jongeren belangrijk vinden en wat voor hen werkt. Verder kan je ermee aan de slag in de opleidingen voor leerkrachten.”

Zijn er geen tegenstanders van uw benadering?

“Het voordeel is dat we er nu al meer dan tien jaar mee bezig zijn. Bij ons is het gevestigd beleid dat je naar leerlingen luistert als je bijvoorbeeld onderwijskundige vernieuwingen voorstelt. We krijgen pas kritiek als we dat niet doen.”

Meer informatie vindt u op: www.ncca.ie

Nanotechnologie op het voorbereidend onderwijs

Natuurkunde en scheikunde moeten natuurlijk tot het basispakket van het voorbereidend onderwijs behoren. Althans, dat is waarschijnlijk ook uw mening. We noemen het 'Nieuwe Natuurkunde' of 'Toegepaste Scheikunde' en komen met mooie voorbeelden uit ons dagelijks leven vol met toekomstdromen. De leerling van vandaag moet immers geraakt en enthousiast worden over wat zich op wetenschappelijk en technisch gebied afspeelt.

Maar is dat wel zo logisch? Natuurkunde en scheikunde bevatten inderdaad basisbegrippen die we moeten weten, maar zijn deze disciplines inmiddels niet ontwikkeld richting nieuwe technologieën? Staan multidisciplines niet veel dichter bij de werkelijkheid van tegenwoordig dan de monodisciplines? Moeten natuurkundigen niet juist kunnen communiceren met scheikundigen, biologen, medici en informatici en vice versa? En is begrip niet een van belangrijkste uitgangspunten van communiceren?

Onderwerpen zoals gentechnologie, nanotechnologie of medische technologie staan veel dichter bij de (toekomstige) belevingswereld van de leerling, althans wanneer je de jongerenbladen en -programma's bekijkt. Fascinatie ontstaat wanneer iets uitdagend is. Dat je daarnaast de basiskennis van de verschillende monodisciplines meekrijgt, is mooi meegenomen.

Moeten we daarom niet de volgorde omdraaien? Van eerst het opdoen van kennis van de natuurkunde of scheikunde en daarna stilstaan bij toepassingen, naar het vak nanotechnologie en haar toepassingen met daarnaast de benodigde kennis van de natuurkunde, scheikunde, biologie, wiskunde etc. Zijn we meteen af van de keuzes die de leerlingen moet maken tijdens hun studie. We leiden ze breed op, zodat ze een bewuste keuze kunnen maken op de universiteit of hogeschool.


Wanneer we ervoor zorgen dat de universiteiten en hogescholen de bachelor- en masteropleidingen ook gaan moderniseren, en studenten de mogelijkheid geven om zich in de bachelor eerst breed te oriënteren en zich daarna te verdiepen in de master, krijgen we mogelijk weer de aantallen bèta's die we nodig hebben in Nederland.

Ik begrijp dat u nu denkt: dit is typisch geschreven door iemand met een bèta-bril op, die ook nog eens midden in de nanotechnologie zit. Maar hetzelfde geldt ook voor bijvoorbeeld filosofie of economie. Alleen zijn deze vakken zelf zo innovatief (of hebben geen last van een lange historie) dat zij deze vernieuwing vanzelf hebben toegepast. Hoewel ook bij deze disciplines nog een stap gezet kan worden. En talen? Misschien is het geen gek idee dat hier ook wat vaker van de traditionele paden wordt afgeweken. Okee, met een uitzondering voor de klassieke talen.



Dave Blank

Hoogleraar Nanotechnologie
Wetenschappelijk Directeur MESA+
Instituut voor Nanotechnologie
Universiteit Twente

A black and white close-up portrait of Nico Dijkshoorn. He has long, wavy hair and a beard, looking slightly to the left of the camera with a thoughtful expression. The lighting is dramatic, highlighting the texture of his hair and beard against a dark background.

De schooljaren van Nico Dijkshoorn

Passie als meetlatje

Nico Dijkshoorn kennen we onder meer van zijn poëtische optredens in het televisieprogramma *De wereld draait door*. De dichter, schrijver en bekende Nederlander liet zich op school al inspireren door bevlogenheid.

INTERVIEW

Auteur: Marry Dijkshoorn
Foto: Elselen van der Wal

Hoe kan ik wat je doet het best omschrijven?

“Ik noem mijzelf nog steeds tekstschrijver, hoewel dat natuurlijk een raar woord is, dubbelop, maar ik vind het nog moeilijk om mezelf ‘schrijver’ te noemen. Gerard Reve was een schrijver. Reve was ook de eerste Nederlandse schrijver die een enorme indruk op mij maakte. Ik was vijftien of zestien toen ik *De Avonden* las.”

Kreeg je hem aangereikt door je leraar Nederlands?

