

Onderwijs op koers houden

'Onwetendheid valt moeilijk te bestrijden in een tijd waarin kennis verdacht is.' 'Een goede school (...) is de enige duurzame remedie tegen de kwalen van deze tijd, die manipulatie en desinformatie heten, en slechts bedoeld zijn om volgzame consumenten van overbodige producten en inferieure ideeën te kweken.'

Tommy Wieringa (2021). *Gedachten over onze tijd*.
A'dam: De Bezige Bij, p. 24, 25

ONDERWIJS OP KOERS HOUDEN

Een pedagogisch-didactisch kompas

Fred Janssen

Jan Dirk Imelman

Wilna Meijer

Piet van der Ploeg



Onderwijs op koers houden

Een pedagogisch-didactisch kompas

Fred Janssen, Jan Dirk Imelman, Wilna Meijer en Piet van der Ploeg

ISBN 978 90 8560 377 1

NUR 840 / 847

THEMA JNE / JNC

© 2024 Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Tekst- en datamining niet toegestaan

Inhoud

1	Inleiding	7
2	De kern van goed onderwijs Fred Janssen	13
3	Onderwijs: ontwikkelingvolgend of vormend? Jan Dirk Imelman	43
4	Burgerschap in de mangel van overheid en onderwijskunde Piet van der Ploeg	69
5	Het debacle van het begrijpend lezen en de uitweg Wilna Meijer	77
6	Algemene vorming Wilna Meijer	89
7	Perspectieven als fundament voor leerplanontwikkeling Fred Janssen	107
8	Perspectiefgericht onderwijzen Fred Janssen	123
9	De kern van het beroep van leraar. Terug naar de toekomst Fred Janssen	149
10	Wijsgerig-pedagogische achtergronden van het onderwijs Jan Dirk Imelman	165
11	Epiloog	209
	Dankwoord	211



1 Inleiding

Stel je een zeer ongebruikelijke voetbalwedstrijd voor. Het speelveld is rond en er staan heel veel verschillende doelen willekeurig verspreid in het veld opgesteld. Mensen kunnen zoveel ballen inbrengen in de wedstrijd als ze willen, en kunnen ook zelf bepalen in welke doelen ze de ballen proberen te schieten.

Volgens Karl Weick is dit een adequate beschrijving van een school: er heerst veel dubbelzinnigheid over de na te streven doelen, wie deze doelen moet realiseren en hoe dat moet gebeuren (Weick, 1976). Een dergelijk onduidelijke koers treffen we niet alleen aan op schoolniveau (mesoniveau), maar ook op landelijk niveau (macroniveau) en op de werkvloer zelf (microniveau). Wij zullen dit in deze inleiding eerst op elk niveau kort illustreren met enkele actuele voorbeelden. Vervolgens gaan we na hoe het komt dat het onderwijs steeds meer is gaan lijken op de Vliegende Hollander, die ronddoelt omdat een kompas ontbreekt. Met dit boek proberen we het onderwijs zo'n kompas te geven.

Dat het onderwijs de koers op landelijk niveau volledig kwijt is, zien we bijvoorbeeld terug in de maatschappelijke discussies over het leerplan voor het fundamenteel onderwijs.¹ In 2014 werd het startschot gegeven voor een landelijke discussie over de vraag wat echt de moeite waard is om te leren; de discussie resulteerde in het eindrapport *Platform2032*. Dit rapport kreeg vervolgens van experts en de Tweede Kamer stevige kritiek, waarna in 2016 opnieuw werd begonnen, nu met *Curriculum.nu*. De resultaten van de 'ontwikkelgroepen' van *Curriculum.nu* werden echter ook weer zeer kritisch ontvangen. Een wetenschappelijke leerplancommissie constateerde dat een duidelijke overkoepelende visie op onderwijs ontbrak en dat geen van de hardnekkige leerplanknelpunten (overladenheid, versnippering en beperkte relevantie), die de aanleiding waren voor de integrale herziening, beter waren gerealiseerd. Ook formuleerde deze commissie geen feitelijke oplossingen voor de geconstateerde tekortkomingen: ze suggereerde een procesaanpak om dit in de toekomst te voorkomen.

