



De waarde van Slash 21



Bespiegelingen over het
onderwijsinnovatieproject

Ten geleide	3	En ze leefden nog lang en gelukkig, Maddy Hulshof	55
De waarde van Slash 21: Een nodige, gedurfde en leerzame expeditie, Wim van der Geest	5	PePtalk, Johan van der Horst	59
Slash 21 vanuit veranderkundig perspectief, prof. dr. Léon de Caluwé	11	Van Polmanhuis tot polemieck, prof. dr. Sietske Waslander	63
Slash 21: Hoe ziet de oogst er uit?, prof. dr. Joseph Kessels	23	De professionele dialoog, Marlous Amse en Luc Rijkschroeff	77
Slash 21 als pedagogisch en curriculair initiatief, prof. dr. Luc Stevens	29	Effecten teamvorming en teamteaching Slash 21, drs. Lonneke Nieuwland, dr. Marjan Vermeulen en drs. Irma van der Neut	89
Slash 21 en duurzaam innoveren, prof. dr. Sietske Waslander	35	Kernwaarden van Slash 21, Henk van Dieten en Astrid Wassink	93
Een gezamenlijke reflectie, prof. dr. Léon de Caluwé, prof. dr. Joseph Kessels, prof. dr. Luc Stevens, prof. dr. Sietske Waslander	45	Bronnen	97
Het water stroomt er anders dan voorheen, Pieter Leenheer	49	Dank aan sponsors	99

Onder redactie

Henk van Dieten, Wim van der Geest

De quotes in de kantlijn zijn van
leerlingen, ouders en medewerkers
die in de loop van de jaren zijn
verzameld.

Ontwerp en realisatie

Morskieft Ontwerpers van
Visuele Identiteit, Enter

Fotografie

Haverkort fotografie, Enschede

Drukwerk

Lulof Druktechniek, Almelo

ISBN nummer

ISBN-10: 90-811041-1-X

ISBN-13: 978-90-811041-1-1

Dit is een gezamenlijke uitgave van de
Stichting Carmelcollege en KPC Groep.

Stichting Carmelcollege
Postbus 864
7550 AW Hengelo
074 245 55 55

KPC Groep
Postbus 482
5201 AL 's-Hertogenbosch
073 624 72 47

Deze bundel met artikelen en opstellen over het project Slash 21 verschijnt ter gelegenheid van de "Oogstconferentie Slash 21" op 12 september 2006 in het Provinciehuis in Arnhem. Aanleiding tot deze conferentie - georganiseerd door de beide initiatiefnemers van Slash 21, de Stichting Carmelcollege en KPC Groep - is het eindigen van de projectstatus van Slash 21 per augustus 2006.

Met deze conferentie en met de bundel wordt beoogd een publiek van beleidsverantwoordelijken, onderwijskundigen, vertegenwoordigers van innoverende scholen in het voortgezet onderwijs en media te informeren over waargenomen opbrengsten van het project en te inspireren bij de innovatie van het onderwijs.

Over het onderwijsproject Slash 21 is in de achterliggende jaren veel gepubliceerd, zowel in wetenschappelijke publicaties en -rapporten als in publieksmedia. In deze bundel is de focus van de bijdragen: Wat heeft Slash 21 voor de betrokkenen betekend? Wat gebeurt er na het beëindigen van het project? Hoe duurzaam zal de innovatie blijken te zijn? Welke algemene leerervaringen heeft het project opgeleverd voor andere innoverende scholen?

Antwoorden op deze vragen worden gegeven door een viertal hoogleraren die zich - op

Ten Geleide

uitnodiging van de Stichting Carmelcollege - in het laatste projectjaar van Slash door documentstudie, bezoeken en gesprekken in het project hebben verdiept. Hun bijdragen vormen het hart van deze bundel.

Daarnaast zijn bijdragen toegevoegd van elk van de twee initiatiefnemers van het project, Stichting Carmelcollege en KPC Groep, bevat de bundel een interview met de project-directeur en de samenvatting van een te verschijnen onderzoeksverslag van het IVA naar team-vorming en teamteaching binnen Slash. Voorts zijn citaten toegevoegd uit gesprekken met leerlingen, medewerkers en ouders en bevat de bundel enkele verwijzingen naar andere bronnen.

Slash 21 wordt als project - volgens vooropgezet plan- in 2006 beëindigd. Toch eindigt Slash 21 daarmee niet. In de "moederschool" Marianum te Oost Gelre (voorheen Groenlo/Lichtenvoorde) bouwt men voort op de resultaten en ervaringen van Slash. Ook andere scholen van de Stichting Carmelcollege en daarbuiten laten zich verder door het project Slash 21 inspireren.

Op de website www.slash21.nl zal dit proces in de komende jaren gevolgd kunnen worden.





De waarde van Slash 21

Een nodige, gedurfde en leerzame expeditie

Voor het jaar 2000 werkten vrijwel alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland binnen hetzelfde stramien: per dag 6 of 7 lessen van 50 minuten volgens een vaste tabel, geen of nauwelijks samenwerking tussen vakken, vaste lokalen, groepen van 25-30, in de bovenbouw door pakketkeuze soms wat kleiner. De tafeltjes stonden in rijen. De opbouw van zeer veel lessen was ook standaard: terugblik op het huiswerk, een nieuw paragraafje erbij - meestal klassikaal besproken - voor de volgende lessen maken/leren we dat en dat en "denk aan het proefwerk over 4 weken". In de bibliotheek of in het (afgesloten) computerlokaal de eerste computers.

Natuurlijk waren er ook uitzonderingen: 10 à 20 traditionele vernieuwingsscholen deden het anders, maar bereikten daarmee maar enkele duizenden leerlingen, in ieder geval ruim minder dan 1 % van de VO populatie. En er waren uitzonderingen in scholen waar soms één docent of een vaksectie voor de troepen uitliep en heel afwijkend werkte. Dat kon en mocht meestal, als de school als geheel er geen last van had.

Een sector zonder noemenswaardige innovatie. Een sector, moe ook van de innovatieideeën van de "Politiek" die overigens - paradoxaal genoeg - als ze het tot wetgeving brachten moeiteloos konden worden ge-neutraliseerd en beleidsarm ingevoerd. Een sector die geleidelijk steeds sterker begon

► WIM VAN DER GEEST,

LID COLLEGE VAN BESTUUR STICHTING CARMELCOLLEGE

achter te lopen bij de ontwikkelingen in het basisonderwijs en bij sommige universiteiten.

In dit klimaat ontstonden de gedachten aan een nieuwe school voor voortgezet onderwijs die als "herontwerp-school" de ruimte zou moeten krijgen het voortgezet onderwijs opnieuw te doordenken en vervolgens opnieuw te beginnen. De initiatiefgroep bestond uit bestuurders, beleidsmakers en onderwijskundigen van KPC Groep en de Stichting Carmelcollege. Twee partijen die elkaar kenden uit andere samenwerkingsprojecten en uit jarenlange ondersteuningstrajecten en waartussen vertrouwen was gegroeid. De "Initiatiefgroep 21e Carmelschool" die vanaf 1998 operationeel was, liet zich daarbij niet leiden door de ideeën over onderwijsvernieuwing van de overheid. Ze keek meer naar buitenlandse voorbeelden als bijvoorbeeld de Amerikaanse Alameda-school. KPC Groep participeerde in dit gedachten-experiment vanwege de wil om meer fundamenteel bezig te zijn met innovatie; ook Carmel wilde als één van de marktleiders in het voortgezet onderwijs graag verantwoordelijkheid nemen voor "productinnovatie", zoals het een marktleider betaamt. Het bleef een papieren exercitie tot in 2000. Toen werd besloten die school daadwerkelijk vorm te geven.

Een integrale aanpak maar met beperkende randvoorwaarden

Essentieel bij de opzet van Slash 21 - de nieuwe naam voor de nieuwe school - was de integraliteit. Slash 21 zou niet alleen gaan werken met een nieuw curriculum, maar ook zou de arbeidsorganisatie van de school daarop worden aangepast, zou het gebouw geschikt moeten zijn en zou het personeel voldoende scholing moeten ontvangen om in die nieuwe situatie te kunnen werken. Deze ambitieuze stellingname was gebaseerd op de ervaring dat pedagogisch-didactische deel-vernieuwingen zo vaak niet beklijven, omdat ze moeten plaatsvinden in een niet meeveranderende omgeving of in een ongeschikt gebouw. Slash 21 mocht en moest die integraliteit nastreven en daarbij waren er slechts een drietal beperkende randvoorwaarden: het onderwijs aan Slash zou moeten blijven passen binnen de onderwijswetgeving en zou - na een aanloopperiode - binnen de bekostiging kunnen worden gerealiseerd. De derde en belangrijkste randvoorwaarde was dat Slash gelieerd zou worden aan een moederschool waar de leerlingen terecht zouden kunnen voor de diplomafase en waarmee uitwisseling van expertise zou plaatsvinden. Deze laatste randvoorwaarde heeft van meet af aan veel discussie opgele-

Als op een gegeven moment leerlingen anders leren dan we gewend zijn, dan wordt teruggegrepen op oude vormen. Door docenten die niet anders gewend zijn. Zeker op momenten dat het moeilijk wordt. Wat beter zou kunnen, is dat we nog meer loslaten dan nu.

verd: Waarom geen volledig op zichzelf staande school die tot en met het eind-examen zijn eigen zaken zou doen zonder tussenkomst van een moederschool?



Een drietal argumenten lag aan de keuze voor een “deelschool” ten grondslag: een volledig vier (VMBO), vijf (HAVO) en zesjarig (VWO) curriculum ontwerpen leek een te zware opgave en daarmee ook een garantie die niet meteen aan ouders/leerlingen kon worden gegeven. Vervolgens leek de opgelegde symbiose met een moederschool ook uit innovatiestandpunt aantrekkelijk. Immers, als Slash 21 een vliegwielfunctie moest vervullen ten behoeve van andere (Carmel-) scholen, dan was het niet onlogisch die koppeling met een gewone school van meet af aan te maken. In de gedachte van 2000 zou de tijd leren in welk tempo de moederschool ook zou veranderen, hoe de doorstroming van Slash naar de moederschool zou verlopen

en op welk moment eventuele samenvoeging mogelijk zou zijn. Tenslotte was het starten met een volledig nieuwe school planprocedureel bezwaarlijk, de nevenvestigingsconstructie maakte een snelle start zonder veel juridische problemen mogelijk. Zo konden in 2002 de eerste 150 leerlingen worden toegelaten tot Slash: het was een ideaaltypische populatie: een exacte afspiegeling qua niveauverdeling en jongens/meisjes verdeling. De keuze voor een instroompopulatie over de hele breedte (inclusief een beperkt aantal LWO-leerlingen) sprak destijds voor Carmel vanzelf. Daarmee plaatste het project zich in de traditie van scholen met een verlengde, driejarige brugperiode.

De meerdimensionale verandering

De belangrijkste doelstelling van Slash 21 was het scheppen van een leeromgeving om de lerende leerling heen. Het leerproces van de leerlingen zou centraal moeten staan: didactische hulpmiddelen, inspanningen van tutores, de elektronische leeromgeving, het gebouw, de organisatie zouden alle in dienst daarvan moeten staan. Dit beginsel is in alle jaren onophoudelijk in het vizier gebleven en leidraad bij te nemen beslissingen, maar het internaliseren ervan is moeilijker geweest dan gedacht. Hoewel met name de groep tutores die startte met de eerste leerlingengroep in 2002 de tijd kreeg om zich in dit beginsel in te leven, zijn er toch veel momenten geweest dat “loslaten” en “niet teveel sturen” te moeilijk bleken. En hoewel er ruime middelen zijn ingezet om lesmateriaal

te vervaardigen dat leerlingen in hun eigen leerproces zou ondersteunen, bleek dat materiaal soms toch te ontoegankelijk, te traditioneel. Triviale zaken leidden soms af van waar het werkelijk om ging en Slash 21 moest in de eerste jaren talloze nieuwe routines opbouwen. Maar wie regelmatig Slash bezocht, zag wel hoe daardoor het gemeenschapsgevoel bij leerlingen en tutores groeide en het teamfunctioneren van tutores en onderwijsassistenten steeds beter uit de verf kwam. Indrukwekkend was ook te zien hoe leerlingen van Slash in staat bleken tot reflectie en metacommunicatie over hun eigen leerproces of over groepsprocessen.