“Reve heb ik uit mezelf gelezen, maar verder was ik wel een klassieke leerling, die deed wat de leraren aanraadden. Mijn leraar Nederlands op het Casimir Lyceum in Amstelveen, Jan Dols, was heel leuk en inspirerend. Hij nam ons mee naar een voorstelling van Hauser Orkater. In die periode had ik een opstel geschreven dat toevallig Op weg naar het Einde heette, nog voor ik het boek van Reve had gelezen. Het ging over iemand die opstaat en zich door de dag heen sleept, aan de oksels van zijn trui ruikt om te kijken of hij die nog aankan, dat soort dingen, allemaal in een gezwollen taal en met krankzinnige metaforen. Hij gaf mij een tien, zette me op een stoeltje en liet me het voorlezen. Hij gaf me een podium. Zulke leraren beïnvloeden je leven.”

Was je een vlijtige leerling of juist een spijbelaar?

“Ik was absoluut geen spijbelaar. Ik was zeer gevoelig voor de hiërarchie op school. Gekke dingen doen in de klas vond ik kinderachtig. Vind ik eigenlijk nog steeds. Op verjaardagsfeestjes worden op een gegeven moment altijd wel schoolherinnering opgehaald. De ene nog stoerder dan de andere. Ik vind dat gelul en voel er een zekere weerzin tegen. Het getuigt van een grote ongevoeligheid tegenover degene die voor de klas staat. Ik bewonderde leraren juist. Jan Dols was heel gedreven, zijn ogen leefden op als hij over zijn vak vertelde. Ook mijn lerares aardrijkskunde was enorm enthousiast. Ik bewoog mij heel grijs in school, maar zij zagen dat ik kon schrijven en gitaar spelen. Ze hadden mij ook niet kunnen zien, maar ze zagen me wel. Het komt door deze twee dat ik na mijn eindexamen Nederlands en aardrijkskunde ging studeren aan de lerarenopleiding.”

Werd er bij jou thuis ook gelezen?

“Nauwelijks. Ik kom uit een echt arbeidersgezin, mijn vader was automonteur. Misschien een keer een boek van Simon Carmiggelt, maar daar hield het op. Ik zelf las wel heel veel.”

Las je ook al veel op de lagere school?

“Ik was toen dol op Tarzan van Burroughs en heb de hele reeks gelezen. De boeken waren goed geschreven, spannend, met aan het eind van ieder hoofdstuk een cliffhanger. Maar ik las ook Kapitein Rob.”

Vond je de lagere school fijn?

“Ja, ik had het naar mijn zin. Ik was een heel gewone jongen, niet iemand waarvan je je later herinnert dat je er bij in de klas hebt gezeten. Na de lagere school heb ik de mavo gedaan, dat was normaal vanuit mijn achtergrond, en daarna de havo. Ik denk dat ik wel een niveau hoger had

aangekund, maar dat kwam niet bij mijn ouders op. Echt verveeld heb ik mij niet op school, maar ik deed de examens fluitend. Het was geen zware uitdaging.”

Heb je ook slechte ervaringen gehad?

“Niet in mijn eigen schooltijd. Later wel, toen ik stage moest lopen op de lerarenopleiding en in de pauzes in de lerarenkamer kwam. De sfeer daar was totaal verzuurd, veel geklaag over lastige leerlingen. De lerarenopleiding die ik volgde, was een zeer slechte voorbereiding op het lesgeven. Bij Nederlands deden we zestien weken over een dichtbundel van Gerrit Achterberg. Geweldig interessant natuurlijk allemaal, maar daar word je geen goede leraar van. We hebben door de wijk gelopen waar Gerard Reve is opgegroeid. Leuk, maar wat heb je daar in je toekomstige vak aan? De docenten die ons lesgeven waren gefrustreerde en gemankeerde schrijvers, of hadden eigenlijk college willen geven aan de universiteit. Ik kan nu nog geen lijdend voorwerp of een gezegde in een zin benoemen. Niemand heeft mij ooit geleerd om met moeilijke leerlingen om te gaan. De enige boeiende stage die ik gedaan heb, was op de modevakschool, tegenover Paradiso in Amsterdam. In mijn klas zaten tweedekans leerlingen, zo heette dat destijds, allemaal meiden die erg gemotiveerd waren. Mijn opleiding heb ik ook niet afgemaakt, een paar maanden voor mijn afstuderen ben ik gestopt. Een enorme opluchting.”

Wat zou je aan het huidige onderwijsstelsel willen veranderen, als je minister van onderwijs was?

“Ik weet niet eens hoe het huidige onderwijsstelsel in elkaar zit. Ik heb er ook geen warme interesse voor. Ik heb opgroeiende kinderen, mijn dochter van zeventien is net klaar, mijn zoon van vijftien zit nog op het vwo, maar mijn handicap is dat ik zes jaar geleden gescheiden ben en mijn kinderen niet meer dagelijks zie. Ik maak de routine van het naar school gaan en huiswerk maken nauwelijks nog mee. Ik ga wel naar ouderavonden, maar dat zijn korte gesprekken. Bij de diploma-uitreiking van mijn dochter viel me trouwens wel op dat er toch weer zeer bevlogen leraren aan het woord waren. Die bevlogenheid is er nog. Dat merk ik ook aan mijn zoon. Hij is veel recalcitranter dan ik was, maar de passie van leraren spreekt hem aan. Hij heeft ook weer een aardrijkskundeleraar die zo waanzinnig enthousiast wil uitleggen hoe slenken ontstaan. Daar gaat het om bij onderwijs: geloof je je leraar of niet, brengt hij het met passie en enthousiasme over of niet. Dat is overigens het meetlatje bij alle mensen die ik ontmoet.”