¹ Voor een overzicht van proces en producten van *Curriculum.nu* zie: <https://curriculum.nu/>. De wetenschappelijke curriculumcommissie heeft producten van *Curriculum.nu* beoordeeld en adviezen voor het vervolg geformuleerd: <https://www.curriculumcommissie.nl/documenten>. Deze website geeft ook toegang tot beleidsrapporten en kamerstukken die betrekking hebben op het proces van curriculumherziening vanaf 2014.

In 2022 wordt er door de nieuw aangetreden minister letterlijk 'een punt gezet achter het grootse en meeslepende proces van de afgelopen jaren'. Een maand later volgt dan een *Masterplan* waarin de versterking van de basisvaardigheden centraal staat. Hiermee zijn de jarenlange pogingen tot integrale leerplanherziening van het funderend onderwijs vervangen door een wel heel smalle backtobasics-benadering. Waarbij tot de basisvaardigheden niet alleen taal en rekenen worden gerekend, maar ook digitale geletterdheid en burgerschapsvorming. Een van de consequenties van deze landelijke blikvernauwing is dat een jaar later in de eindtoetsen van het basisonderwijs (voortaan doorstroomtoetsen genoemd) alle vragen over aardrijkskunde, biologie en geschiedenis zijn geschrapt. Ook worden voor havo en vwo studielasturen voor biologie en natuurkunde teruggebracht om ruimte te maken voor burgerschapsvorming en digitale geletterdheid.

In het kielzog van de discussie van de landelijke leerplanherzieningen voltrekt zich ook een al langsepende discussie over de vraag wat de kern van het beroep van de leraar is.² Dat hierover niet eenvoudig overeenstemming mogelijk is, is uiteraard niet vreemd. Immers, idealiter is de taak van de leraar afgeleid van een visie op goed onderwijs, maar hierover lijkt gelijkstemdheid dus niet mogelijk. Ondertussen is het frappant dat in geen van de discussies over een gemeenschappelijke kern van het beroep van leraar aandacht is voor de onderliggende visie op wat goed onderwijs zou moeten zijn.

Uiteraard heeft een zwalkende koers op landelijk niveau ook veel consequenties voor de inrichting van het onderwijs op schoolniveau. Zo controleert de Inspectie momenteel streng op burgerschapsvorming, omdat dit immers opeens een basisvaardigheid is geworden. Een groot aantal basisscholen en scholen van voortgezet onderwijs heeft al herstelopdrachten van de Inspectie ontvangen, omdat burgerschapsvorming niet als een afzonderlijk en herkenbaar onderdeel voorkomt in het schooleigen leerplan. Maar naast burgerschapsvorming zijn er ontelbaar veel andere maatschappelijke en onderwijskundige opdrachten waar scholen aandacht aan moeten besteden. Denk bijvoorbeeld aan: omgaan met pesten, genderidentiteit, AI, klimaatverandering, migratie, welzijn van leerlingen, differentiatie, formatief evalueren, basisbehoeften van leerlingen (autonomie, relatie en competentie), directe instructie, maar ook aan onderzoekend leren et cetera. De meest voorkomende reactie van scholen hierop is tweeledig. Ze proberen of alles een beetje te doen (stapelen), of ze kiezen dan weer voor dit en dan weer voor dat (pendelen).

² In 2024 is een nieuw beroepsbeeld van de leraar vastgesteld. Voor een overzicht van proces en producten zie: <https://beroepsbeeldleraar.nl/over/>

Uiteraard komt deze ambiguïteit van doelen van het onderwijs op macro- en mesoniveau ook tot uiting op de werkvloer, waar leraren het onderwijs feitelijk verzorgen. Ook daar zien we beide strategieën (pendelen en stapelen) terug. En ook daar zien we dat deze twee strategieën heel veel tijd, energie en middelen kosten van betrokkenen, maar niet noodzakelijk resulteren in verbeteringen van de kwaliteit van het onderwijs.