Het leerling-zijn en leraar-zijn kreeg daarmee in Slash nieuwe inhoud.

Slash 21: een permanent open huis

KPC Groep en Stichting Carmelcollege hebben Slash 21 steeds willen zien als een voorbeeld project voor anderen en daaruit vloeide voort een consequente open deur politiek. Honderden leraren, schoolleiders, bestuurders, beleidsambtenaren en inspecteurs hebben Slash in de afgelopen jaren bezocht. Meestal werden ze door leerlingen rondgeleid. Carmel-docenten waren in de gelegenheid om intensiever kennis te maken door een gewone werkdag op Slash mee te draaien. Onderzoekers van allerlei instituten hebben indrukken en gegevens van Slash gebruikt. In de algemene - en onderwijspers heeft Slash veel belangstelling gekregen.

Deze functie van Slash kan niet voldoende op waarde worden geschat, omdat velen door die bezoeken hebben kunnen ervaren dat een andere concept voor het voortgezet onderwijs mogelijk is. Aldus heeft Slash gefunctioneerd als een icoon voor ander onderwijs en daarmee is Slash natuurlijk ook onderdeel geworden van de heftige discussies die rondom het nieuwe leren zijn losgebarsten in de jaren na 2003.

Daarbij heeft Slash zich altijd open en lerend opgesteld: in de loop van de jaren zijn zaken voortdurend bijgesteld op grond van leerervaringen. De inbreng van de tutores op de werkvloer is groter geworden en die van externe ontwikkelaars (bijvoorbeeld van KPC of SLO) kleiner, een goede en begrijpelijke ontwikkeling. Tussen tutores als uitvoerders en ontwikkelaars hebben ook spanningen bestaan en in toenemende mate zijn uitvoerders mede-ontwikkelaars en herontwerpers geworden. Inhoudelijk begrijpelijk, maar in het proces ook gecompliceerd omdat de werkdruk voor tutores daardoor soms te hoog werd.

De openheid van Slash is ook steeds betracht richting ouders. Extra bijeenkomsten met ouders, enquêtes, klankbordgroepen, de mogelijkheid om van huis uit het digitale portfolio in te zien, zijn steeds hogelijk gewaardeerd en hebben ouders er ook toe gebracht voor Slash op te komen en Slash als "hun school" te verdedigen op momenten dat de zaken niet zo goed liepen of bij problemen.

Doorstroomresultaten van leerlingen

Al in 2002 heeft Slash binnen het kader van kortlopend Onderwijsonderzoek de Universiteiten van Groningen en Maastricht gevraagd te kijken naar de leerresultaten van de Slash-leerlingen. Hoewel toen al veel discussie ontstond over "wat er gemeten moest worden" werd gekozen voor het vergelijken van traditionele kennis en vaardigheden bij de vakken Nederlands, Engels en wiskunde. Er werden geen significante verschillen vastgesteld in vergelijking met eenzelfde cohort bij moederschool Marianum. Slash heeft ook nooit de intentie gehad erg afwijkend te zijn waar het betrof de inhoudelijke leerdoelen. De kerndoelen basisvorming waren steeds uitgangspunt bij het ontwikkelen van lesmateriaal. De verschillen met traditioneel onderwijs zouden moeten zitten in het leerproces en daaraan te relateren vaardigheden zoals de vaardigheid tot (meer) zelfstandige kennisverwerving, het vermogen tot reflectie, samenwerkingsvaardigheden, taakgerichtheid en presentatievaardigheid. Deze vaardigheden zouden moeten worden aangebracht met behoud van een toereikende beheersing van de inhoudelijke kerndoelen.

Dat die vaardigheden bereikt zijn, is volop gebleken uit waarnemingen en onderzoek (zie de eerdere opmerking over rondleidende leerlingen). Vaststellen in hoeverre ook de kennisinhoudelijke doelen bereikt zijn, is moeilijk. In elk geval kan worden vastgesteld dat de VMBO-leerlingen in vier jaar tijd in gelijke mate in staat waren te slagen voor het

VMBO-examen. Ook is vastgesteld dat de HAVO/VWO-leerlingen bij een overgang naar 4 HAVO/VWO achterstanden te zien gaven met name bij moderne vreemde talen en wiskunde ten opzichte van andere Marianum-leerlingen. Maar voor een eindoordeel is het te vroeg, omdat nog niet kan worden vastgesteld hoeveel ex -Slash leerlingen niettemin in staat zullen zijn binnen de minimumtijd een HAVO (2007) of VWO-diploma (2008) te behalen of dat met een jaar vertraging zullen doen.

Voor het eerste cohort Slash-leerlingen geldt dat er in de eerste drie leerjaren niet gedoubeeld is, geen uitval is geweest en - door de heterogene setting - geen sprake is geweest van afstroom. De groep bleef alle jaren in tact, wat grote voordelen heeft gehad voor gemeenschapsgevoel, onderlinge binding en de best mogelijke uitgangspositie voor leerlingbegeleiding. De meerwaarde van Slash zit in ieder geval daar. In hoeverre en op welk moment de opgedane ervaringen en aangeleerde vaardigheden zich vertalen in meer, snellere of andere leerprestaties is pas in een langer volgonderzoek vast te stellen. Op dit moment (augustus 2006) is slechts duidelijk dat een significant hoger aantal leerlingen dan op grond van instroomniveau mocht worden verwacht onvertraagd 4 HAVO respectievelijk 4 VWO bereikt heeft.

Verder blijkt dat het percentage leerlingen dat onvertraagd naar 5H/5V is doorgestroomd van dezelfde orde is als voor de rest van de school. Het percentage dat met een jaar

*Je leert heel veel over jezelf,
hoe je er voor staat, wat je er
aan kunt doen...wat je sterke
en zwakke punten zijn...
gewoon, hoe je denkt... eigen
mening enzo...*

vertraging alsnog in de gelegenheid zal zijn een HAVO of VWO-diploma te halen, is voor Slash aanzienlijk hoger. Netto realiseert Slash dus voor alle categorieën leerlingen een positief doorstroomresultaat.



Daarbij moet opgemerkt worden dat het hier de doorstroom van de allereerste lichter betreft; tussentijdse aanpassingen leiden er toe dat ook de kenniskloof met het overige onderwijs in Marianum afneemt. Aanwijzing hiervoor zijn de uitkomsten van de dit jaar schoolbreed gehanteerde VAS-toetsen van het Cito, waarbij de 1^e jaars Slash-leerlingen het op nagenoeg alle fronten vergelijkbaar of beter doen dan de andere leerlingen.

Overige projectresultaten

Hoewel Slash allereerst mikte op het bereiken van resultaten bij leerlingen, zijn gaandeweg ook nevenopbrengsten zichtbaar geworden

die niet onvermeld mogen blijven. De medewerkers van Slash hebben in een heel andere arbeidsorganisatie gewerkt en uit het onderzoek naar de beleving van teamvorming en teamteaching - elders in deze bundel - hebben de meesten van hen dat zeer gewaardeerd. Een resultaat dat bij het nadenken over de arbeidsomstandigheden van leraren in een toekomst met lerarenschaarste, niet zonder belang is. Teamteaching die de lesuitval sterk beperkte, samenwerking van leraren en onderwijsassistenten op een natuurlijke manier bevorderde en het mogelijk maakte de begeleide onderwijstijd van leerlingen met 10% (3 klokuren) uit te breiden.

Naast de leeropbrengsten waren er ook voor leerlingen (en ouders) andere voordelen: de school werd vergaand huiswerkvrij en door frequente individuele voortgangsgesprekken was de leerlingbegeleiding zeer intensief. De ouderparticipatie was groter dan bij reguliere scholen.

Ook realiseerde Slash een school waarin 10% LWO-leerlingen konden meefunctioneren, een school zonder doubleren en een school zonder noemenswaardige schooluitval. Het is nauwelijks te becijferen hoe groot de financiële en niet-materiële voordelen voor Nederland zouden zijn, als die doelstellingen voor het gehele voortgezet onderwijs zouden kunnen worden bereikt.

Tenslotte is er een grote hoeveelheid ondersteunend materiaal ontwikkeld: zowel voor vakoverstijgend onderwijs in de leergebieden

Mens & Maatschappij en Mens & Natuur, met daarin opgenomen belangrijke elementen van Nederlands, wiskunde en de expressievakken, als interactieve webquests voor meer actieve taalverwerving van Engels, Duits en Frans. In de loop van het project is tenslotte een systematiek uitgewerkt voor het monitoren van de ontwikkeling van de leerlingen, zowel wat betreft attitudes en vaardigheden als ten aanzien van kennis en inzicht. Ten behoeve van die monitoring is ook een flexibel, webbased volgsysteem ontwikkeld.

Beëindiging projectstatus en daarna

Reeds in 2001 werd vastgelegd dat Slash 21 in augustus 2006 de projectstatus zou verliezen, hetgeen inhoudt: geen extra formatie of middelen meer, geen aparte projectdirecteur meer en voortzetting binnen Marianum, de moederschool, op een wijze die in 2001 nog niet precies kon worden gedefinieerd. In de afgelopen periode is duidelijk geworden dat Marianum ervoor kiest in de komende jaren Slash 21 te laten "indalen" in de scholengemeenschap als geheel en daarbij een aantal elementen zal incorporeren en mogelijk sommige andere niet.

Slash 21 is steeds ook die vliegwielfunctie toegedacht: het versnellen van ontwikkelingen in andere scholen door een voorttrekkersrol en voorbeeldfunctie te vervullen. Ten behoeve van de andere Carmelscholen en - breder - ten behoeve van alle scholen in Nederland die op een wat verdergaande wijze willen innoveren.

Daarbij is het landschap sinds 2001 ingrijpend veranderd. Het aantal innoverende scholen dat tot het inzicht is gekomen dat integraliteit (onderwijsvernieuwing en vernieuwing van de arbeidsorganisatie tegelijk) onmisbaar is voor succesvolle innovatie, is sterk toegenomen. Het aantal scholen, vestigingen en afdelingen die op de wijze van Slash innoveren bedraagt momenteel tientallen. Geen van die scholen of vestigingen is een kloon van Slash. Overal bestaat het inzicht dat eigen inbreng van docenten en afstemming op de eigen, lokale situatie van wezenlijk belang is om het herontwerp te doen slagen.

Landelijk is Slash van betekenis geweest, doordat scholen er konden zien wat de onderbouwscenario's 3 en 4 in de praktijk betekenen. Ook heeft Slash ertoe bijgedragen dat die streefbeeldens konden worden gedefinieerd. Natuurlijk is ook Slash er niet aan ontkomen dat zich rond het project gelovigen en ongelovigen verzameld hebben en naarmate de landelijke discussie over nieuwe leer vormen meer polariseerde, werd ook de discussie om Slash heen wat feller.

Toch hebben de Stichting Carmelcollege en KPC Groep dat soort polarisatie nooit gezocht: Slash is in 2001 juist gesitueerd als onderdeel van een stabiele, regionale kwaliteitsschool en de nadruk is steeds gelegd op het willen zijn van een lerende organisatie die pragmatisch is, zaken bijstelt, goed luistert naar ouders en omgeving. Een "academische school" die onderwijsontwikkeling,

onderwijsonderzoek en onderwijsuitvoering met elkaar verbindt en daarover vrijelijk met de omgeving communiceert en publiceert. Zulke scholen brengen het onderwijs verder en vervullen binnen de sector een hele belangrijke rol. Slash 21 liep een aantal jaren ver voor de troepen uit en was daarmee spraakmakend en toonaangevend in Nederland. Spraakmakend en toonaangevend zijn heeft echter ook een keerzijde.