Auteur: Jeroen van der Spek
Fotografie: Herman van Doorn,
John Lewis Marshall

Architect Herman Hertzberger

‘We strijden echt voor elke vierkante centimeter’

Een gesprek met Herman Hertzberger, vooraanstaand architect en autoriteit op het gebied van schoolarchitectuur. Een gesprek over de ontmanteling van gangen, multifunctionele ruimtes en het schoolgebouw als leeromgeving. ‘Eigenlijk is de hele school één studiehuis.’

Herman Hertzberger is in Nederland de onbetwiste expert op het gebied van schoolarchitectuur. De 78-jarige architect, bekend van onder meer het vroegere Centraal Beheergebouw in Apeldoorn, realiseerde in zijn loopbaan ruim 30 schoolgebouwen, waaronder het Montessori College Oost in Amsterdam, vmbo-school de Titaan in Hoorn en de Faculteit Bètawetenschappen in Utrecht. Het afgelopen jaar tekende hij onder meer voor de nieuwbouw van het Stedelijk Gymnasium Leiden en de uitbreiding van de Noordelijke Hogeschool in Leeuwarden. Hoewel Hertzbergers eerste schoolgebouw alweer uit de jaren zestig dateert, gelden veel van zijn ontwerpen als vernieuwend. De architect speelt dan ook nadrukkelijk in op recente ontwikkelingen op het gebied van onderwijsvernieuwing.

Hertzberger: 'De afgelopen decennia zijn onze ideeën over onderwijs ingrijpend veranderd. Het klassikale onderwijs met alwetende docenten heeft op steeds meer scholen plaatsgemaakt voor een dynamische leeromgeving, waar leerlingen in groepjes of individueel aan hun ontwikkeling werken. Het onderwijs beperkt zich allang niet meer tot het klaslokaal, maar vindt verspreid over de hele school plaats. Het is een enorme uitdaging om daar ruimtelijk op in te spelen.'

Als architect probeert Hertzberger in een schoolgebouw zoveel mogelijk ruimtelijke situaties te creëren. Een open structuur met onderling verbonden lokalen, gecompartmenteerde schoolgangen en gemeenschappelijk studie- of ontmoetingsruimtes zorgt ervoor dat er ruimte is voor wisselende onderwijssituaties. Bovendien worden Hertzbergers ontwerpen gekenmerkt door nisjes, zitjes en hoekjes waar leerlingen in kleine groepjes kunnen werken of studeren. Hertzberger: 'We proberen rondom het lokaal en in de gangen steeds meer ruimtes te creëren waar leerlingen zelfstandig of in groepjes kunnen werken. Dat klinkt overigens eenvoudiger dan het is, want leerlingen moeten wel een zekere rugdekking hebben. Als je midden in de turbulentie van een open ruimte zit, word je veel te snel afgeleid.'

Gang als leeromgeving

Als gevestigd schoolontwerper is Hertzberger zich er nadrukkelijk van bewust dat een schoolgebouw een leeromgeving is. De vorm en inrichting van het gebouw zijn

medebepalend voor de manier waarop het onderwijs gestalte krijgt. Hertzberger schreef zelfs een boek over de wisselwerking tussen architectuur en onderwijs: *Ruimte en Leren* (2008). In dit boek schetst hij een aantal in het oog springende ontwikkelingen op het gebied van schoolarchitectuur, zoals het feit dat het afgesloten lokaal zijn beste tijd heeft gehad en de gang een geïntegreerd deel wordt van de leeromgeving.

Hertzberger: 'In het gangbare, klassieke schoolgebouw dient de gang vooral voor het afwikkelen van verkeer. Het is van oudsher het domein van rugzakken en jassen. In de meeste schoolgebouwen die we nu bouwen, proberen we de gang zoveel mogelijk bij het onderwijs te betrekken. De afgelopen jaren hebben we allerlei praktische oplossingen bedacht om de ruimte voor jassen en tassen tot het strikt noodzakelijke te beperken.

Zoals opvouwbaar garderobes. We strijden echt om zoveel mogelijk vierkante centimeter voor onderwijsdoelinden over te houden.'

Een andere trend die Hertzberger signaleert is de opmars van een centraal leerplein, waar leerlingen, meestal onder het toezicht oog van een docent, aan de computer werken of huiswerk maken. Volgens Hertzberger kunnen scholen en architecten echter een stuk speelser met het fenomeen leerplein of studiehuis omgaan.