Hoe komt het dat het zo moeilijk is om onderwijs koers te geven? In essentie komt het erop neer dat een deugdelijk kompas ontbreekt. Bij gebrek aan een dergelijk kompas wordt gekoerst op drie 'raadgevers': maatschappelijke kwesties, ervaring en empirie. Allereerst leggen actuele maatschappelijke kwesties het onderwijs veel *claims for aims* op. Het is op zich uiteraard goed als bij de inrichting van het onderwijs rekening wordt gehouden met ontwikkelingen binnen de samenleving. Maar het is niet de taak van de school om actuele maatschappelijke vraagstukken op te lossen, en meestal is ze hiertoe ook niet in staat. Uiteindelijk is onderwijs dat zich richt op zijn pedagogische opdracht: opleiden tot mondige volwassen personen, het beste tegengif tegen allerlei desastreuze maatschappelijke ontwikkelingen. Maar deze taak kan niet goed worden vervuld als het onderwijs zwalkend opereert omdat het in moet spelen op telkens wisselende actualiteiten die aandacht vragen.

Als maatschappelijke actualiteiten geen goede raadgever zijn, moet het onderwijs dan niet gewoon zijn oren te luisteren leggen bij ervaren leraren? Praktijkkennis van ervaren leraren is onmiskenbaar belangrijk, maar biedt nog niet automatisch het beoogde kompas om te koersen op goed onderwijs. We zien dit bijvoorbeeld terug in het proces van zowel het ontwikkelen van een landelijk leerplan als bij de ontwikkeling van gedachten over de kern van het leraarsberoep. In beide processen hebben leraren een centrale rol gekregen. Desondanks laten de opgeleverde resultaten nog veel te wensen over.

Ligt de sleutel dan bij de empirische wetenschappen, zoals onderwijskunde, vakdidactiek, ontwikkelingspsychologie, onderwijsleerpsychologie, sociologie et cetera? Weliswaar bieden empirische wetenschappen waardevolle inzichten voor het inrichten van onderwijs, maar ook deze raadgever schiet tekort als kompas. Dit heeft te maken met de aard van die wetenschappen. Geen enkele empirische theorie doet recht aan de complexiteit van de onderwijssituatie als geheel. Zo'n theorie belicht hiervan vaak maar één of enkele aspecten, zoals bijvoorbeeld motivatie, groepsdynamica of rekenonderwijs. En voor elk van deze aspecten bestaat dan weer een groot aantal theorieën. Daarom is een enkele theorie nooit een goede raadgever voor het inrichten van onderwijs: op deze manier wordt een deelaspect namelijk te vaak aangezien voor het hele onderwijs.

De drie besproken 'raadgevers' bieden allemaal wel ingrediënten aan voor goed onderwijs, maar wat ontbreekt is zicht op het geheel waarbinnen deze ingrediënten al dan niet een plek kunnen krijgen. Het is nu juist pedagogisch grondslagenonderzoek, dat zich bezighoudt met dit geheel. In dit type onderzoek staat niet een bepaald aspect van het onderwijs centraal, maar is de insteek de voorwaarden voor goed onderwijs in onderling verband in kaart te brengen. Daarmee schrijft onderliggend grondslagenonderzoek niet in detail voor hoe het onderwijs moet worden ingericht; goed onderwijs heeft namelijk vele gezichten. Het geeft wel aan waaraan goed onderwijs ten minste moet voldoen en voorkomt eenzijdigheden. Pedagogisch grondslagenonderzoek kent een lange en rijke traditie, waarbij we kunnen staan op schouders van reuzen. In dit boek is een visie op goed onderwijs uitgewerkt die gebaseerd is op deze traditie.

