

De leerling als mens: uitgangspunten voor een nieuw curriculum

Beschouwing NIVOZ op voorlopig advies Platform Onderwijs2032

Hartger Wassink, Gijs Verbeek, Luc Stevens
NIVOZ Forum

10 november 2015

Samenvatting

NIVOZ vindt het positief dat er in het voorlopig advies van Onderwijs2032 meer aandacht is voor de inherente **onzekerheid en complexiteit** van het onderwijs. Wel vragen we meer aandacht voor de **vraag naar het waartoe**, die naar ons idee nooit los is te zien van de vraag naar goed onderwijs. We moeten een idee hebben van welke maatschappij we als samenleving nastreven en wat de rol van het onderwijs daarbij is. De actuele problemen in het heden geven ons daarbij de belangrijkste aanknopingspunten, voor de wenselijke ontwikkeling in de toekomst. We denken dat het hoe dan ook van belang is, om de beweging te maken **van selecteren naar inclusie, en van beoordelen naar kansen geven**. Te veel leerlingen vallen nu te vroeg buitenboord, wat een persoonlijk, ethisch en maatschappelijk probleem is. Een laatste beweging die we van belang vinden, is die **van het perspectief op de leerling: van object naar subject**. De leerling heeft nu te veel een passieve rol, en er wordt te weinig recht gedaan aan de eigen verantwoordelijkheid en creativiteit van leerlingen in het onderwijs.

Wat betreft de vragen van het platform naar de kern van het curriculum, willen wij het uitgangspunt: **eerst de leraar, dan de inhoud** aanreiken. De leraar geeft les wie hij is; de vraag naar het curriculum is dan allereerst een vraag naar de persoon van de leraar.

Onherroepelijk is onderwijs verbonden met morele en ethische vragen. Feiten zijn nooit objectief, en evenmin is er sprake van neutrale kennisoverdracht. **De kwestie is welke betekenis ‘feiten’ krijgen** door het expliciet maken van de context, de waarden van de school, en welke referentiepunten we bieden om het kritisch vermogen van leerlingen te

ontwikkelen.

We zien **onderwijs als natuurlijke verbreding en verdieping**. We denken dat er door overmatige standaardisatie op tijd en methoden veel kansen worden gemist om leerlingen vanuit intrinsieke motivatie op velerlei wijze tot ontwikkeling te laten komen. Een toekomstig curriculum zou niet zozeer uit moeten gaan van maatwerk als afgeleide van een standaard, maar diversiteit van ontwikkeling als uitgangspunt moeten nemen.

Tot slot, waar het toetsing betreft, willen we aandacht vragen voor **het belang van feedback en bemoediging** als belangrijkste stimulansen voor de eigen motivatie van leerlingen om te leren en zich te ontwikkelen.

Hierover, en over de nadelige effecten van cijfers en toetsen die als vergelijkende beoordeling worden gebruikt, is meer dan voldoende bekend uit onderzoek, maar wordt helaas nog maar weinig in de praktijk gebracht.

De leerling als mens: uitgangspunten voor een nieuw curriculum

In oktober bracht het Platform Onderwijs2032 haar voorlopige advies uit. Hierover schreven we al een korte opiniërende beschouwing¹. In dit artikel willen we een iets grondiger reactie geven. Dat doen we door in te gaan op de vragen die het platform zelf stelt in het voorlopige advies. Voorafgaand maken we eerst wat algemene opmerkingen.

Onzekerheid en complexiteit

In dit voorlopig advies zien wij een trendbreuk met het ‘Haags denken’ over onderwijs. Dat valt toe te juichen. Het maakt het echter, gezien de andere reacties, ook kwetsbaar. Waar we voorheen konden terugvallen op vanzelfsprekende zekerheden als het gaat om het doel van onderwijs (utilitaire doelen als selecteren, socialiseren en kwalificeren) en het daarmee ook vanzelfsprekend was, wat onderwijskwaliteit behelst (namelijk de meest effectieve wijze om die utilitaire doelen te bereiken), maakt het Platform nu ruimte voor onzekerheid en de complexiteit van doelen in het onderwijs.