Hertzberger: 'Zo'n leerplein wordt snel formeel uitgewerkt: dan krijg je een mediatheek, waar een docent toezicht houdt en leerlingen in een statische opstelling werken, bijna als in een klaslokaal. Maar in feite is de hele school een studiehuis. Je kunt een school zo inrichten dat je dwalend door het gebouw overal leersituaties tegenkomt. Vitruines waarin leerlingen laten zien waarmee ze bezig zijn, een planetenstelsel dat in het kader van kosmisch onderwijs in de hal hangt - de mogelijkheden zijn eindeloos.'

Schoolcafé

In zijn ontwerpen besteedt Hertzberger veel aandacht aan de sociale omgeving van leerlingen. Scholen als het Montessori College Oost in Amsterdam en vmbo-school de Titaan in Hoorn worden gekenmerkt door een grote, centrale ontmoetingsruimte met brede trappen en open bordesgangen. De opzet van de ruimte nodigt uit tot kijken en bekeken worden. Op Montessorischool De Eilanden realiseerde Hertzberger zelfs een café bij de entree,



waar ouders op een afspraak kunnen wachten en waar leerlingen en leerkrachten elkaar op informele wijze kunnen ontmoeten. Dergelijke plekken dragen ertoe bij dat de school steeds meer het karakter krijgt van een sociale leeromgeving. Hertzberger: 'Leren behelst meer dan het onder de knie krijgen van spelling en rekenen. Het betekent ook met elkaar leren omgaan, naar elkaar leren luisteren, begrip krijgen voor elkaars achtergrond en cultuur. Het is heel belangrijk dat een schoolgebouw daarop ingericht is. Dat je leerlingen de gelegenheid biedt om elkaar buiten de lessen om te ontmoeten, in een context waar ze even niets moeten.'

De door Hertzberger geschetste veranderingen vormen een belangrijke trendbreuk met het verleden. Scholen in Nederland werden bijna een eeuw lang volgens een vast stramien gebouwd en ingericht. De lokalen waren min of meer afgesloten ruimtes aan een lange, rechte gang. Monumentale, gesloten gevels benadrukten het beeld van de school als bolwerk van kennis. Zelfs Dalton- en Montessorischolen - het onderwijstype dat Hertzberger

zelf doorliep - werden volgens dezelfde klassieke opvatting gebouwd, zij het met iets afwijkende lokalen. Hertzberger: 'Op Montessorischolen was van oudsher iets meer ruimte. Er was bij elk lokaal een keukentje en een zogenaamde rustkamer, waar leerlingen in afzondering en stilte een stukje konden lezen of een toneelstukje voorbereiden. De materialen en methodieken verschilden, maar de leeromgeving functioneerde in grote lijnen hetzelfde.'

Openluchtscholen

De belangrijkste veranderingen in het schoolgebouw werden ingezet door de Openluchtscholen, zoals de beroemde Openluchtschool (1929) van Duiker in Amsterdam-Zuid en de Arnhemse Buitenschool, een creatie van H.B. van Broekhuizen. Maar hoe revolutionair het ontwerp van deze scholen ook was, de veranderingen voltrokken zich vooral aan de buitenkant. Hertzberger: 'De hygiënische opvattingen die aan de Openluchtscholen ten grondslag lagen - zuurstof, zonlicht en ruimte - zorgden ervoor dat de scholen veel transparanter werden ingericht, maar de werkwijze in de

lokalen verschilde nauwelijks van traditionele scholen. Zelfs de buitenlokalen – een uitgespaarde rechthoek in het bos - functioneerden op klassieke wijze. De architectuur leidde niet tot een wezenlijk ander onderwijsconcept, maar de Openluchtscholen hebben psychologisch wel een enorme duw in de goede richting gegeven.’

Inmiddels kan Hertzberger terugkijken op een vijftigjarige loopbaan als schoolarchitect. In die tijd heeft hij de weerbarstigheid van de praktijk als geen ander leren

‘Onderwijskundige idealen die in de ontwerpfase van een school nog onaantastbaar lijken, blijken vaak één fase later al achterhaald’

kennen. Net als zijn collega's weet hij dat de meeste ontwerpen sneuvelen tijdens de onvermijdelijke prijsvragen waarmee scholen hun architectenbureau selecteren.

Onderwijskundige idealen die in de ontwerpfase van een school nog onaantastbaar lijken, blijken vaak één fase later al achterhaald. Als er al sprake is van idealen. Hertzberger: ‘Als architect zit je vrijwel nooit meer met een schoolbestuur om de tafel, maar doe je bijna altijd zaken met een managementbureau dat een programma van eisen heeft opgesteld en de kosten bewaakt. De speelruimte is meestal erg klein.’

Brede Scholen

Tegenover de beperkte speelruimte staat een immense uitdaging: woekeren met geld en ruimte. Het schoolgebouw van de 21e eeuw moet steeds meer verschillende functies in een relatief kleine ruimte huisvesten. Architecten moeten dan ook voortdurend op zoek naar vormen van multifunctionaliteit: een brede trap die ook als tribune gebruikt kan worden, een multifunctionele sportruimte die ook als aula of theaterzaal kan dienen.