We laten zien dat pedagogisch grondslagenonderzoek het ontbrekende kompas biedt dat het onderwijs op alle niveaus koers kan geven. We werken deze grondslagen niet alleen uit, maar we laten ook concreet zien wat dit betekent voor het inrichten van landelijke en van schooleigen curricula. Daarnaast besteden we aandacht aan wat de kern van het beroep van leraar inhoudt, en bespreken we de inrichting van lerarenopleidingen en de voortgezette professionalisering van leraren. Tot slot bieden we in dit boek ook concrete en praktische handvatten om het vakgebonden en vakoverstijgend onderwijs in alle onderwijssectoren vorm te geven.

We starten met een hoofdstuk waarin we de kern van goed onderwijs compact uitwerken en wat dit betekent voor de vormgeving van het onderwijs en het leren van leraren. Daarmee komen in dit hoofdstuk de belangrijkste thema's uit dit boek al beknopt in onderlinge samenhang aan bod. In het daarop volgende hoofdstuk laten we zien hoe ideeën over onderwijs zich in de loop van de geschiedenis ontwikkeld en gewijzigd hebben. Deze historische pas op de plaats is bedoeld om een beter inzicht te krijgen in wat er op theoretisch en praktisch niveau anders kan en zou moeten. Een visie op goed onderwijs heeft zowel een kritische als constructieve functie. De kritische kracht illustreren we aan de hand van twee recente ontwikkelingen: burgerschapsvorming en begrijpend lezen. We laten zien wat er misgaat als burgerschapsvorming en begrijpend lezen niet meer worden verweven met algemene vorming. In het daarop volgende hoofdstuk wordt de actuele betekenis van algemene vorming als klassiek pedagogisch begrip uitgewerkt. Algemene vorming wordt gekenmerkt door breedte, diepgang en samenhang voor alle leerlingen. Een leerplan biedt de concrete uitwerking hiervan. Dit is het onderwerp van het volgende hoofdstuk; dat laat zien hoe de bekende en hardnekkige leerplanknelpunten als overladenheid, versnippering, scheiding van kennis en vaardigheden en gebrekkige relevantie aangepakt kunnen worden met een vorming

geïnspireerd op perspectievenbenadering. Dat perspectieven het ook mogelijk maken om voorwaarden voor goed onderwijs op het niveau van lessen en lessen-series te realiseren is praktisch uitgewerkt in het daarop volgende hoofdstuk. We laten daarna zien dat een visie op goed onderwijs in combinatie met inzicht in de wijze waarop leraren beslissingen nemen in de onderwijspraktijk ook inzetbaar is om de kern van het beroep van leraar opnieuw te formuleren. In het laatste hoofdstuk worden op een systematische wijze de grondslagen geëxpliciteerd waarop de voorafgaande hoofdstukken zijn gebaseerd. Daarmee vormt dit hoofdstuk het fundament van het boek. Hoewel de hoofdstukken onderling nauw zijn verweven, zijn deze wel zelfstandig leesbaar, zodat de lezer een eigen leesroute kan bepalen.

Literatuur

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.



2 De kern van goed onderwijs

Fred Janssen

Inleiding

Iedereen vindt het belangrijk dat leerlingen goed onderwijs krijgen. Maar over de vraag wat goed onderwijs is lopen de meningen behoorlijk uiteen. In het kader hierna staat een niet uitputtend lijstje van gangbare opvattingen over goed onderwijs die je in de wetenschappen, de maatschappij en in de praktijk regelmatig tegenkomt.

Goed onderwijs besteedt vooral aandacht aan:

- Vakkennis
- Directe instructie
- Onderzoekend leren'
- Inclusie
- Handelingsgericht werken
- Taal binnen de vakken
- CAR (basisbehoeven competentie, autonomie en relatie)
- Zelfregulatie
- Respectvol omgaan met andersdenkenden
- Samenhang
- Verwondering
- Onderbreking
- Kritisch denken
- Gepersonaliseerd leren
- Duurzaamheid
- De dialoog
- Globalisering
- Mediawijsheid
- Vakkenintegratie aan de hand van relevante thema's
- Ondernemend leren

- Ontplooiën van talenten van leerlingen
 - Leerlingparticipatie
 - Identiteitsontwikkeling van leerlingen
 - 21e-eeuwse vaardigheden
 - Vakspecifieke denk- en werkwijzen
 - Bevorderen van kansengelijkheid
 - Formatief handelen
- Et cetera.