Die onzekerheid en complexiteit is niet nieuw, zij heeft onderwijs altijd gekenmerkt en als zodanig ook herkenbaar voor de meeste leraren en schoolleiders. Maar omdat dit op het niveau van beleid en onderzoek lange tijd onderbelicht is geweest, wreekt zich nu een gebrek aan fundamentele onderbouwing om hier op een goede manier mee om te gaan. Deze lacune in de onderbouwing hopen wij te kunnen opvullen.

De vraag naar het waartoe

Het advies legt de nadruk op onderwijs van de toekomst. Dat is logisch, daar ging de adviesvraag ook over. We denken echter dat we daarmee niet over het hoofd moeten zien, dat er zich juist in het hier en nu ook heel prangende vragen voordoen. Lastige vragen, over bijvoorbeeld de ongelijkheid in onderwijs en samenleving, over de bescherming en vernieuwing van onze democratie, over de balans tussen ondersteuning geven en eigen verantwoordelijkheid dragen. Het aangaan van die vragen is noodzaak voor leraren en schoolleiders: ze dienen zich dagelijks aan. In het nadenken over die vragen liggen mogelijk ook antwoorden besloten die

¹ Zie: <http://nivoz.nl/opinie/advies-onderwijs2032-verademing-van-nieuwe-openheid/>

waarde hebben voor het onderwijs en de samenleving van de toekomst.

We bereiden kinderen en jongeren niet alleen vóór op de samenleving, zij zijn daar nú al onderdeel van. Het onderwijs is in die zin ook een deel van de samenleving. Dat betekent dat we zowel een idee moeten hebben over hoe we met die samenleving omgaan in de school hier-en-nu, als over hoe we zouden willen dat die de samenleving voor de toekomst zich ontwikkelt en wat de rol van de school daarin is.

Cruciaal is naar onze mening, dat we bij het nadenken over deze vragen, de leerling serieus nemen als gelijkwaardig deelnemer aan de samenleving. Hierover ontwikkelde de Amerikaanse onderwijsfilosoof John Dewey fundamentele ideeën². We werken dit in het onderstaande nader uit.

Van selecteren naar inclusie, van beoordelen naar kansen geven

Als laatste opmerking vooraf willen we voor een herbezinning pleiten met betrekking tot de notie van inclusiviteit in het onderwijs. Als we streven naar een samenleving waarin iedereen kan meedoen naar vermogen, moeten we ons ook de vraag stellen: is dat op dit moment voldoende geborgd in het onderwijs?

In 1994 werd het verdrag van Salamanca³ geratificeerd, waarin landen werd opgeroepen de hoogste prioriteit te geven aan onderwijs waarin alle kinderen, ongeacht verschillen of behoeften, zich opgenomen weten. De vraag is hoe goed we het 20 jaar later doen. Het kan beargumenteerd worden, dat verschillen tussen leerlingen in hun onderwijsbehoefte, wellicht onbedoeld, tegenwoordig meer als probleem worden gezien dan voorheen. Dat kan toch niet de bedoeling zijn.

Principieel gezien is menselijke ontwikkeling niet te standaardiseren naar tijd. Toch is dat wel wat er geprobeerd wordt. Enigszins overdreven gesteld worden leerlingen geacht rond hetzelfde moment in het jaar op dezelfde bladzijde van de methode zijn. Er wordt dan wel gesproken over 'maatwerk' en 'differentiatie', maar dat zijn nog steeds termen binnen het paradigma van selecteren en beoordelen: het gaat om het terugbrengen

² Zie onder andere: <http://nivoz.nl/artikelen/de-stem-van-de-leerling/> ;
<http://members.ziggo.nl/jwa.berding/JOHN%20DEWEY%20pip%20miedema%20en%20berding.pdf>

³ Zie: <http://www.inclusiezeeland.nl/infosalamanca.html>

van afwijkingen naar de norm.