Hertzberger: ‘Vergeleken met Afrika geven we ongelooflijk veel geld uit aan onderwijs, maar als je het afzet tegen onze ambities is het budget dat we voor scholen beschikbaar hebben teleurstellend klein. Elke vierkante meter moet twee of drie keer kunnen worden gebruikt. Dat maakt het ontwerpproces ontzettend complex.’

Het woekeren met de ruimte wordt nog versterkt door de opmars van Brede Scholen, waar verschillende scholen hun huisvesting delen met publieke voorzieningen zoals zorgcentra, sportaccommodaties, een Ouder Kind Centrum, bibliotheek, wijk- of zelfs politiepost. De praktijk leert dat het deelnemersveld aan een Brede School snel kan veranderen. Dat betekent dat architecten hun gebouwen zo flexibel mogelijk moeten ontwerpen. Hertzberger: ‘Individuele scholen kunnen niet altijd voorzien met welk perspectief ze in een Brede School stappen. Er bestaat altijd een kans dat ze zich tussentijds terugtrekken, of juist veel extra ruimte nodig hebben vanwege onvoorziene groei. Dat betekent dat je gebouwen moet realiseren die gemakkelijk aan veranderende omstandigheden kunnen worden aangepast. Daarom werken we steeds meer met oplossingen als harmonicadeuren of verschuifbare wanden. De tijd dat de inrichting van een schoolgebouw bij oplevering van A tot Z vastlag, ligt achter ons.’

Project: Multifunctioneel Centrum Presikhaven, Arnhem (2005-2009)
Fotograaf: John Lewis Marshall



Tijd voor een samenhangend leerplankader

Na een dienstverband van ruim 32 dertig jaar bij SLO nam Hans Hooghoff onlangs afscheid als hoofd van de unit Maatschappelijke Thema's. In de publicatie *Tot nut van 't algemeen, over onderwijs en maatschappelijke verantwoordelijkheid* geeft hij zijn visie op de vraag hoe het onderwijs om moet gaan met allerlei vragen uit de samenleving. Hij pleit voor een samenhangend, landelijk leerplankader, waarin de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie van het onderwijs op een meer uitgewogen manier met elkaar in verband worden gebracht. Op basis van zo'n kader krijgt een selectie van maatschappelijke thema's een vaste positie in een landelijk raamwerk en kan het onderwijs, c.q. de school, c.q. de vaksectie, op een verantwoorde manier kiezen welke maatschappelijke thema's daarnaast nog aan bod komen, en welke niet.

Er komt nogal wat af op het onderwijs, tegenwoordig. Hooghoff: "Je hoeft de krant maar open te slaan. Allerelei maatschappelijke vraagstukken worden bij de school over de schutting gegooid. Te dikke kinderen, te weinig aandacht voor kinderrechten, jongeren en schulden, alcoholmisbruik, chronisch tekort aan lachen. Leerlingen moeten op school leren fietsen en nu ook al leren vallen. Jongeren zijn een belangrijke doelgroep voor iedereen die zijn boodschap kwijt wil. Daarom wordt het onderwijs meer en meer dé brievenbus om jonge burgers te bereiken. En dat zal wel zo doorgaan. Voor 2013 wordt onder leiding van Ruud Lubbers alweer een nieuw thema voorbereid: het vieren en herdenken van 200 jaar Koninkrijk der Nederlanden."

Druk

Kortom, de neiging bestaat om hoge verwachtingen van de school te hebben voor het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. Dit legt een grote druk op de school en het leerplan.

Hooghoff vraagt zich af in hoeverre het onderwijs mag worden aangesproken op het realiseren van maatschappelijke doelstellingen: "De beschikbare lestijd is al overbezet, terwijl het gevaar dreigt van versnippering, gebrek aan samenhang en oppervlakkigheid. Overigens moeten we die druk ook niet gaan dramatiseren. Het onderwijs heeft nu eenmaal wettelijk een maatschappelijke taak. En de school hoeft echt niet alles te doen; er is een grote mate van keuzevrijheid."

Lastig

De samenleving verlangt van de school dat ze de leerlingen kwalificeert voor een zelfstandig bestaan en socialiseert als burger. Dat betekent - naast het aanleren van basisvaardigheden als taal en rekenen - leerlingen voorbereiden op een volwaardige deelname aan de samenleving, door aandacht voor normen en waarden, het kunnen omgaan met religieuze en culturele verschillen tussen mensen en de ontwikkeling van sociale vaardigheden, waarmee tegelijkertijd sociale cohesie wordt beoogd. Hooghoff: "Socialiseren en kwalificeren zijn de twee hoofddoelen van onderwijs. Ze hoeven elkaar niet in de weg te zitten, maar kunnen wel met elkaar in competitie zijn. Scholen mogen zelf weten hoe ze beide doelen op een evenwichtige wijze in het onderwijsprogramma tot hun recht laten komen."



Dat is best lastig en de ene school gaat anders om met die autonomie dan de andere.”