Afbeelding 1. De parabel van de blinde mannen en de olifant.

Kenmerkend voor al deze opvattingen is dat ze slechts betrekking hebben op een bepaald aspect van het onderwijs. In de praktijk worden in debatten vaak specifieke aspecten gepromoveerd tot een opvatting over goed onderwijs als geheel. Daarmee lijkt het onderwijsdebat op de eeuwenoude parabel over de olifant en de blinde mannen. Zes blinde mannen ontmoeten voor het eerst een olifant. Een man voelt de staart van het beest en denkt dat het een touw is. De ander voelt de buik en is er van overtuigd dat het een muur is. Ieder voelt zo een stukje van de olifant en vormt zich een beeld van het geheel. Ze nemen allemaal maar één aspect

waar en komen op basis van deze beperkte waarneming tot onderling tegenstrijdige en foutieve conclusies over het geheel.

Nu heeft goed onderwijs natuurlijk vele gezichten, maar er is ook een gemeenschappelijke kern te onderscheiden die zicht geeft op goed onderwijs als geheel. Het identificeren van deze kern is om drie redenen essentieel. Allereerst wordt er heel veel energie, tijd en geld verspild omdat verschillende conflicterende opvattingen over aspecten van het onderwijs telkens om voorrang strijden. Veelal is daarbij sprake van een onvruchtbare pendelbeweging waarbij de ene eenzijdigheid na een tijdje weer wordt vervangen door de andere eenzijdigheid. De meest bekende pendelbeweging is die tussen leerstofgericht en leerlinggericht onderwijs (Janssen et al, 2019). Voorstanders van leerstofgericht onderwijs zijn van mening dat de overdracht van specifieke kennis en procedures centraal behoort te staan. Terwijl voorstanders van meer leerlinggerichte benaderingen een pleidooi houden voor onderwijs waarin leerlingen aan de hand van relevante thema's hun algemene vaardigheden en talenten ontwikkelen.

Het stuivertje wisselen of combineren van (nieuwe) eenzijdigheden kost niet alleen veel tijd, geld en energie, maar – nog erger – resulteert ook niet in goed onderwijs voor leerlingen. Zoals alle eenzijdige voorstellingen van de olifant bij elkaar opgeteld nog niet leiden tot een adequaat beeld van een olifant, zo ontstaat er ook geen goed onderwijs door de optelsom van alle eenzijdige opvattingen over onderwijs. Zicht op de gemeenschappelijke kern van goed onderwijs is ook essentieel voor het opleiden en de voortgaande professionalisering van leraren en schoolopleiders. Zij geven immers in de praktijk vorm aan het onderwijs. De kern van goed onderwijs fungeert als het ware als kompas bij opleiden, professionalisering, onderwijs- en schoolontwikkeling. Het is namelijk een echte uitdaging koers te houden: het onderwijs wordt immers voortdurend bestookt met een veelheid aan opdrachten.

Dit roept echter de vraag op hoe we tot deze gemeenschappelijke kern kunnen komen als we weten dat vervangen of bij elkaar optellen van eenzijdigheden niet werkt. John Dewey heeft hierover in 1938 al een behartigenswaardig advies geformuleerd (Dewey, 1938, Preface).

It is the business of an intelligent theory to ascertain the causes for the conflicts that exist and then, instead of taking one side or the other, to indicate a plan of operations proceeding from a level deeper and more inclusive than is represented by the practices and ideas of the contending parties.

We moeten dus een niveau dieper graven om tot die gemeenschappelijke kern van goed onderwijs te komen. Een kern waarin diverse aspecten van goed onder-