Naar ons idee is een fundamenteel ander perspectief nodig, dat uitgaat van inclusie en kansen geven. Beoordelen gebeurt dan niet om te selecteren, maar om te bepalen wat een leerling nodig heeft, om zich verder te ontwikkelen. Het onderwijs wordt dan niet ingericht op de standaard, maar op verschillen in behoefte.⁴

De leerling: van object naar subject

Nog een laatste opmerking voor we naar de vragen van het Platform gaan. Het Platform benadrukt ‘persoonsvorming’ als uitgangspunt. Dat is lovenswaardig en in zeker opzicht moedig. Dit serieus nemen betekent echter dat hiermee impliciet een keuze voor een bepaald beeld van de leerling. Het is het beeld van de leerling als mens, als subject, en niet als afgeleide van het curriculum, als object⁵.

Persoonsvorming, in de zin van subjectivering zoals geformuleerd door Gert Biesta⁶, houdt in dat de leerling zich ontwikkelt zoals ieder mens dat doet. Dat is te zeggen: vanuit dezelfde basisbehoeften⁷ en vanuit hetzelfde vermogen tot verantwoordelijkheid en redelijkheid.⁸

Persoonsvorming is zo beschouwd als het ware de ‘tegenhanger’ van socialisatie, wat beschouwd kan worden als het proces waarbij de leerling leert wat de sociale norm is in de maatschappij en hoe samen te leven met anderen. Willen we leerlingen de gelegenheid bieden zich te ontwikkelen tot zelf-verantwoordelijke, bewuste burgers, dan zullen we ook aandacht moeten besteden aan dit inherente subjectiveringsproces.⁹

Dat betekent dat we leerlingen beschouwen en behandelen als partner in leren. Dat houdt in dat leerlingen al vroeg leren om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkelingstaken en ook de ruimte krijgen om

⁴ Een voorbeeld hiervan is de vmbo-locatie Groesbeek van het Montessori College Nijmegen en Groesbeek, waar lichamelijk gehandicapten en reguliere leerlingen samen in een gebouw onderwijs volgen.

⁵ Stevens, L. (2010). *Zin in leren*. Heerlen: Open Universiteit (Oratie)

⁶ Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm

⁷ In de Self-Determination Theory benoemd als autonomie, relatie en competentie, Zie de bespreking in: Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogische Tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

⁸ Een uitgangspunt dat ten grondslag ligt aan de ethiek sinds de Verlichting, zie ook Neiman, S. (2014) *Why grow up?* New York: Farrar Straus and Giroux.

⁹ Zie hiervoor deze beschouwing naar aanleiding van ‘The beautiful Risk of Education’:

<http://nivoz.nl/artikelen/het-prachtige-risico-van-onderwijs/>

keuzes te maken. Het is een vorm van ontwikkeling die op veel basisscholen de laatste decennia meer ruimte gekregen heeft, maar in het voortgezet onderwijs vaak onvoldoende voortgezet wordt.¹⁰

Antwoord op de vragen van het Platform

Hoe kan persoonsvorming gestalte krijgen in de inhoud van het primair en het voortgezet onderwijs?

Dit is de eerste vraag die het platform stelt, die gelijk het hart van de discussie over het advies raakt. Persoonsvorming kan gemakkelijk verkeerd worden opgevat. Ofwel te plat, in de zin dat het om een instrumenteel curriculum gaat, dat voorgeschreven kan worden en dan door leraren uitgevoerd zou moeten worden in lessen persoonsvorming. We komen op die lessen later terug. Ofwel te normatief: alsof de overheid een idee heeft wat ‘goede’ of ‘effectieve’ persoonsvorming is, wat een onwenselijke vorm van overheidsbemoediging met de inhoud van het onderwijs zou zijn.

Eerst de leraar, dan de inhoud

Wij denken, zoals de commissie zelf ook al aangeeft, dat persoonsvorming niet los ‘aanleerbaar’ is, maar door het hele curriculum en het onderwijs zit verweven. Het onderwijsproces is in de eerste plaats een menselijke interactie. De leraar is mens, die redeneert en handelt vanuit bepaalde waarden en normen. Eerst is dan de vraag: wie is de leraar, en vanuit welk perspectief handelt zij? Daarna komt de vraag naar de inhoud van het curriculum.