Educaties

De roep om vermaatschappelijking van het onderwijs in Nederland is niet van vandaag of gisteren. Hooghoff: “Sinds het eind van de jaren zestig hebben allerlei belangengroepen de aandacht van het onderwijs gevraagd voor hun maatschappelijke onderwerpen. Het is gebruikelijk geworden om die te betitelen als ‘educaties’. Zo spreekt men bijvoorbeeld van ontwikkelingseducatie, financiële educatie en watereducatie. Het zijn vormings- of beter nog *Bildungs*-programma’s over maatschappelijke thema’s. De afgelopen 25 jaar is van het onderwijs aandacht gevraagd voor een groot aantal educaties en heeft SLO zich niet onbetuigd gelaten. Een paar voorbeelden: ontwikkelingssamenwerking, natuur en milieu, 400 jaar VOC, antiracisme, militaire veteranen en vredesmissies, 400 jaar Michiel de Ruyter.”

Typisch voor 400 jaar Michiel de Ruyter en soortgelijke projecten was de aanpak: samen

ontwikkelen met leerkrachten, aandacht voor buitenschoolse ervaringen en zorgen voor goede communicatie tussen deelnemende scholen. Geen kant-en-klare lesbrieven, maar handreikingen, bijvoorbeeld voor het inpassen in het schoolprogramma.

Een blijvende plaats

Veel lastiger is het volgens Hooghoff om een maatschappelijk thema een blijvende plaats in het onderwijs te verschaffen: “Hierop zijn

‘De samenleving verlangt van de school dat ze de leerlingen kwalificeert voor een zelfstandig bestaan en socialiseert als burger’

verschillende factoren van invloed, zoals: Wordt het thema genoemd in de kerndoelen? Is er draagvlak voor? Willen uitgeverij het opnemen in de schoolboeken? Kan de educatie in meer vakken worden geïntegreerd? En de belangrijkste vraag: wat wil de leraar? Zit hij echt te wachten op een lesprogramma over seksualiteit, om de

‘lacherigheid’ over dat onderwerp te doorbreken, zoals onlangs werd bepleit?”

Een aantal thema’s heeft inderdaad een vaste plek in het onderwijs gekregen. Zo is gezond gedrag opgenomen in de Wet Primair Onderwijs en zijn techniek, ontwikkelingseducatie, natuur- en milieu- en verkeerseducatie ingebed in kerndoelen en examenprogramma’s. Een bijzondere positie is er voor burgerschapsvorming die bij wet verplicht gesteld is.

Wat zijn volgens Hooghoff belangrijke aandachtspunten bij leerplanprojecten over maatschappelijke thema’s? “Pleitbezorgers van maatschappelijke onderwerpen willen vaak te veel. Ze moeten beter luisteren naar wat scholen en leerkrachten willen. Actieve participatie van de docent is van begin af aan het vliegwiel van elk ontwerpproject; de docent is niet alleen uitvoerder, maar ook aandeelhouder, architect en ambassadeur.

‘Centrale vragen zijn: wat gaan de kinderen leren, hoe gaan ze dat leren en hoe weten we wat ze geleerd hebben?’

Belangrijk advies: maak keuzes. Realiseer je dat niet alles mogelijk is, zeker als het gaat om een gewenste gedragsverandering. Selecteer een beperkte hoeveelheid maatschappelijke thema’s, en breng die onder in een breed, landelijk leerplankader, gebaseerd op gemeenschappelijke kernwaarden die in het onderwijs thuishoren, bijvoorbeeld duurzaamheid, menselijke waardigheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid en pluriformiteit. Geef ze een herkenbare positie in een landelijk kader, gebaseerd op een integrale onderwijsvisie. Definieer de thema’s in termen van competenties, en integreer ze in doelstellingen en kerninhouden. Het is aan de school om te bepalen of en zo ja, welke educaties ze verder nog aan bod wil laten komen.”

Buitenland

Hooghoff heeft zich verdiept in de brede maatschappelijke discussie die de afgelopen jaren in de Angelsaksische landen is gevoerd over de kerntaken van het onderwijs. “Die discussie heeft geleid tot nieuwe nationale leerplannen, die

de (toekomstige) rol en competenties van jonge burgers centraal stellen en als kader dienen voor verdere kennispecificaties in vakken en leergebieden. Centrale vragen zijn: wat gaan de kinderen leren, hoe gaan ze dat leren en hoe weten we wat ze geleerd hebben? Een integrale visie op het kind vormt het basisprincipe. Dat betekent dat er niet alleen gekeken is naar basiscompetenties, maar ook naar allerlei aspecten in de ontwikkeling van kinderen in onderlinge samenhang. In zowel Engelse als Schotse curricula zijn de maatschappelijke oriëntatie en de persoonlijke ontwikkeling essentiële pijlers. Er wordt veel nadruk gelegd op sociale cohesie, het ontwikkelen van zelfbewustzijn, gemeenschapszin, nationaal besef en wereldburgerschap. Gezond zijn en veiligheid zijn daarbij net zo belangrijk als goede resultaten bij rekenen en taal. Het gaat om de *whole child*. Een scherp doorgetrokken vakgerichte benadering doet afbreuk aan de integraliteit. Bij onderwijs dat opgesplitst is in afzonderlijke vakken, zien we vaak alleen een focus op opbrengsten bij die vakken. De Engelsen en Schotten hebben ontdekt dat deze benadering te eenzijdig is. Bij hun curriculumherziening hebben zij er daarom bewust voor gekozen om ruimte te bieden aan vakoverstijgende thema’s die van betekenis zijn voor zowel individu als de samenleving.”