En elders in deze oogstbundel staan ook vele beschouwingen over hoe moeilijk duurzaam innoveren is en hoe beperkt de transfermogelijkheden van complexe vernieuwingen naar andere scholen zijn. Slash 21 heeft dan ook niet zozeer modellen of materialen opgeleverd die door anderen zomaar kunnen worden ingezet. Wel heeft ze velen in Nederland geïnspireerd om ook op zoek te gaan, ook te gaan sleutelen, ook vanuit onbehagen of verbeeldingkracht naar beter onderwijs te blijven streven. En aldus heeft Slash 21 gefungeerd als inspiratiebron voor velen, omdat men er in de praktijk leerlingen en onderwijsgeevenden kon zien voor wie leren, samenwerken en samen presteren vreugdevol en betekenisvol waren.



Als je het ergens niet mee eens bent, dan ga je met de leraar in discussie. Dat zal volgend jaar in Groenlo wel anders worden. (...) Daar kennen we de leraren nog niet. Hier weten we wel wat je kunt maken, discussies en zo, je kunt hier ook best wel met leraren lachen. Dat zal wel minder worden daar, elk uur een ander. Je bent lang niet zo met elkaar verbonden.



Slash 21 vanuit veranderkundig perspectief

De reikwijdte van deze notitie

Bij het lezen van deze notitie moet men er zich van bewust zijn, dat deze notitie zijn beperkingen kent. De notitie is niet gebaseerd op een uitvoerige empirische onderbouwing of een wetenschappelijk onderzoek dat ik zelf heb uitgevoerd.

De bronnen van waaruit mijn opmerkingen zijn ontstaan, zijn de volgende:

- het lezen van documentatie rondom het Slash experiment; documentatie rondom de start, gedurende het proces en rondom de eindfase. Deze documentatie bevat bijvoorbeeld wel empirisch materiaal en inspectie evaluatie.
- het voeren van gesprekken met: een groep leerlingen die zijn doorgestroomd vanuit Slash 21 naar VMBO en HAVO/VWO; een groep leerlingen die nu op de school zitten; een groep ouders van leerlingen van de school; een groep leerkrachten van het eerste uur; een groep leerkrachten die nu op de school werken; de schoolleiding van Slash 21; de schoolleiding van Marianum; het College van Bestuur van de Stichting Carmelcollege; vertegenwoordigers van KPC Groep en andere scholen die geïnspireerd zijn door ideeën van Slash 21.
- discussies met de drie andere betrokken hoogleraren: Waslander, Kessels en Stevens.

► PROF.DR. LÉON DE CALUWÉ,
VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM

- eigen ervaringen en deskundigheid met betrekking tot veranderen van organisaties en veranderen in de context van onderwijs.

Daarbij dient in ogenschouw te worden genomen, dat er nog betrekkelijk weinig ervaring is met een voor iedereen aanvaarbare manier van evalueren van experimenten zoals Slash 21. Het experiment heeft zoveel facetten (waarover hieronder meer) en kan op zoveel manieren worden bekeken, dat het niet moeilijk is om allerlei verschillende positieve en negatieve aspecten te noemen of allerlei verschillende oordelen te geven. Iets wat al veelvuldig is gebeurd. Maar het is lastig om te komen tot aanvaardbare overeenstemming voor allen over de doelstellingen, waarde en vooral over de evaluatie van zo'n experiment.

In mijn opmerkingen ga ik uit van een veranderkundige invalshoek. Mijn opmerkingen beperken zich daar ook toe. Ik realiseer mij dat het (slechts) één van de vele mogelijke invalshoeken is. Het is zeker dat het combineren van verschillende (ook andere) invalshoeken kan leiden tot een evenwichtig beeld van de waarde van dit (en soortgelijke) experimenten. Ik kom daar in de slotparagraaf nog op terug.

De notitie is als volgt opgebouwd. In de volgende paragraaf zal ik acht veranderkundige thema's beschrijven, die volgens mij relevant zijn voor dit experiment. Eerst zal ik steeds bij elk thema mijn manier van kijken samenvatten. Dat is een korte theoretische samenvatting. Daarna zal ik dan steeds mijn observaties, opvallende punten en indrukken over Slash 21 die ik heb genoteerd in de genoemde documentatie, gesprekken en discussies daarop laten volgen. In de laatste paragraaf kom ik tot een aantal conclusies.

Mijn manier van kijken

Er zijn diverse manieren om met een veranderkundige bril te kijken naar een experiment zoals dit. Ik doe dit hier aan de hand van acht veranderkundige thema's. Die beschrijf ik hieronder: per thema eerst de theoretische samenvatting, daarna de observaties en indrukken bij Slash 21.

a) Inhoud van de verandering

De inhoud van de verandering is waar het experiment (de verandering) over gaat. Veranderingen kunnen betrekking hebben op (1) het primaire proces (in dit geval het onderwijs aan leerlingen), op (2) de strategie, inrichting en organisatie, op (3) de mensen in de organisatie of op (4) de wijze waarop die

Eerst over vrijheid. Dat is een heel bewuste keuze. Als je zo'n proces in gaat, dat geldt voor ons ook, dan kan een ander niet zeggen: het moet precies zó en om zo laat dát. Je bent baas over je eigen proces. Er staat wel iets tegenover, iets wat ik wel eens lastig vind: er is ook een bepaalde mate van discipline nodig. Dat klinkt als een dilemma, maar als jij behoefte hebt aan ontspanning, heeft die ander misschien juist behoefte om door te werken. Op een bepaalde manier rekening houden met elkaar, dat ontbreekt soms nog. We slagen er, als volwassenen, nog onvoldoende in om daarin een gemeenschappelijke beleving tot stand te brengen.

mensen met elkaar interacteren en omgaan (ook wel cultuur genoemd).¹ Hierbij gaat het om het WAT van veranderen: wat is het dat men wil veranderen of wat moet veranderen?



Veranderingen kunnen niet alleen betrekking hebben op de genoemde vier gebieden; ze kunnen ook nog verschillen naar de mate waarin men al dan niet een gedragsverandering beoogt. Zo is het veranderen van een plan of van een gebouw een andere soort verandering dan het veranderen van het gedrag of de attitude van een leerkracht. En de attitude van één leerkracht is weer anders dan van een hele school. Elke verschillende verandering vraagt om hele andere veranderingsstrategieën en benaderingswijzen.

Wat zie ik bij Slash 21?

Je kunt rustig stellen dat Slash 21 een experiment is met niet alleen een grote bundel (een grote hoeveelheid van samenhangende)

veranderingen, maar met veranderingen op verschillende lagen in de school.

Zonder volledig te zijn betreft het veranderingen in:

- de wijze waarop het primair proces (het onderwijs) wordt gegeven en is ingericht: bijvoorbeeld de computer als leermiddel; het gebruik van leerbronnen; de vakken-integratie.
- de wijze waarop de organisatie is ingericht, bijvoorbeeld vaste teams van leraren; geen lesuitval en huiswerk; continue rooster; vaste begeleiders en een arbeidsorganisatie waarin variatie wordt nagestreefd.
- de rol van de leerkrachten (tutoren en onderwijsassistenten), die de vaardigheden en de tijd hebben om te coachen, te begeleiden, aan te moedigen en te ondersteunen.
- de vaste teams van leerkrachten die dagelijks met elkaar samenwerken.

Het zijn dus veranderingen op alle mogelijke gebieden van de school; nagenoeg alle aspecten worden beoogd. Met als uiteindelijk doel: een vernieuwd schoolconcept: een ontdekkingsreis, waar leerlingen zelfstandig en in samenwerking met leeftijdgenoten leren hoe te leren.

Daarnaast kun je in de veranderingen die de school beoogt ook nog onderscheid maken tussen een aantal hele tastbare en zichtbare veranderingen, zoals het gebruik van bepaald lesmateriaal, het gebruik van bronnen, het

huiswerkvrij zijn en het continue rooster. En daarnaast ook minder tastbare en zichtbare veranderingen die gebaseerd zijn op (humanistische) principes en waarden, zoals vertrouwen, zelfsturing, zelfstandigheid, eigen verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en respect van alle deelnemers aan de gemeenschap. Dergelijke veranderingen zijn niet meteen zichtbaar en tastbaar, maar worden wel beleefd en ervaren door leerlingen, leerkrachten en ouders. Ze zijn moeilijk te realiseren, omdat ze diep ingrijpen in het gedrag en in de persoonlijke houding en beleving van individuen en groepen. Maar ze hebben grote (positieve) consequenties voor de onderlinge verhoudingen en samenwerking. Je zou Slash 21 kunnen zien als een oefenplaats voor het ontwikkelen van deze waarden.

Het experiment Slash 21 heeft een groot aantal veranderingen proberen te realiseren. Het volume met betrekking tot die veranderingen is groot. Eerder teveel dan te weinig. Veel is wel gerealiseerd, maar niet alles is naar voldoening gerealiseerd. Ik schat dat men te veel wilde bereiken.

De tastbare en zichtbare kant is natuurlijk interessant om te zien en zal door andere scholen gekopieerd en nagevolgd worden. Maar het meest in het oog lopend zijn wel de onderliggende principes en waarden, zoals: vertrouwen, eigen verantwoordelijkheid, zelfsturing. De wijze waarop leerlingen, leerkrachten en ouders daarover praten is indrukwekkend en treft men zelden aan.

Juist deze principes en waarden zijn niet overdraagbaar naar andere situaties, maar vormen het unieke van deze school en de mensen die daar werken en leven. Maar ze kunnen wel anderen inspireren. Dat is zeker gebeurd. Op het gebied van principes en waarden zijn met andere woorden zeer bijzondere veranderingen tot stand gekomen.

b) Orde van verandering (diepgang)

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen 'ordes' van veranderingsprocessen²: ze verwijzen naar de diepgang van de verandering. Met een verandering van de eerste orde zoekt men het in het perfectioneren van wat er al is zonder al te veel vraagtekens te zetten bij de heersende wijsheid. De verandering wordt begrepen en herkend en sluit aan bij de verwachtingen.

Bij een verandering van de tweede orde kan men niet meer doorborden op de heersende rationaliteiten, omdat die niet meer passen. Andere rationaliteiten dringen zich op. Men moet overstappen op het exploreren: onbekend terrein betreden, repertoire verbreden en nieuwe inzichten opdoen. Onbevozen en onbekende manieren van doen (vernieuwingen) worden geïntroduceerd en die moet men leren.

Een verandering van de derde orde correspondeert met leren leren. Het is het vermogen om eigen aanpassingen te initiëren en te organiseren en te accepteren dat er tegelijkertijd diverse wijsheden of rationaliteiten beschikbaar kunnen zijn. Men leert

omgaan met de tegenstellingen en paradoxen die dat oplevert. Complexiteit wordt juist opgezocht.

Organisaties kunnen vaak prima uit de voeten met eerste-orde-veranderen. Ze hebben vaak heel veel moeite met tweede-orde-veranderen, omdat er nieuwe denkbeelden naar binnen moeten komen. Maar er zijn geen organisaties te vinden die derde-orde-veranderen praktiseren. Omdat derde-orde-veranderen niet iets is wat organisaties doen, maar wat kleine gemeenschappen (groepjes, netwerken, holonen) doen en wat zich in kleinschalige verbanden kan ontwikkelen³. Dat zijn netwerken van mensen in zelfgekozen verbanden, soms binnen organisaties, soms niet. De impact kan heel groot zijn, als er meerdere van dit soort groepjes parallel vernieuwen en kleine initiatieven samenvloeien.

Wat zie ik bij Slash 21?

Hoewel Slash 21 gestart is met een projectplan en een blauwdruk, kun je wel stellen dat die maar matig zijn gevolgd. De krachtigste elementen van de verandering zijn eerder te vinden in een (flink) aantal leerkrachten die hun visie, ervaring en daadkracht in de praktijk van de school hebben gebracht. Zo heeft zich in de praktijk en in de interactie tussen veel betrokkenen de school ontwikkeld zoals die er nu staat. De onderlinge variatie tussen leerkrachten en teams is een gegeven. Dat hoort erbij en daar leert men mee omgaan. Het experiment mocht zich ontwikkelen (het werd gegund) en kon van de ruimte gebruik maken door het (aanvankelijk) zelf kunnen

aantrekken van personeel, belangstellende leerlingen en ouders. In zelf gekozen verbanden (groepjes en netwerken) kon men de school ontwikkelen waar men in geloofde. Dit lijkt een mooi voorbeeld van een derde-orde-verandering.