Het is van belang te beseffen, dat persoonsvorming altijd plaatsvindt, en het vooral de vragen zijn in hoeverre leraren (volwassenen) zich hiervan bewust zijn; welke overtuigingen zij hierbij hebben en hoe we persoonsvorming dan explicieter aan de orde kunnen laten komen. Daarvoor is het nodig om een aantal zaken nader te formuleren, verkennen

¹⁰ Zie voor een nadere onderbouwing van deze uitgangspunten de oratie van Luc Stevens aan de Open Universiteit (2010): <http://nivoz.nl/artikelen/een-brede-en-omvattende-kijk-op-de-fundamenten-van-goed-onderwijs/>

en expliciteren. Zoals het beeld van de leerling dat we hanteren, de opvatting over wat kennis is, die we hanteren, wat leren (of beter: onderwijs) is, en niet in het minst: wat we wenselijk vinden als richting van de ontwikkeling van de leerling.

Daarna zou voortdurend onderwerp van gesprek moeten zijn, hoe deze opvattingen worden vertaald in concreet handelen. Met andere woorden: of er sprake is van congruentie tussen opvattingen en handelen. Dat vraagt begrijpelijk om een bezinning van de rol en positie van de leraar. Deze vragen zijn belangrijk, en potentieel vérstrekkend.

"Het gaat hier dus niet alleen om de vraag of die kennis nuttig of waar is, maar ook om de vraag wat het communiceren van die kennis (of het vereisen van kinderen dat ze deze kennis bezitten en daar bewijs voor kunnen leveren) communiceert, dat wil zeggen welke boodschappen het uitzendt over kennis, de samenleving en het mens zijn."

– Gert Biesta, *Een existentieel curriculum (NIVOZ Forum)*

Voorbeelden en bronnen

Een voorbeeld van de manier waarop persoonsvorming onderdeel is van het curriculum is te vinden op het Edith Stein College in Den Haag, waar het vak Persoonlijke Vorming sinds een aantal jaren op het rooster van de brugklas staat.¹¹ Een voorbeeld van de manier waarop persoonsvorming in de lerarenopleiding aan de orde zou kunnen komen is de minor 'Geloof het je zelf?' die sinds enige jaren aan de Hogeschool Utrecht verzorgd wordt.¹²

Beschouwingen van onder andere Gert Biesta over een meer omvattende opvatting van kennis, en kennisoverdracht, zijn te lezen op het NIVOZ Forum.¹³ Ook verscheen recent op het NIVOZ Forum een serie essays van Frederike de Jong over de grondslagen van kennis in het licht van het

¹¹ Zie dit weblog van docent Anita Bruin:

<https://thegoodlearningproject.wordpress.com/2014/04/04/klas-1d-is-wel-zon-beetje-klaar-met-deze-dag/>

¹² Meer hierover in een blog van coördinator Edwin van der Zande:

<https://thegoodlearningproject.wordpress.com/2014/05/21/dat-zou-iedere-student-moeten-meemaken/>

¹³ Hier te lezen: <http://nivoz.nl/artikelen/een-existentieel-curriculum-voor-volwassen-de-wereld-zijn/>

gesprek over ‘goed onderwijs’.¹⁴

Een laatste bron die we willen noemen, is de bundel ‘Leraar, wie ben je?’ uit 2008, waarin in een aantal bijdragen wordt ingegaan op de persoonlijke aspecten van het leraarschap.¹⁵

Hoe bepaal je de kern van de onderwijshoud? Welk deel van de onderwijstijd zou aan de kern moeten worden besteed? Valt daarbij onderscheid te maken tussen het primair en het voortgezet onderwijs?

Het Platform gaat de komende weken graag in discussie over de invulling van een samenhangend onderwijsaanbod. Welke thema’s zouden in de domeinen centraal moeten staan? Wat hoeft niet aan de orde te komen?