Logisch geheel

Wat kunnen we leren van de Britten? Hooghoff: “We hoeven ze niet heilig te verklaren. Maar: leren door vergelijken heeft altijd zin, al was het maar om het eigen vanzelfsprekende minder vanzelfsprekend te maken. En waarom zou je niet je voordeel doen met ontwikkelingen en geslaagde veranderingen elders? Er ligt voor SLO op dit vlak een proactieve taak. Niet om voor te schrijven hoe het moet, maar om in samenspraak met partners te komen tot een breed maatschappelijk discours over een logisch en samenhangend geheel van toekomstgerichte kerncompetenties. Competenties die tegemoet komen aan veranderende verwachtingen van de samenleving en bijdragen aan de kwaliteit van een duurzame en rechtvaardige leefomgeving.”

De P van Passend Onderwijs

Passend Onderwijs heeft tot doel dat elk kind onderwijs krijgt dat het beste bij zijn of haar mogelijkheden en talenten past, ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes. Om dat te bevorderen streeft de overheid naar aanpassing van wetgeving per 1 augustus 2012. Het betreft onder meer de invoering van de zorgplicht. Scholen en schoolbesturen worden dan verplicht te zorgen voor een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elke leerling, liefst op de school waar ouders hun kind willen inschrijven. De nieuwe wetgeving beoogt tevens kaders te stellen voor samenwerking in bestaande samenwerkingsverbanden, de invoering van budgetfinanciering en het vastleggen van de medezeggenschap van ouders en leraren waar het gaat om passend onderwijs. Ook wordt de positionering van het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so) en de regionale expertisecentra (rec's) in de nieuwe wet meegenomen.

Nederland beoogt met Passend Onderwijs een verlaging van het aantal leerlingen dat doorverwezen wordt naar scholen voor speciaal onderwijs. Er wordt daarnaast gestreefd naar het versterken van de kwaliteit van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, ongeacht waar dat onderwijs plaatsvindt (in een reguliere school, een aparte groep of een speciale voorziening). Dit doet een beroep op de flexibiliteit van scholen en het vakmanschap van leraren. Zij moeten immers, al dan niet in samenspraak met andere professionals rondom de school, verstandige keuzes maken in de inhoud en de organisatie van leren. En die keuzes moeten zodanig zijn dat ze passen bij de mogelijkheden van de leerlingen én die van de school en de leraar.

Hoe verhoudt de Nederlandse opvatting over Passend Onderwijs zich ten opzichte van trends in andere Europese landen? Is het onderwijs elders in Europa inderdaad inclusiever dan in Nederland, zoals de media dikwijls suggereren? Wat zijn trends in andere landen? Wat zijn daar belangrijke uitdagingen?

Voordat die vragen beantwoord kunnen worden, moeten we ons bewust zijn van verschillen in context van de landen om ons heen. Landen hebben verschillende beginsituaties en hun eigen geschiedenis. Geen enkel land heeft alle antwoorden.

In het algemeen zien we in Europa een toename van diversiteit en flexibiliteit in voorzieningen. Ook de wijze van bekostiging wordt heroverwogen (van ruzzak naar budgetfinanciering). Het onderwijs moet toegankelijker worden. Bovendien staat het terugbrengen van het aantal leerlingen in speciale voorzieningen hoog in het vaandel. Leraren moeten toegerust worden om meer recht te (kunnen en willen) doen aan verschillen tussen leerlingen. Werd aanvankelijk de handicap of beperking van een leerling centraal gesteld, nu wordt vooral het accent gelegd op de ondersteunings- en onderwijsbehoefte van de leerling. Zweden hanteert het uitgangspunt dat leerlingen van elkaar verschillen en dat dat normaal is. Men spreekt daar niet meer over kinderen met *special needs*. In Schotland hanteert men de term *additional needs* en de Vlamingen en Nederlanders gebruiken de term specifieke onderwijsbehoeften. De internationale discussie rondom inclusive education raakt ook cognitie, sekse, sociaal-culturele achtergronden en geloof en gaat daarmee verder dan alleen aandacht voor speciale leerlingen.