Deze veranderingskiemen zullen doorzetten, maar niet in dezelfde organisatorische setting, omdat de veranderingsruimte en de toegestane onderlinge variatie binnenin zullen afnemen op het moment dat Slash moet integreren met de moederorganisatie. Vanuit de moederorganisatie Marianum wordt de integratie van Slash 21 vermoedelijk beleefd als een tweede-orde-verandering: een geheel nieuwe werkwijze wordt geïntroduceerd; van buiten naar binnen; men zal onbekend terrein betreden en het repertoire moeten verbreden. Men zal binnen de school te maken krijgen met weerstand, met tegenwerpingen en gelatenheid. De verandering zal vermoedelijk ook slechts gedeeltelijk en beperkt geïmplementeerd worden.

Daarbij zullen de tastbare en zichtbare veranderingen (bijvoorbeeld de huiswerkloze school) eerder overleefd blijven, de waarden en principes (vertrouwen; gelijkwaardigheid en eigen verantwoordelijkheid) nauwelijks. Vertrouwen of respect kun je immers niet afdwingen of managen.

c) Functies van een experimentele setting

Men kan om verschillende (veranderkundige) redenen kiezen voor een experimentele setting. Met een experimentele setting bedoelen

In het begin moest ik leren plannen, dan was je op het eind niet klaar. Dat gaat nu veel beter. We weten dat ook van onszelf. Als je niet gaat plannen, kom je aan het eind in de problemen.

we hier dan, dat men buiten de bestaande kaders een fysieke, organisatorische plaats creëert, waar (grote) veranderingen tot stand kunnen komen.



Dat kan men om verschillende redenen doen:

- Omwille van de verandering zelf. Men gaat er dan vanuit dat binnen bestaande kaders de verandering zich niet goed (genoeg) zal ontwikkelen (teveel wordt geremd of gehinderd). Daarom creëert men doelbewust een nieuwe setting om de verandering mogelijk te maken. Uiteraard omdat men deze verandering wenselijk en de moeite waard acht.
- Men ziet de setting als tijdelijk, waarin men ontwikkelruimte creëert om de verandering tot stand te brengen om daarna (na verloop van tijd) de veranderingen weer in te brengen in de staande organisatie, waardoor die impulsen krijgt en zelf verandert. De experimentele

setting is dan als een tijdelijke structuur bedoeld om de verandering te ontwikkelen en om die weer van invloed te doen zijn op de moederorganisatie. In de literatuur heet deze constructie ook wel: 'parallele leerstructuren'⁴: men kan er anders werken en nieuwe ideeën ontwikkelen en dat is ook juist de bedoeling. In branches waarin innovaties belangrijk zijn (auto-industrie en elektronische apparaten) wordt dit soort constructies vaak toegepast.

- Men creëert een experimentele setting, omdat men die wil laten fungeren als voorbeeld voor andere (soortgelijke) organisaties. Men gaat er dan vanuit dat er een inspirerende werking uitgaat van de veranderingen die daar tot stand zijn gekomen. Men kan zien dat deze manier van werken mogelijk is, men kan er gaan kijken, men kan het ervaren en meemaken. En men kan er lessen uit leren voor de eigen situatie. De experimentele setting is dan bedoeld als voorbeeld voor anderen.
- Een andere mogelijkheid is om het experiment te zien als een echt experiment. Men probeert in de praktijk uit wat men denkt dat goede ideeën zijn en men gaat dan na wat er in de praktijk kan en mogelijk is en welke onbedoelde neven-effecten men eventueel oproept. Zo creëert men 'good practices'. Men gaat dan vrij systematisch na wat de vernieuwende praktijken doen en teweeg brengen door middel van allerlei manieren van evalueren of action research.

Wat zie ik bij Slash 21?

We lopen de vier redenen na, waarom men ervoor kan kiezen om veranderingen te realiseren in een experimentele setting buiten de bestaande kaders.

- Om de verandering zelf. Leerlingen, ouders en leerkrachten vinden het zinvol en vinden elkaar op gemeenschappelijke uitgangspunten. En realiseren wat zij willen. Dat is een uiting van een behoefte aan variatie die er in onze samenleving kan zijn. Die functie heeft Slash 21 zeker wel gehad, maar die is nu verdwenen. Het experiment is weg en de school gaat op in de moederorganisatie. Daar is Slash geen aparte stroom of alternatieve keuze.
- Om de moederorganisatie zelf te voorzien van veranderingsimpulsen door tijdelijk te veranderen in een aparte setting. Zo is Slash 21 bedoeld. Zo begrijp ik ook de interesse van Marianum destijds bij de start. De komende jaren zullen ons leren of een dergelijke opzet inderdaad tot veranderingen kan leiden in de moederorganisatie. Dat hangt in belangrijke mate af van de moederorganisatie zelf, want die is in volume nog wel vier keer zo groot als Slash 21. Wordt het een overname, neemt Marianum alleen een paar zichtbare en tastbare veranderingen over of is het een welkome impuls in een vruchtbare akker?
- De voorbeeldfunctie heeft Slash 21 zeker vervuld. Er zijn ontelbaar veel bezoekers geweest en er zijn veel leerkrachten en een aantal scholen geïnspireerd - binnen en buiten de sfeer van de Stichting

Carmelcollege en KPC Groep - door wat Slash heeft (kunnen) laten zien. Maar ook die rol is nu uitgespeeld. De magneetwerking voor andere initiatiefnemers van vernieuwingen zal sterk afnemen.

- Een echt experiment om nieuwe ideeën uit te proberen. Die rol kan niet goed worden vervuld, omdat er weinig is gedaan aan systematische experimenten en evaluatie daarvan. De rol van kennisproducent: wat weten we nu méér van dit soort experimenten en deze wijze van onderwijs geven en inrichten moet als beperkt worden gezien. Het experiment was hiervoor ook niet echt bedoeld.

Wat Slash 21 (en de scholen die door Slash 21 zijn geïnspireerd) overigens nog eens heel duidelijk maakt is, dat overdraagbaarheid van experimentele praktijken en de overdracht van 'good practices' naar andere situaties zeer beperkt is en veel te vaak wordt overschat. Zeker als het gaat om waarden en principes van waaruit men werkt in de school, moet men toch zelf het wiel uitvinden en is men zelf (en de directe andere collega's) de eigen bron van ontwikkeling.

d) Effectiviteitscriteria: een probleem

Een vraagstuk dat zich al jaren aandient is of het mogelijk is om een geïntegreerd perspectief op één veranderaanpak te ontwikkelen. Dat wordt gesuggereerd door Beer & Nohria (2000) in: 'Breaking the Code of Change'. Boonstra (2004) denkt dat zo'n discussie niet uit de verf komt en zal blijven hangen in de vraag: 'wat is effectief?'. De discussie zal niet

tot conclusies leiden omdat de effectiviteitsdefinities zo enorm verschillen en niet onder één noemer zijn te vangen. De Caluwé & Vermaak (2006) laten zien dat, in de door hun onderscheiden vijf benaderingen van veranderen, de effectiviteitsdefinities onderling juist strijdig zijn met elkaar. Wat de ene benadering effectief vindt, vindt de andere benadering dat juist niet! Wat men in de gedachtengang van de ene benadering een succes noemt, is in de ogen van de ander een mislukking. Daarom is het waardevoller een helder onderscheid aan te brengen tussen de benaderingen en hun onderliggende waarden en principes en ze ook naast elkaar te laten bestaan. De verschillende gedachtenwerelden zijn onvergelijkbaar: er is geen gemeenschappelijk kader waarmee verschillende veranderpraktijken of begrippenapparaten met elkaar gemeten of naar of in elkaar vertaald kunnen worden. Incommensurabiliteit (letterlijk vertaald: niet samen te meten) heet dit in de literatuur. Van incommensurabiliteit is sprake als er geen objectief kader bestaat om tegenstrijdige of competitieve perspectieven te evalueren.

Incommensurabiliteit is te ervaren in situaties waarin mensen elkaar bevragen naar aannames, veronderstellingen en overtuigingen achter bepaalde uitspraken en dan ontdekken dat ze geen acceptabele redenen voor de onderlinge verschillen kunnen vinden, omdat ze geen gemeenschappelijke taal, begrippen of betekenissen hebben. In veel gevallen komt men echter niet zover: men ervaart misschien wel verschillen in opvattingen

en ideeën, maar men kan maar moeilijk de vinger erop leggen waar die verschillen op stoelen terwijl men tegelijkertijd wel probeert om te beslissen wie het nou bij het rechte



eind heeft. En dat kan dus niet bij omstandigheden van incommensurabiliteit (gesteld dat men er in dialoog wil uitkomen en niet grijpt naar het gelijk van de machtigste bijvoorbeeld). Het gaat er dan ook niet meer om, wat 'het beste' is, maar dat men zich bewust is van de verschillende benaderingen en van de spanningen en tegenstellingen die ze kunnen oproepen. Niet beter of het beste, maar anders.

Er zijn heel verschillende benaderingen voor veranderen die onvergelijkbaar zijn en waarvoor geen gemeenschappelijke effectiviteitscriteria of succescriteria zijn te vinden. Daarom kan de vraag: Is dit goed? Wat is het beste? Is dit beter? Wel gesteld worden, maar

hij is niet beantwoordbaar (althans in termen van gedeelde, gemeenschappelijke, aantoonbare criteria). Aannames, overtuigingen en veronderstellingen spelen een grote rol. Dat is op zich ook prima, maar men dient zich daar wel van bewust te zijn. In teveel debatten over (zogenaamd goed en slecht) onderwijs wordt dat te weinig ingezien. Meten is niet weten hier dus, of beter gezegd: door



alleen meten weten we te weinig. We moeten ook onze aannames en overtuigingen expliciteren. En variatie toelaten: anderen mogen het anders zien en mogen iets anders willen.

Wat zie ik bij Slash 21?

Het is wel duidelijk geworden dat Slash eigenlijk niet vergeleken kan worden met andere meer traditionele scholen. Daar doet men beide kanten veel mee te kort. Ouders, leerlingen en leerkrachten die bepaalde uitgangspunten delen, zouden

die moeten kunnen realiseren in die school die zij willen. Dat leidt ook tot variatie van scholen en onderwijs in onze samenleving die gewenst is. Het streven naar uniformiteit, standaardisatie, gelijke eindtermen, dezelfde vakken, methodes en wijzen van toetsen heeft namelijk ook zijn kwalijke kant. Het remt innovaties, gewenste vernieuwingen en de behoefte aan variatie voor alle betrokkenen. De doelstellingen zijn zo anders, dat evaluatie in het licht van de eigen doelstellingen uiteraard wel kan, maar dat onderwijspraktijken die gebaseerd zijn op verschillende doelen niet vergeleken kunnen worden.

e) Schoksgewijs of stapsgewijs

Eerste- en derde-orde-veranderingen kunnen incrementeel (of stapsgewijs) georganiseerd worden. Voor de eerste-orde-veranderingen is een schok van buiten overbodig, omdat “we het hier altijd al zo doen”. Bij de derde-orde-veranderingen is er genoeg ruimte, energie en zin om vanzelfsprekendheden die ons in de weg zitten eens onder de loep te nemen. Episodische veranderingen (die met een sprong plaatsvinden)⁵ zijn van de tweede orde. Nieuwe inzichten moeten op tafel komen, waarvoor men niet zelf kan zorgen en ze komen uit de omgeving. In de organisatie moeten er dan mensen zijn die deze inzichten serieus willen nemen en willen oppakken. Maar dat is zeker niet vanzelfsprekend: niemand heeft er om gevraagd of zit er om te springen. Dat zijn situaties waarin weerstand optreedt, men de hakken in het zand zet en de verandering als een ‘Fremdkörper’ ervaart. Het is niet voor niets dat tweede-orde-veran-

deringen vaak maar gedeeltelijk of beperkt geïmplementeerd worden. Plannen maken en schrijven blijkt dan niet moeilijk, maar ze in de hoofden en handen van mensen krijgen is iets heel anders.