De kwestie is welke betekenis ‘feiten’ krijgen

Onderwijs dat zinvol is, begint met geëngageerde leerlingen en leraren. Betrokken bij elkaar, bij de lesstof, de wereld waarin zij zich beiden geworpen vinden, en de verschillende complexe relaties waarin dat resulteert. Het is lastig om het over een kern te hebben, omdat dat al snel te veel de nadruk op de cognitieve kant van onderwijs legt. Als je al over een kern wilt spreken, zou die in de missie en visie van de school zichtbaar moeten worden, in de waarden die de school wil vertegenwoordigen.¹⁶ Van het idee dat feitenkennis minder nadruk zou moeten krijgen, wordt al te gemakkelijk een karikatuur gemaakt. Echter, er wordt daarbij veelal voorbijgegaan aan politieke en ethische dimensies van kennis en ‘feiten’. Beide dimensies wijzen ons erop dat kennis altijd is gesitueerd in een contextuele en sociale betekeniswereld. Daaruit volgt dat we altijd een keuze maken, met betrekking tot waaraan wel en waaraan geen aandacht wordt besteed. Het is in deze zin dat onderwijs inherent politiek en ethisch

¹⁴ De inleiding op het essay in vier delen is hier te lezen: <http://nivoz.nl/artikelen/wat-kennis-inleiding/>

¹⁵ Stevens, L. (red.) 2008. *Leraar, wie ben je?* Apeldoorn/Leuven: Garant. Een beschouwing naar aanleiding van deze bundel is te lezen in dit artikel: http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2014/03/Jaargang-14_nummer-4_Leraar-wie-ben-je-LR.pdf

¹⁶ Een andere term hiervoor zou ‘schoolethos’ kunnen zijn, zie Stevens, L. (red.) (2004) *Zin in school*. Amersfoort: CPS

van aard is, er dienen immers continu keuzes te worden gemaakt¹⁷.

De kwestie is dan niet zozeer of meer of minder aandacht voor feitenkennis moet zijn, maar hoe die feiten betekenis krijgen en verbonden zijn met de kernwaarden van waaruit de school onderwijs verzorgt. Dit kan bijvoorbeeld door uit te gaan van (grote) vragen, en bijbehorende referentiepunten, waardoor een proces in gang gebracht kan worden, dat leerling en leraar engageert¹⁸. Dit idee is nader uitgewerkt door Dick van der Wateren in een artikel voor het NIVOZ Forum.¹⁹

Hoe kan de kwaliteit van de verdieping en verbreding geborgd worden, zodat de aansluiting op het vervolgonderwijs goed verloopt?

Onderwijs als natuurlijke verbreding en verdieping

Om deze vraag goed te beantwoorden, is het nuttig te kijken naar de selectieve aard van het Nederlandse onderwijsstelsel. In vergelijking met andere landen worden leerlingen in Nederland erg vroeg geselecteerd, slechts op basis van cognitieve vaardigheden waarbij een grote variatie in niveaus is. Daardoor wordt al tijdens de basisschool het voldoen aan bepaalde normen benadrukt, om aan het eind van de basisschool het ‘juiste’ advies te kunnen geven. Over de nadelen van deze vroege selectie bracht de OECD onlangs nog een rapport uit.

De termen ‘verdieping en verbreding’ verwijzen impliciet naar een standaardnorm. De vraag is dan hoe je afwijkingen daarvan kunt verantwoorden. Wij denken dat je het ook kunt omdraaien. Door onderwijs per definitie te zien als het verdiepen en verbreden van de natuurlijke en inherente nieuwsgierigheid en motivatie om zich te ontwikkelen, kun je zoeken naar de aanknopingspunten bij leerlingen om ‘gangbare’ lesstof tot zich te nemen. Zoals hierboven geschetst, is het idee dat alle leerlingen voor alle vakken altijd op ongeveer hetzelfde niveau moeten zitten, achterhaald en zorgt het voor problemen die een artefact zijn van het

¹⁷ Zie: Verbeek, G. (2015). *Wat is kennis: inleiding*. <http://nivoz.nl/artikelen/wat-kennis-inleiding/>

¹⁸ Zie: <http://nivoz.nl/artikelen/studieochtend-curriculum-presentaties-reflecties/>

¹⁹ Zie: <http://nivoz.nl/artikelen/een-curriculum-van-grote-vragen/>

systeem, en die niet uit de intrinsieke ontwikkelingsbehoefte van leerlingen voortkomen.