Tot slot zien we ook in andere landen bewegingen in een onderwijscontinuüm tussen apart en samen. Sommige landen bewegen naar een onderwijssysteem met steeds meer inclusieve scholen, terwijl andere na jarenlange investeringen toch weer trends in de andere richting laten zien. Zo gaan actuele discussies in Zweden en Denemarken in de op toenemende vraag van onder andere ouders naar meer gespecialiseerde onderwijsvoorzieningen. //



Arrangeren van (digitale) leermiddelen

Er komen steeds meer online tools beschikbaar om digitale leermiddelen te zoeken, te maken, te combineren of om bestaande leermiddelen aan te passen. Daarnaast kunnen nieuwe leermiddelen op eenvoudige wijze gedeeld worden met collega's. Ook zijn er steeds meer leeromgevingen waarmee het mogelijk is om voor individuele leerlingen een passend arrangement samen te stellen.

Leermiddelenplein

Op het Leermiddelenplein van SLO is een grote collectie leermiddelen te vinden. Die zijn op verschillende manieren ingedeeld, zoals op sector en op type materiaal. Deze website bevat naast samenvattingen ook prijzen, analyses, beschrijvingen van en ervaringen met het leermiddel.

<http://www.leermiddelenplein.nl>



Wikiwijs

Met Wikiwijs zijn leermiddelen te vinden, te combineren of zelf te maken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende collecties van leermiddelen, zoals die van het Leermiddelenplein en van Digischool. Om gebruik te maken van Wikiwijs is een (gratis) entree account nodig.

<http://www.wikiwijs.nl>

Vergelijkbare tools zijn:

<http://digilessenvo.lesbank.nl>

<http://lessenmaker.nl>

<http://www.contentcorner.nl>

<http://www.lesbank.nl>



Connexions

Connexions biedt mogelijkheden om opdrachten en toetsen te maken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van communities die voor bepaalde vakgebieden, thema's of domeinen leermiddelen ontwikkelen, verzamelen en onderhouden.

<http://cnx.org/>



Acadin

Acadin.nl is een (leer)omgeving die op verschillende manieren ruimte biedt aan de verdere ontwikkeling van leerlingen met (uitzonderlijk) cognitief talent. Met Acadin kunnen leraren voor individuele leerlingen arrangementen samenstellen. Leermiddelen zijn te selecteren op basis van voorkeuren, interesses en kenmerken van leerlingen. Scholen kunnen zich aanmelden om Acadin te gebruiken.

<http://www.acadin.nl>



Kwaliteit meer dan kwantiteit

Zelf of door anderen ontwikkeld digitaal leermateriaal moet uiteraard van voldoende kwaliteit zijn om ermee te kunnen arrangeren. Daarom zijn er steeds meer initiatieven waarmee de kwaliteit kan worden beoordeeld en/of verbeterd:

- <http://leerplanevaluatie.slo.nl> van SLO biedt een stappenplan om de kwaliteit van leerplannen systematisch te evalueren.
- <http://digitaallemateriaal.kennisnet.nl> van Kennisnet biedt een handreiking, waarmee de kwaliteit van digitaal leermateriaal verbeterd kan worden. De handreiking bevat zeven richtlijnen, geordend op basis van de kenmerken van het Model Kwaliteit Digitaal Leermateriaal.



Het Programma Leermiddelenbeleid 2009 heeft infobladen uitgegeven met betrekking tot leermiddelenbeleid voor leraren en schoolleiding. Vanuit een drietal invalshoeken (inhoud van het lesmateriaal, schoolorganisatie en ontwikkelproces) zijn er 30 punten waarop leraren de kwaliteit van lesmateriaal kunnen meten.

<http://www.leermiddelenvo.nl>



Ik heb alle denkbare onderwijsvernieuwingen en modes op het schoolplein wel voorbij zien komen.



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 7 is gemaakt door:

Redactie: Jan van den Akker, Ria Benamirouche,
Rob Dieleman, Jessica van der Veen,
Enno de Witt (eindredacteur).

Met bijdragen van:

Dave Blank, Wim Blok, Sandra Bos,
Gemma Corbalan Perez, Marry Dijkshoorn,
Ton Elias, Berthold van Leeuwen, René Leverink,
Jeroen van der Spek, Allard Strijker, Hans de Vries,
Enno de Witt, Michiel Zonneveld.

Fotografie en beeldmateriaal:

Eric Brinkhorst, Roel van Diem,
Herman van Doorn, René Fokkink, iStockphoto,
John Lewis Marshall, Maxwell's Photography,
Hugo Rompa, Jan Schartman,
Margriet Stuyt (Hollandse Hoogte), U-SEE,
Rogier Veldman, Elselen van der Wal,
Eric van der Wal, Willem van Walderveen.

Strip: Peter de Wit, ComicHouse.nl.

Coördinatie & ontwerp:

Axis Media-ontwerpers;
Gerlin Fokke, Eric van der Wal

Druk: Drukkerij Roelofs bv, Enschede

Distributie: LRPLN wordt gratis verspreid onder
personen die zich in Nederland beleidsmatig
bezig houden 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 aanspreek-
baar voor eventuele onjuistheden in deze uitgave.

ISSN-nummer: 1875-7472

Waarom allerlei kennis van buiten leren die we
makkelijk in naslagwerken kunnen opzoeken.

Albert Einstein, natuurkundige (1879-1955)

/ LRPLN