Wat zie ik bij Slash 21?

In het verlengde van wat hierboven al is gezegd, kan de ontwikkeling van Slash 21 gezien worden als een vrij diepgaande, maar tegelijkertijd een geleidelijke en stapsgewijze ontwikkeling. Nu de integratie met Marianum voor de deur staat, kan men eerder vermoeden dat er een schok over en weer zal ontstaan. Hoe groot de onderlinge verschillen zijn, kan niemand goed voorspellen. Marianum zal de verandering waarschijnlijk ervaren als iets wat van buiten af komt, waar men deels onbekend mee is, waar men onzeker over is en wat wellicht tot gevoelens van onveiligheid kan leiden, omdat er een opgave ligt om het te doen. Het ‘moet’: we moeten veranderen. Dit zal leiden tot disfunctionele processen die ongunstig werken voor het veranderingsproces. Een dergelijke sfeer zal voor de mensen die afkomstig zijn uit het experiment ook fungeren als een schok en zal de sfeer van vertrouwen, geaccepteerde variatie en samenwerken nadelig kunnen beïnvloeden.

f) Ontwerpen of ontwikkelen

Erg verwant met de bovenstaande denkbeelden is het onderscheid dat men maakt tussen ontwerpen en ontwikkelen. Dit gaat overigens meer over het veranderingsproces (het HOE van veranderen) dan over de inhoud

(het WAT) van de verandering⁶. In een ontwerpbenadering initieert, stuurt en controleert de top van de organisatie de veranderingen. De aanpak is oplossingsgericht (en expertmatig ingegeven) en de aanpak is geformaliseerd. Men noemt dit ook wel: 'planned change'. Men hanteert machts-, dwang- en expertstrategieën. Participatie van mensen in de organisatie is problematisch, omdat bewust afstand wordt genomen van bestaande werkwijzen en denkbeelden. Het ontwerp wordt gemaakt en wordt daarna geïmplementeerd, is het motto.

De ontwikkelingsgerichte benadering is minder expertmatig en meer participatief: de koers is (doelbewust) nog niet vastgelegd, problemen worden nader geanalyseerd met alle betrokkenen. Veranderingen worden geleidelijk gerealiseerd en de organisatieleden zijn betrokken in alle fasen van het proces. Het proces zelf wordt belangrijk geacht. De uitkomst kan dan ook anders zijn dan men wellicht verwachtte.

Wat zie ik bij Slash 21?

Zoals gezegd is Slash zeker gestart met een ontwerpbenadering. Van tevoren zijn plannen gemaakt, daar is brede besluitvorming over geweest, organisaties hebben zich daarop geëngageerd en er zijn subsidiegelden toegekend. Dat zijn belangrijke voorwaarden vooraf die planmatig moeten worden aangepakt. Ook is vooraf een looptijd en een einddatum bepaald en is het vervolg bedacht. Maar de indruk is dat veel van de ontwikkelingen in de praktijk naar voren zijn

gekomen ook sterk te maken hadden met de feitelijke mensen die daar het werk deden en ontwikkelden.

Er is een hoge mate van participatie van de medewerkers, leerlingen en ouders en de interactiedichtheid is vrij hoog. Het is niet mogelijk om principes en waarden te realiseren via een ontwerpbenadering, omdat die principes en waarden alleen in de praktijk ontwikkeld, geleerd en geloofwaardig kunnen worden.

'De leerling staat centraal' staat in veel misstatements van scholen, maar op hoeveel ervan wordt het geloofwaardig beleefd en ingevuld? Dat geldt ook voor begrippen als: zelfstandigheid, vertrouwen, zelfsturing, eigen verantwoordelijkheid, waar het op deze school over gaat. De verdiensten van Slash 21 zitten juist in het experiment en hoe het zich ontwikkeld heeft en veel minder in het ontwerp.

De destijds bedachte integratie in Marianum strookt niet met wat zich nu ontwikkeld heeft. Opbrengsten en verworvenheden konden toen immers moeilijk voorspeld of al gekend worden.

g) Nieuwe principes van veranderen

In de laatste decennia is een alternatieve kijk op veranderen ontstaan die gebaseerd is op nogal ongebruikelijke en onconventionele principes. Ze worden door Burrell & Morgan (1979) de subjectieve en interpretatieve benadering genoemd van veranderen. Vanuit

dit perspectief wordt de (sociale) wereld gezien als een wereld van mensen die met elkaar praten, werken, interacteren, experimenteren, exploreren en betekenis geven aan de werkelijkheid waarin we leven en werken. Deze benadering is vooral gesteld tegenover de functionalistische benadering, die gebaseerd is op objectieve, positivistische en deterministische veronderstellingen. Hieruit is de wens naar en de gedachte over effectief plannen en reguleren van veranderingen ontstaan.

In de subjectieve en interpretatieve benadering hanteert men interventies die gebaseerd zijn op een aantal basisprincipes, die recent systematisch zijn beschreven in een themanummer van M&O⁷. Een paar belangrijke basisprincipes voor veranderen zijn:

- Er is een positief mensbeeld; dat mensen willen groeien en zich ontwikkelen en zelf verantwoordelijk zijn voor hun werk en leven.
- Er is sprake van beperkte maakbaarheid van veranderingen door de een bij de ander; veranderen is een juist een collectieve actie van mensen samen.
- Er is een krachtige positieve werking voor veranderen door condities van ruimte, vrijheid en respect en gelijkwaardigheid.
- Er is een gelaagde en meervoudige werkelijkheid waarin veranderd wordt.
- Processen van zingeving, betekenisgeving, interactie en inspiratie zijn cruciaal.
- Leren herkennen van verschillen, er mee leren omgaan en het hanteren van variatie zijn daarbij van belang.

Vroeger in het regulier gaf ik antwoord, nu moet je nagaan waar de leerling het meest aan heeft, wat hem het best verder helpt in zijn gang door het blok. Dat zijn bijzondere situaties, daar moeten docenten in worden getraind om er goed mee om te gaan.

Deze basisprincipes zijn gebaseerd op een mensbeeld en een beeld op een (toekomstige) wereld dat nogal verschilt van andere mensbeelden. Maar het is een gedachtenwereld die op dit moment duidelijk naar voren komt en zeker als een alternatieve kijk kan worden getypeerd.



Deze nieuwe principes van veranderen leggen een grote nadruk op een positief mensbeeld, op groei en ontwikkeling en op eigen verantwoordelijkheid. Veranderen wordt gezien als collectieve actie van pro-actieve mensen, die onder condities van ruimte, vrijheid en respect dingen tot stand kunnen brengen. Zij herkennen verschillen, paradoxen en tegenstellingen en leren ermee om te gaan.

Deze principes staan in schrilte tegenstelling tot principes waarbij anderen de verantwoordelijkheid overnemen, waarbij anderen bepalen wat belangrijk voor je is en waarbij

anderen de eisen vaststellen waaraan moet worden voldaan. In het licht van deze principes zitten ook dagelijks grote groepen leerlingen te wachten tot de les (en de schooltijd) voorbij is, worden ze volgestopt met nutteloze kennis en werken ze voor dubieuze cijfers of papieren als zogenaamde proeve van bekwaamheid. Ik vind het niet zo zinvol om karikaturen van het een of van het ander te maken. Daarom aarzel ik ook over de voorgaande passage. Maar ik zal het toelichten in de volgende passage.

Wat zie ik bij Slash 21?

Want wat ik wil zeggen is dit: Slash heeft op een indrukwekkende wijze laten zien (in gesprekken met leerlingen, ouders en leerkrachten) dat de uitgangspunten van eigen verantwoordelijkheid, vertrouwen geven, een positief mensbeeld, respect en vrijwilligheid tot werkelijkheid gebracht kunnen worden, tenminste voor een bepaalde categorie leerlingen en ouders (laten we zeggen: die dit willen). Deze poging verdient steun, navolging en ruimte. Slash biedt dus een werkbaar alternatief. Het biedt de mogelijkheid om aan te sluiten bij een variatie aan leerstijlen bij leerlingen en onderwijsstijlen van leerkrachten. Maar het is nog veel fundamenteeler, omdat de principes en waarden van het experiment nog verder gaan.

Ik ben er van overtuigd dat het maatschappelijk gewenst is dat we dergelijke uitgangspunten stimuleren en mogelijk maken, omdat ze de kiemen bevatten van innovatiekracht, ondernemerschap, nieuwe denkpatronen en vernieuwende, ruimtezoekende individuen.

h) Veranderen van mensen

Een laatste manier van kijken in deze paragraaf heeft te maken met het veranderen van mensen. Mensen willen wel veranderen, leren en zich ontwikkelen. Maar waar ze een grote hekel aan hebben is aan veranderd worden of beleerd worden (door anderen)⁸. Want dan treden er allerlei disfunctionele processen op, zoals politieke processen (strategisch zwijgen), pocket veto's (ja zeggen en nee doen), vergiftigde problemen (zieke, afgehaakte medewerkers), gemene problemen (die nooit worden opgelost) en nog veel meer. In de Caluwé & Vermaak (2006) staat in hoofdstuk 2 een uitgebreide bloemlezing van dergelijke mechanismen die laten zien dat veranderen gecompliceerd is en dat mensen allerlei mechanismen hebben om zich aan sturing te onttrekken. Bewust en onbewust; bedoeld en onbedoeld. En deze mechanismen zijn vaak terug te voeren op het feit dat mensen niet graag veranderd worden door anderen en niet graag gezien willen worden als een (door anderen) te veranderen object.

Wat zie ik bij Slash 21?

De meeste leerlingen die ik heb gesproken, vertonen een hoog vermogen tot reflectie over wat Slash 21 bij hen heeft te weeg gebracht. Het is voor velen een impactvolle periode in hun leven geweest. Zij vertellen op een betekenisvolle manier over de waarden en principes die de school hen wilde leren.

Maar Slash 21 is ook voor veel leraren (ook niet allemaal, maar wel veel) een ongebruikelijke leerplaats, waar ze zich kunnen ont-

wikkelen, waar ze zelf ook veranderen en leren. Doordat zij de betekenis zien van het opereren als team, het onderwijs opvatten als een teamopgave, elkaars verschillen gebruiken, respecteren en compenseren, nooit op de routine afgaan en ook op onderling vertrouwen bouwen, veranderen zij zelf ook. Zij staan open voor beïnvloeding en voor impulsen van buiten. Zij hebben de lokalen verlaten, de vakken losgelaten, de vertrouwde taken ingeruild voor andere, de eigen autonomie omgezet in het samen met anderen doen van het werk. Zij zijn zelf actor en ze groeien zelf. Deze ontwikkeling van hun professionaliteit neemt niemand hun meer af. Dat is ook tot stand gebracht.

Zij waren in staat om in een situatie van veel onzekerheid, met acceptatie van die onzekerheid, maar met veel veiligheid die ze met elkaar en de ouders hebben gecreëerd, te leren en te ontwikkelen.

Dat geldt in zekere mate ook voor groepen bewust kiezende en betrokken ouders rondom de school.

Slotopmerking en conclusies

In deze slotparagraaf wil ik nog een paar onderwerpen noemen waar ik in het voorgaande geen plaats voor kon vinden, maar die ik nog wel als opmerkelijk zie. Daarna kom ik met een aantal conclusies.

Waar relatief weinig over wordt geschreven in het kader van het experiment is de ar-

beidsorganisatie. Terwijl dit toch een aspect is dat als uiterst innovatief moet worden gezien. Niet alleen is er een totaal andere taakverdeling tussen de werkers op de school (tutoren, assistenten en anderen), en wordt er ook zeer intensief samengewerkt (elke dag teambijeenkomsten), maar de school heeft ook mensen uit zeer uiteenlopende branches en beroepen aangetrokken (soms: 'vreemde vogels'), waarvoor geldt dat ze bijzonder gemotiveerd waren voor deze wijze van werken met leerlingen. Een belangrijke conditie voor zingeving in het werk. We zien hier een interessante congruentie met het omgaan met variatie onder leerlingen: dat principe geldt ook voor de leraren onderling.