Vernieuwingsexperimenten op diverse scholen (zoals Agora²⁰, het Modern Montessori VMBO²¹, maar ook bijvoorbeeld het hoofdonderwijs op de Vrijeschool) laten zien dat, mits goed aangepakt, de gangbare lestijd met 20% kan worden teruggebracht, waarnaast ruimte is voor een meer themagerichte aanpak van het onderwijs. Zonder dat dit ten koste gaat van de basiskennis die leerlingen zouden moeten opdoen.

Sterker, het is waarschijnlijk dat deze leerlingen zich breder ontwikkelen als persoon, meer vaardigheden leren, en beter in staat zijn lesinhouden met elkaar te verbinden. Dat is alleen maar nuttig, nu ook de toelatingseisen (door middel van decentrale selectieprocedures) in het hoger onderwijs steeds meer nadruk gaan leggen op andere aspecten dan alleen de cognitieve prestaties van leerlingen.

Hoe kan toetsing vorm krijgen? Het Platform is benieuwd of er scholen zijn die ervaring hebben met manieren om leerlingen te laten zien wat ze op school leren, ook als het gaat om het merkbare.

Het belang van feedback en bemoediging

Over de nadelige effecten van toetsen schreven we hierboven al. Hier komt nog wat bij. Het gaat niet alleen om het laten zien van wat leerlingen geleerd hebben; het gaat ook om de manier waarop leraren feedback geven als onderdeel van het onderwijsproces, zowel in formatieve als summatieve zin. Op dit moment wordt het merendeel van de toetsen afgenomen als eindconclusie, ofwel als summatieve toets; je beheerst het of je beheerst het niet. Het werken met zogenaamde formatieve toetsen, die de leerling inzicht geven in het ontwikkelingsproces en niveau van beheersing, staat helaas nog in de kinderschoenen.

Een ander aspect dat hierbij van belang is, is dat leerlingen vanaf de bovenbouw van het po voortdurend feedback krijgen in de vorm van cijfers. Vanuit een inmiddels ruime hoeveelheid onderzoek naar feedback

²⁰ Zie: <http://nivoz.nl/artikelen/persoonsvorming-op-agora-roermond/>

²¹ Zie: <https://decorrespondent.nl/2729/Op-het-Modern-Montessori-leren-leerlingen-op-hun-eigen-niveau-en-eten-ze-samen-een-broodje-/216827237-de03dbe7>

geven en bemoediging²², wordt duidelijk dat cijfers, als eenzijdige vorm van feedback, op z'n zachtst gezegd niet bevorderend zijn voor het leren.²³ Er zijn allerlei alternatieven voor, die in het onderwijs maar zeer mondjesmaat worden gebruikt²⁴. Om leerlingen meer en verdieperder te laten leren, zou er daarom eerder minder, dan meer moeten worden getoetst.

Cruciaal, hoe er ook getoetst wordt, is dat het proces centraal zou moeten staan, niet het resultaat. In dat proces gaat het om welbevinden en betrokkenheid van de leerling bij het leerproces. Als die in orde zijn, volgt het resultaat vanzelf.²⁵

Toetsen worden dan gebruikt, omdat ze informatief zijn voor het proces. Ze geven leerling en leraar houvast om te weten welk ander proces ze kunnen volgen om de leerling te laten leren wat het nog niet weet of kan.

²² Zie onder andere: <http://nivoz.nl/artikelen/carol-dweck-het-belang-van-een-growth-mindset/> ; <http://hetkind.org/2012/07/25/the-classroom-experiment-ik-wil-geen-vingers-zien/>

²³ Zie Wiliam, D. (2013) *Cijfers geven werkt niet*. Uitg. Ten Brink

²⁴ Zie ook een artikel in Toets! Magazine met vertaler René Kneyber van Cijfers geven werkt niet:

<http://www.toetsmagazine.nl/uploads/downloads/Toets03/13526%20Magazine%20Toets!%20nr.3%20%5B17-19%5D.pdf>

²⁵ Zie publicaties van Ferre Laevers hierover: <http://nivoz.nl/artikelen/welbevinden-en-betrokkenheid-als-kwaliteitscriteria-voor-goed-onderwijs/>