Een tegenvaller voor Slash was het feit dat de ontwikkelingen rond het studiehuis zijn gestagneerd. Aanvankelijk zag men een doorlopende lijn in de ontwikkeling van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van leerlingen in de onderbouw naar de bovenbouw en naar het hoger onderwijs. Daar lag zeker een logische aansluiting. Wat het lot is van de uitgangspunten van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid in de bovenbouw is onduidelijk.

Blijkbaar heeft de samenleving behoefte aan ijkpunten om onzekerheid te reduceren. Het debat over onderwijs in de media, het publieke domein en in de wijde omgeving van de school heeft zijn eigen wetmatigheden en eigen punten die belangrijk zijn. Zo kon een schijnbaar triviaal punt over grammatica in het taalonderwijs zich ontwikkelen tot een

catastrofale afloop. Wat in het proces van schoolontwikkeling belangrijk is, hoeft niet belangrijk te zijn in het publieke debat en omgekeerd. Daarom conflicteren die zienswijzen nogal eens en worden ze slecht begrepen over en weer.

Conclusies

Het experiment Slash 21 heeft laten zien dat het mogelijk is om in een experimentele setting een groot aantal veranderingen op vele terreinen tot stand te brengen. Er is sprake van een heleboel veranderingen. Indrukwekkend zijn de veranderingen op het gebied van waarden en principes: eigen verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, vertrouwen geven.

Sommige van die veranderingen kunnen door andere scholen worden overgenomen. Dat gebeurt ook al. Slash 21 is een rijke bron voor vernieuwing in Nederland. Veranderingen die relatief goed zijn over te nemen zijn bijvoorbeeld het vernieuwde lesmateriaal, het continue rooster, de huiswerkloze school. Maar er zijn ook veranderingen die met gedragsverandering en met principes te maken hebben. Deze veranderingen op het gebied van waarden en principes zijn echter niet overdraagbaar. Maar kunnen wel anderen inspireren. Op anderen locaties zal men op dit gebied zelf 'het wiel moeten uitvinden' en zelf de waarden en principes in de praktijk moeten leren.

Zoals afgesproken, zal Slash 21 integreren in de moederorganisatie van waaruit het is ontstaan. Het is niet goed voorspelbaar wat

Je wordt door je eigen ervaringen, door collega's en door de leerlingen voortdurend met jezelf geconfronteerd; je krijgt direct feedback en wordt geacht die ook aan anderen te geven. We hebben bijna dagelijks teamoverleg. We werken aan de verdere ontwikkeling van onze visie op onderwijs. En we bedenken oplossingen voor problemen die zich voordoen. Uiteraard volgens de principes van Slash 21: leren door te proberen. Het is druk, het is nieuw, het verandert steeds. Daar moet je wel tegen kunnen.

de invloed van het experiment zal zijn op de moederorganisatie. Daar zijn wel verwachtingen over, maar daar heb ik bedenkingen bij, omdat de aard van het veranderingsproces bij Marianum letterlijk van een hele andere orde is dan dat van Slash 21.



Voor Marianum is de verandering een tweede-orde-verandering. Voor Slash 21 is het een derde-orde-verandering. Voor Marianum is de verandering één die van buiten komt en die gedaan moet worden. Veel (zoniet: alles) zal daarom afhangen van de ontvankelijkheid van de moederorganisatie voor de nieuwe ideeën. Het is interessant om dat proces te volgen omdat onze kennis van een dergelijk veranderingsproces nog beperkt is. Ook zou het interessant zijn om dit proces te onderzoeken en te volgen vanuit de bril van verandering van organisatiecultuur. Slash heeft grote betekenis (gehad) als voorbeeld voor anderen. Als een manier om te

laten zien wat alternatieven kunnen zijn en het mogelijk maken van variatie in het onderwijs. Dergelijke interessante en onconventionele voorbeelden zijn onontbeerlijk in een maatschappij die zelf wil vernieuwen en innoveren. Het stimuleren van weer nieuwe voorbeelden (binnen of buiten Stichting Carmelcollege) is dan ook erg belangrijk.

In plaats van koortsachtig te willen meten wat het beste, het goede of het betere onderwijs is, kunnen we er beter voor zorgen dat variëteit in onderwijs en scholen mogelijk is. We kunnen immers de kwaliteit niet goed (genoeg) meten en verkijken ons snel op een te beperkt beeld of facet van het geheel. Daardoor gaat de discussie vaak over een onvolledig beeld of slechts een deel van het geheel. In plaats van te bepalen wat goed is en wat moet en dat aan anderen op te leggen, hebben we behoefte aan tolerantie voor variatie. Aan alternatieve ontwikkelingen. Laat ouders, leerlingen en leerkrachten voldoende vrijheid voor eigen keuzes en invullingen.

Daarbij kan bijzondere aandacht worden gegeven aan nieuwe principes van veranderen die uitgaan van eigen verantwoordelijkheid van mensen, van zingeving, interactie en collectieve actie. Onder condities van respect, vrijheid en ruimte. Veranderen vindt in deze opvatting niet zozeer plaats doordat een veranderaar allerlei slimme strategieën toepast, maar doordat mensen zichzelf openstellen voor beïnvloeding. Ze sluiten zich juist niet af en komen niet in een defensieve houding

wat de klassieke veranderstrategieën juist wel bewerkstelligen. Want mensen willen graag leren, groeien, zich ontwikkelen en veranderen. Maar ze willen niet veranderd worden. Ze willen ook onzekerheid accepteren binnen de grenzen van voldoende veiligheid en vertrouwen dat ze iets waardevols tot stand brengen.

Variëteit kan bereikt worden tussen scholen, maar het is ook goed denkbaar dat binnen (grotere) scholen meerdere sporen en alternatieve stromen bestaan. Ouders en leerlingen kunnen dan kiezen.

In een innovatieve maatschappij wordt altijd geëxperimenteerd, worden alternatieven beproefd en uitgevonden. Ook in het onderwijs. En in een innovatieve Stichting Carmelcollege gebeurt dat ook. De kiemen van Slash 21 moeten zich verder kunnen ontwikkelen.

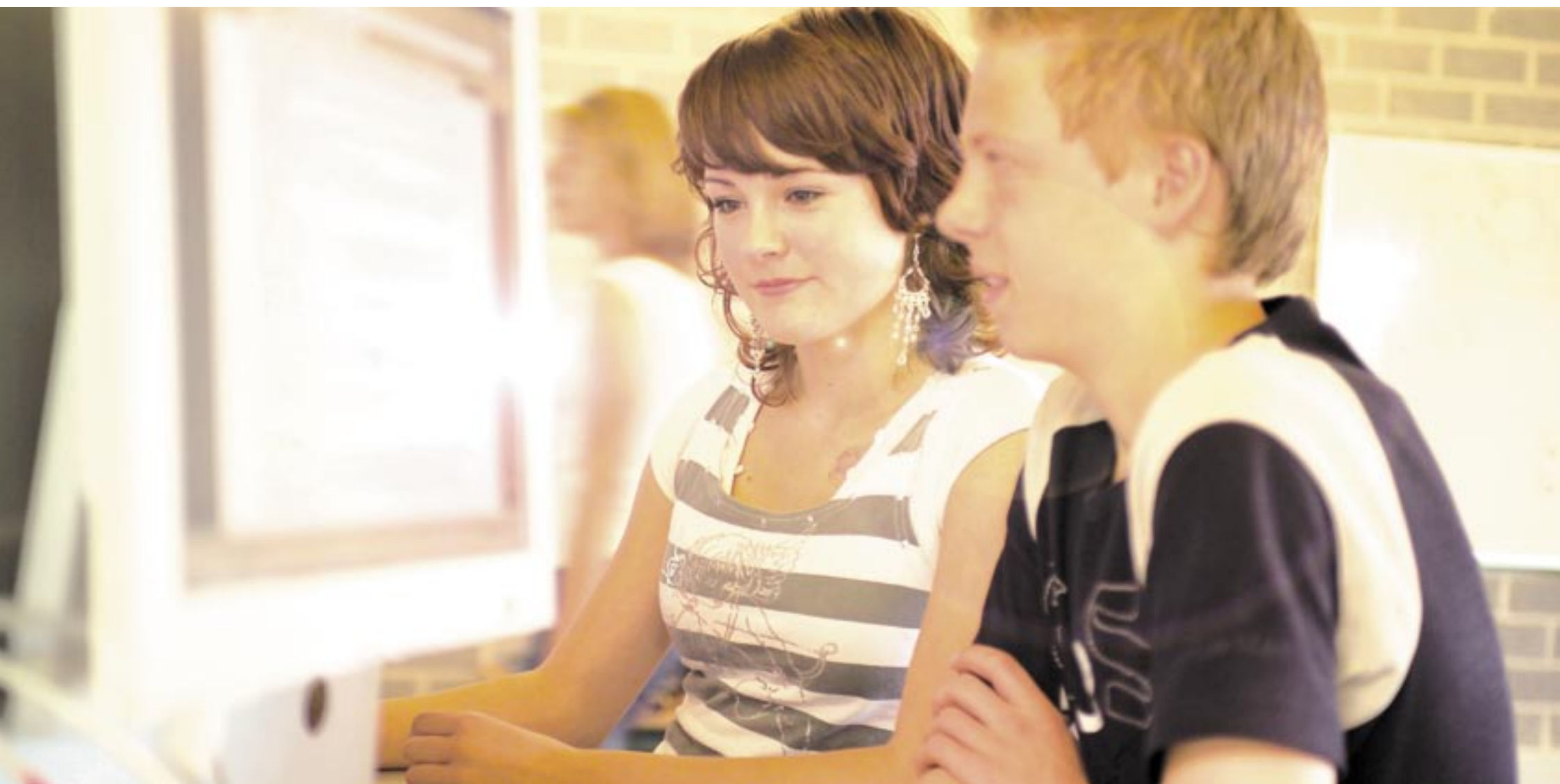
Mijn kijk zoals in deze notitie verwoord is één invalshoek. Er zijn ook nog andere. En die leveren ook andere gezichtspunten op. De combinatie van al die invalshoeken levert dan een genuanceerd beeld op van het experiment en de waarde ervan. Dit is tegelijk een relativeering, maar ook een pleidooi om óók op een veranderkundige manier te kijken.

Geraadpleegde literatuur

- Argyris, Ch. & D.A. Schon: Organizational learning: a theory of action perspective. Addison-Wesley, Reading, 1978.
- Beer, M & N. Nohria: Cracking the code of change. Harvard Business Review, May, 2000.
- Boonstra, J.: Lopen over water, over dynamiek organiseren, vernieuwen en leren. Vossiuspers, AUP, Amsterdam, 2000.
- Boonstra, J. (ed.): Dynamics in organizational change and learning. John Wiley, Chichester, 2004.
- Boonstra, J. & L. de Caluwé (red.): Intervenieren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interactie. Kluwer, Deventer, 2006.
- Burrell, G. & G. Morgan: Sociological paradigms and organisational analysis. Heinemann, London, 1979.
- Caluwé, L. de & H. Vermaak: Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige. Tweede editie. Kluwer, Deventer, 2006.
- Cummings, T & C. Worley: Organization development and change. 8th edition. South-Western College Publishing, Mason, 2004.
- Lagerweij, N & J. Voogt: Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering. Garant, 2004.
- Reitsma, E., P. Jansen, E. van der Werf & H. van den Steenhoven: Rapportage projectchange. Center for Research on Consultancy, Vrije Universiteit, Amsterdam, 2003.
- Sherer A. & M. Dowling: Towards a reconciliation of the theory pluralism in strategic management. Advances in Strategic Management, 12, 1995.
- Weick, K. & R. Quinn: Organizational change and development. Annual Review of Psychology, 50, 1999.

*Dat je als docent loslaat
dat je alles vertelt wat je
zelf weet, dat mag niet
het belangrijkste zijn.*

- 1 ZIE BIJVOORBEELD: DE CALUWÉ & VERMAAK, 2006;
REITSMA & AL, 2003
- 2 ZIE ONDER MEER BOONSTRA, 2004
- 3 ZIE ONDER MEER ARGYRIS & SCHON, 1978;
DE CALUWÉ & VERMAAK, 2006
- 4 CUMMINGS & WORLEY, 2004
- 5 ZIE WEICK & QUINN, 1999
- 6 ZIE ONDER MEER BOONSTRA, 2000;
BEER & NOHRIA, 2000
- 7 ONDER EINDREDACTIE VAN BOONSTRA EN
DE CALUWÉ, 2006
- 8 LAGERWEIJ & VOOGT, 2004



Slash 21: Hoe ziet de oogst er uit?

Introductie

Slash 21 staat voor een totaal herontwerp van een leeromgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat ambitieuze doelen nastreeft. Deze doelen hebben betrekking op het centraal stellen van de persoonlijke ontwikkeling van de leerling.

Niet het aanbod van leerstof is het uitgangspunt, maar de talentontwikkeling van de individuele leerling, die daarbij vraagt om ondersteuning, begeleiding, aandacht, informatie en passende leermogelijkheden. Het beleven van plezier aan de persoonlijke ontwikkeling, het je prettig voelen en het zelfstandig kunnen werken, spelen daarbij een belangrijke rol. De begeleiders en tutores willen dit doen in een professionele werkomgeving die hen uitdaagt om aan de ontwikkeling van gevarieerde beroepsrollen te werken.

Hiertoe zijn in de afgelopen jaren tal van activiteiten ontwikkeld, waarvan we de opbrengsten nu zorgvuldig bekijken. In feite proberen we de vraag te beantwoorden wat de oogst is van de geleverde inspanningen en hoe Slash 21 de opbrengsten kan overdragen aan de moederinstelling Marianum, de familiescholen binnen de Stichting Carmel-college en de talrijke onderwijsorganisaties die soortgelijke uitgangspunten willen vormgeven in hun instelling.

► PROF. DR. JOSEPH KESSELS,
TSM BUSINESS SCHOOL, UNIVERSITEIT TWENTE

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het interessant om de diverse kenmerken van het Slash 21-experiment kritisch te bezien. Die kenmerken bieden mogelijkheden voor radicale onderwijsvernieuwing, maar er zijn ook ingebouwde belemmeringen. Het team van vernieuwers kan terugkijken op een fantastische periode van gepassioneerd pionierswerk. Bestuurders zullen vervolgens de vraag te stellen wat de duurzame opbrengsten zijn van de vaak moeizame onderwijsontwikkeling in een geheel nieuwe school. Is het wel mogelijk om het ontwikkelde onderwijsconcept en de werkwijzen die dat concept tot leven moeten brengen over te dragen aan Marianum, aan andere geïnteresseerde scholen binnen de Stichting Carmel-college, en daarbuiten?

Kenmerken van een ambitieus experiment

Het Slash 21 experiment kiest bij het realiseren van haar doelstellingen zeer nadrukkelijk voor een aantal onconventionele pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten. De wijze waarop die vorm zullen krijgen, moet uiteindelijk echter passen binnen de financiële mogelijkheden van het reguliere onderwijs en uitzicht bieden op een probleemloze doorstroming naar het VMBO en de bovenbouw van HAVO en VWO.

Pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten

De uitgangspunten die ten grondslag liggen aan het beoogde leerproces hebben de kenmerken van zelfsturend en zelfverantwoordelijk leren, het samen leren met anderen, in authentieke leersituaties, die een contextrijke leeromgeving bieden, waarbij het verwerven van competenties een belangrijker rol speelt dan het reproduceren van uniform aangeboden leerstof. De initiatiefnemers hebben zich hierbij laten inspireren door sociaal constructivistische principes, ondersteunend aan een maatschappijbeeld dat kenmerken heeft van een kennissamenleving, die een groot beroep doet op zelfstandig leren, een leven lang leren, met gebruikmaking van informatie en communicatietechnologie.

Gedreven professionals

Dergelijke ambities zijn moeilijk te realiseren in bestaande scholen en onderwijsvoorzieningen. De regelgeving is er niet op toegesneden, het gebouw biedt onvoldoende mogelijkheden, en de leraren zijn doorgaans onvoldoende voorbereid op een taakopvatting waarbij niet het aanbieden van leerstof het vertrekpunt is, maar het ondersteunen van een zelfsturende leerling. De vormgeving van de Slash 21-leergemeenschap vraagt om gedreven medewerkers die

*We zijn heel erg gericht op het
bewustzijn van leerlingen,
waar ze mee bezig zijn, weten
waar ze aan beginnen en hoe
ze daar weer terug komen.*

... Als ik met en begeleider spreek, merk ik dat die mijn zoon kent; een rapport-bespreking is geen optelsom meer van de vordering bij Engels, wiskunde en Duits. Ik hoop dat leerlingen door dit onderwijs minder gaan ziekten en klieren en dat Slash er in slaagt de zesjesmentaliteit te doorbreken.

uitdrukkelijk kiezen voor een andere aanpak van opleiden en leren, en die willen investeren in hun eigen professionele ontwikkeling, in een zeer nauw betrokken teamverband. Zij verzetten veel werk te behoeve van het verhelderen van de pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten, en het verkennen van hun nieuwe en gevarieerde rollen als leermeester, opvoeder, coach, innovator, organisator, contactmanager, teamplayer en verantwoordelijke medewerker.

De pioniers van het eerste uur hebben uitdrukkelijk gekozen voor deze vorm van onderwijs. Velen zien hierin een mogelijkheid om uitdrukking te geven aan hun persoonlijke wens om een zinvolle bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van een nieuwe vorm van leren, in een nieuwe vorm van leergemeenschap. Zij zijn bereid om grote inspanningen te leveren, te investeren in professionalisering en een zware werkdruk te verdragen, terwijl de feitelijke invulling van de gewenste rollen niet altijd duidelijk is, en de benodigde competenties en materiedeskundigheid niet altijd voorhanden zijn.

Een ander curriculum

Vraagsturing door zelfsturende leerlingen vraagt om een ander leerplan, een andere schoolorganisatie en andere leerbronnen. Het klassieke leerstofgerichte vakkencurriculum past niet bij de pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten. Met hulp van de ondersteuning van KPC Groep ontstaat een nieuw curriculum dat de inhoud afbakent met behulp van kernbegrippen in een deelcurri-

culum Mens & Natuur, een deelcurriculum Mens & Maatschappij, en een flankerend curriculum Talen. Leerlingen werken in wisselende teams aan gevarieerde opdrachten, waarbij zij veel gebruik maken van computers en internet. De organisatievorm maakt het mogelijk dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken in langere tijdsperioden dan de gebruikelijke lessen, waarbij het team van tutores de begeleidingstaken aanbiedt, afhankelijk van de behoefte en vraag. In de praktische uitwerking resulteert dit in een toename van het aantal 'schoolklokuren' en het vervallen van de noodzaak om thuis huiswerk te maken.

Onderzoek en verantwoording

Het Slash 21-experiment is zeer uitvoerig en zorgvuldig gedocumenteerd. Het onderwijsconcept, de beoogde competenties, de rollen van de begeleiders en het curriculumontwerp zijn alle nauwgezet beschreven. Tevens valt op dat in de relatief korte looptijd van het experiment diverse externe instanties een kritische blik op de voortgang hebben geworpen. Voorbeelden daarvan zijn het GION/ECAL onderzoek Slash 21 in de praktijk (2004), Het Periodiek Kwaliteitsonderzoek van de Inspectie (2005) en het NIVOZ onderzoek Bekwaamheid en Kwaliteit (2006). Daarnaast heeft Slash 21 deze externe analyses aangevuld met een zelfonderzoek en een enquête onder de ouders. Al deze activiteiten getuigen van een grote openheid en transparantie en geven uitdrukking aan de wens om serieus te leren van

het experiment en wellicht ook om verantwoording af te leggen aan de buitenwereld. Al deze onderzoeken leveren waardevolle aanwijzingen om de sterke punten uit het experiment verder uit te bouwen en om aan de zwakke punten extra aandacht te besteden.

Onmogelijke vergelijkingen

De uitgangspunten van het Slash 21-experiment bevatten enkele elementen die waarschijnlijk van meet af aan de experimenteertruimte beperken.

Enerzijds kiest het experiment voor een radicale wending van een uniform aanbod van een leerstofgericht vakkencurriculum naar een leergemeenschap waarin de zelfsturing en vraagsturing van leerlingen het uitgangspuntvormen, terwijl het anderzijds de belofte aflegt dat de opbrengsten voor de leerlingen minimaal hetzelfde zullen zijn als in het reguliere systeem: leerlingen moeten straks onbelemmerd kunnen doorstromen naar het VMBO en de bovenbouw van HAVO en VWO. Dat betekent dat de Slash 21-leerlingen zich in de voorgaande jaren dezelfde stof hebben moeten eigen maken dan hun leeftijdgenoten in de familiescholen, ook al liggen er aan het curriculum geheel andere principes ten grondslag en zijn de leerbronnen volstrekt anders georganiseerd.

Ook het GION/ECAL onderzoek doet pogingen om de 'leerprestaties' van Slash 21 te vergelijken met die van een controle groep. Interessant is dat de vergelijking plaats vindt

aan de hand van ‘percentages goede antwoorden’ in de schoolvakken Nederlands, wiskunde en Engels. Er zijn nauwelijks significante verschillen. De Engelse presentaties van de Slash-leerlingen zijn zelfs beter. Voorlopig is iedereen gerustgesteld.

Het periodiek kwaliteitsonderzoek van de Inspectie laat eveneens elementen zien die moeilijk te betrekken zijn op de kern van het Slash 21 experiment. Hoewel het experiment nadrukkelijk uitgaat van zelfsturing en vraagsturing, en zich juist afzet tegen een uniform leerstof aanbod, neemt in het inspectierapport het kwaliteitsaspect ‘leerstofaanbod’ een prominente rol in. Opmerkelijk is dat de inspectie vervolgens van mening is dat het leerstofaanbod onvoldoende is afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen, terwijl het kiezen van individuele leerroutes juist één van de kenmerken is van de Slash 21-aanpak.

Ook leerlingen maken zich zorgen over de adequaatheid van de leerstof die ze zich eigen hebben gemaakt. Zeker in de aanloop naar de overstap naar de bovenbouw ontstaat de bezorgdheid of zij wel voldoende ‘geleerd’ hebben om in de nieuwe school mee te kunnen. Leerlingen die de overstap naar het Marianum al gemaakt hebben, voelen de druk van cijfers en het moeten bewijzen dat zij goed genoeg zijn om de vakken van de bovenbouw te kunnen volgen.

De doorstroomeis en de leerstofvergelijking onttrekt echter belangrijke andere verworvenheden, die zo’n grote rol speelden bij de

oorsprong van het experiment, aan het oog. Slash-leerlingen die zelfbewust kunnen uitleggen hoe zij leertaken aanpakken, hun bevindingen presenteren, kritisch nadenken over hoe je nieuwe dingen leert, en elkaar aanspreken op de werkhouding, zijn zeer opmerkelijke leeropbrengsten die in de klassieke leerstofvergelijkingen onopgemerkt blijven.

Leerlingen zijn dan ook bezorgd dat door de noodzakelijke aansluiting van Slash 21 op Marianum de gekoesterde Slash-kenmerken verdwijnen, zowel op het Marianum als ook op Slash 21 zelf. Zij noemen dan met name het samenwerken, het opgebouwde zelfvertrouwen, het verzorgen van mooie presentaties, het stevig in je schoenen staan en de persoonlijke aandacht voor elkaar.

De persoonlijke keuzen van Slash 21-tutoren
Het is opmerkelijk hoe de Slash-medewerkers, zeker die van het eerste uur, uitdrukkelijk gekozen hebben voor het werken in een experimenteeromgeving met pedagogische doelstellingen die het individuele talent van de zich ontwikkelende leerling centraal stellen. Diverse tutoren zouden het onderwijs verlaten als deze doelstellingen weer ondergeschikt zouden raken aan een aanbodgericht schoolvakken-curriculum. Sommige leraren hebben veel moeite gedaan om een aanstelling bij Slash 21 te verwerven. Deze sterke persoonlijke gedrevenheid voor een ander onderwijs maakt het ook mogelijk om met zoveel inzet en energie de grote hoeveelheden werk te verzetten, nieuw materiaal te

ontwikkelen en te investeren in de ontwikkeling van het team en in de eigen professionalisering. Deze persoonlijke passie voor een nieuwe manier van leren, die van doorslaggevende betekenis is voor het Slash 21 experiment, is als oogst niet over te dragen aan andere scholen, in een zogenaamd ‘opschalingproces’ met het oogmerk de opbrengsten uit de experimentele setting in bestaande scholen te implementeren.



De onvoorwaardelijk steun van ouders
De ouders van de Slash 21-kinderen zijn waarschijnlijk de belangrijkste ambassadeurs van het experiment. Zij hebben, veelal in samspraak met hun kinderen, uitdrukkelijk gekozen voor de waardeoriëntatie die ten grondslag ligt aan Slash 21. De kleinschaligheid, de persoonlijke begeleiding en aandacht van de tutoren voor hun kinderen, de openheid van de school naar de ouders toe, de bereikbaarheid en toegankelijkheid van de

school voor de ouders, zijn alle kenmerken die de binding tussen ouders en school in de afgelopen jaren hebben versterkt. De ouders zien duidelijk dat hun kinderen mondig zijn geworden. Deze stappen op mensen af en nemen geen genoegen met simpele antwoorden.



De ouders waarderen de gemeenschapszin op school, die het mogelijk maakt dat leerlingen van verschillende niveaus en achtergronden op een respectvolle manier met elkaar optrekken.

Ondanks onvolkomenheden in de organisatie, betuigen zij onvoorwaardelijke steun aan de school. Een aantal ouders zou zich nog meer willen inzetten voor de school en nog actiever bij de vormgeving betrokken willen zijn. De ouders maken zich dan ook zorgen over de cultuurverschillen tussen de Slash-onderbouw en de Marianum-bovenbouw, cultuurverschillen die zij hier en daar zelfs

als vijandschap aanduiden. Zij zien duidelijk dat het Slash-systeem en het examensysteem op gespannen voet met elkaar staan.

Hoe ziet de oogst eruit?

Het Slash 21-experiment is gepresenteerd als “Een nieuwe school, een nieuwe manier van leren”. Het team van gedreven onderwijsmakers, begeleiders en medewerkers is er in geslaagd om pedagogische en onderwijskundige doelstellingen waarin het lerende kind centraal staat op een opmerkelijk consistente manier vorm te geven. Een nieuwe school-omgeving, gebouw, professionele medewerkers, leermaterialen, communicatiemiddelen en ondersteunende systemen zijn daarvan de tastbare opbrengsten.

De ontmoeting met de leerlingen maakt duidelijk dat deze kinderen een bijzondere ontwikkeling hebben doorgemaakt op uiteenlopende gebieden van bekwaamheden, veel breder dan alleen hun kennis van taal, wiskunde en natuurkunde.

De leerlingen zijn zich daar ook van bewust en kunnen de verschillen met leerlingen van andere scholen duidelijk aangeven en benoemen.

Uit de diverse onderzoeken en persoonlijke observaties ontstaat de indruk dat de oorspronkelijke doelstellingen met betrekking tot het herontwerp van een leeromgeving die het leren centraal stelt, het werken met plezier aan persoonlijke ontwikkeling, het

veiligstellen van doorstroomeisen, en het bieden van een professionele werkomgeving voor medewerkers haalbaar zijn gebleken. Wellicht had het experiment langer moeten kunnen duren om tal van praktische zaken handiger te kunnen regelen, meer en passender materiaal te ontwikkelen en vooral om meer te kunnen leren van de ervaringen uit de eerste periode.

Of deze vorm van onderwijs binnen de financiële marges van het reguliere onderwijs mogelijk is, blijft waarschijnlijk nog even onduidelijk. Het niet kunnen werken op routines, het opnieuw ontwikkelen van concepten, werkwijzen, systemen en materialen vraagt een groot aantal jaren extra inspanningen. De huidige kleinschaligheid is waarschijnlijk ook kostbaar, maar maakt het juist mogelijk om intensief met de leerlingen op te trekken en aandacht te besteden aan het teamwerk van de begeleiders. Die kleinschaligheid is waarschijnlijk ook één van de belangrijke elementen in het gewaardeerde succes van het experiment.

Een overdraagbare oogst?

De onderwijskundige principes van werken in leerlingenteams, aan de hand van uitnodigend leermateriaal, ondersteund door begeleidingssoftware en internet, het huiswerkvrije curriculum en de intensieve onderdompeling in een vreemde taal, zijn waarschijnlijk ook naar elders over te dragen. Maar dan moeten de docenten het ook zien zitten en overtuigd zijn van de waarde die deze Slash 21-werkwijzen heeft.

De dieperliggende lagen van de oogst hebben betrekking op een sterk gevoelde waardeoriëntatie die niet onderwijskundig van aard is, maar pedagogisch en waarschijnlijk zelfs levensbeschouwelijk.

De kern van het Slash 21-experiment komt voort uit een diepgevoeld onbehagen over een leerklimaat waarin niet de persoonlijke ontwikkeling van de leerling het vertrekpunt is maar de exameneisen die ten grondslag liggen aan het aanbodgerichte schoolvakken-curriculum. Voor de Slash-pioniers was dit onbehagen de drijfveer om aan de slag te gaan en het leverde de energie om aan een bijzondere vernieuwing vorm te geven. De Slash-medewerkers en de ouders herkenden die waardeoriëntatie bij elkaar, waardoor het mogelijk werd om samen op te trekken en de grote inspanningen te leveren die nodig waren om de hierboven beschreven resultaten te bereiken.

De vraag is echter of bestuurders, docenten en onderwijsmakers, die een dergelijk principeel onbehagen niet delen, in staat zijn om de opbrengsten van het Slash 21-experiment te adopteren en in hun eigen bestaande schoolomgeving te implementeren.

Slotconclusie

Bovenstaande analyse levert de basis voor drie argumenten waarom het moeilijk is om te spreken van een overdraagbare oogst van het Slash 21-experiment.

- De exameneisen die ten grondslag liggen aan een uniform, leerstofgericht vakken-aanbod zijn in het Slash 21-experiment

niet ter discussie gesteld. Omdat het experiment zich met name kon voltrekken in de onderbouw, deed deze vraag zich ook nog niet (in volle omvang) voor.

De Inspectie bracht het thema ter sprake en het probleem wierp zijn schaduw vooruit bij de overgang van de Slash-leerlingen naar de Marianum-bovenbouw en de VMBO-examenklas van Slash zelf. De principiële Slash 21 doelstellingen met betrekking tot de vrije persoonlijke ontwikkeling van de lerende in een veilig en plezierig leerklimaat, met een sterk accent op zelfsturing en vraaggerichtheid verdragen waarschijnlijk geen vaste exameneisen die gekoppeld zijn aan schoolvakken. De doorstroomeisen in de experimentdoelen waren waarschijnlijk ingebouwde remmers op een vrije uitvoering van de onderneming.

- Het succes van het experiment berust op een sterk gedeeld onbehagen bij de pioniers van het eerste uur en bij de leraren en ouders die Slash 21 daadwerkelijk hebben vormgegeven en ondersteund. Het ontbreken van dit onbehagen en een minder bewuste oriëntatie op de Slash 21-waarden maken de diverse uiterlijke kenmerken van het experiment en de flankerende onderwijskundige principes waarschijnlijk minder robuust. Zij zullen gemakkelijk afkalven onder de druk van praktische bezwaren, financiële beperkingen, onbegrepen toepassing en politieke tegenwind.
- Zelfsturend en zelfverantwoordelijk leren, in een authentieke, contextrijke

omgeving, gericht op persoonlijke bekwaamheden vanuit een constructivistisch perspectief, schetst een prachtig maar ook zeer abstract onderwijsbeeld. Hoewel dit het formele vertrekpunt van het Slash 21-experiment vormt, ligt de werkelijke kracht waarschijnlijk voor een groot deel in de kleinschaligheid van de nieuwe opzet. Het kunnen starten in een kleine leergemeenschap van 154 leerlingen met een gedreven team van begeleiders en ondersteuners, die elkaar allemaal kennen en zorg dragen voor elkaar, biedt waarschijnlijk een weldadig omgeving om te kunnen leren en werken. Door de jaarlijkse groei van Slash 21 komt de kleinschaligheid onder druk te staan. Leerlingen voelen dat haarfijn aan: 'Slash wordt groter, en dan komen er meer toetsen, meer pesterijen en meer conflicten'. Het 'opschalen' van de Slash-oogst naar een groter Marianum, en andere, grotere, bestaande onderwijsinstellingen, zal onherroepelijk ten koste gaan van de kleinschaligheid, waardoor veel waardevolle en aantrekkelijke Slash-kenmerken verloren gaan.



Ik heb het zelf ook, het gevoel van: ik leer hier niks. Maar in het echt is het toch wel zo. Omdat je het zelf op moet zoeken, onthoud je het ook extra goed. Als je echt helemaal geen zin hebt, dan onthoud je het ook niet meer.



Slash 21 als pedagogisch en curriculair initiatief

Inleiding

De gewaardeerde uitnodiging om een kritische impressie te geven van de pedagogische en de didactische eindstatus van het Slash-initiatief ging vergezeld van een grote hoeveelheid informatie. Uitgangspunten, proces en opbrengsten zijn in de loop van de tijd zorgvuldig gerepresenteerd door de verschillende betrokken partijen. Al lezend vallen de beperkingen van de aan de auteurs ter beschikking staande talen op. Niet omdat van hen een rijker taal verwacht zou mogen worden, nee, omdat de verschillende talen niet voldoende bij elkaar aansluiten, zoals de talen van de verschillende wetenschappelijke disciplines, de taal of beter het jargon van de onderwijsinnovatie of de taal van de inspectie en omdat ze met elkaar de taal van de praktijk, de werkelijkheid waarom het te doen was, slechts ten dele vertegenwoordigen. Het is het vertrouwde probleem en tegelijk de vertrouwde uitdaging van de afstand tussen conceptie en handelen. In deze context lijkt me voor mijn beschouwing het recente borgingsdocument, geschreven door de schoolleiders, nog het meest geschikt als referentiekader¹. Het borgingsdocument biedt de levensbeschouwing van Slash of de waarden die met elkaar het handelen binnen Slash bepaalden, daarmee de kern van de praktijk treffend: door leraren en leerlingen ervaren betekenissen. Dat de auteurs, terwijl zij deze tot uitdrukking

► PROF. DR. LUC STEVENS,

NEDERLANDS INSTITUUT VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDINGSZAKEN (NIVOZ)

proberen te brengen, ook hier de grenzen van de analytisch-wetenschappelijke taal al snel tegenkomen, mag hen niet euvel worden geduid.

Wel wijst het opnieuw op de noodzaak om pedagogische taal te ontwikkelen, taal die onderwijs- en opvoedingspraktijk in zijn essenties representeren kan.

Vijf categorieën van kernwaarden worden beschreven: het leren van de leerling, de leeromgeving, de leergemeenschap, het lerende team, de lerende organisatie. Gezien mijn opdracht zal ik mij vooral met de eerste drie bezighouden, hoewel de categorieën elkaar niet uitsluiten.

1. Over de kernwaarde: het leerproces van de leerling

We memoreren eerst in kort bestek de belangrijkste in de tekst aangetroffen betekenissen of uitgangspunten. Vanuit de praktijk van Slash gezien verrassend, maar gezien de fylogenetisch-psychologische oorsprong van het Slash-concept (uitvoerig gedocumenteerd door KPC Groep) niet zo verrassend wordt het leerproces van de leerling uitgangspunt van onderwijs in plaats van de leerling zelf. Deze spanning wordt echter opgeheven doordat in de praktijk (getuige de tekst van het



borgingsdocument) de ontwikkeling van de hele mens of de ontwikkeling van de persoon van de leerling als opgave van de school wordt beschouwd. Relatie en vertrouwen worden daarbij als sleutelwoorden beschouwd.

Het onderwijsaanbod wordt vanuit het perspectief van de lerende leerling doordacht. Onderwijs verandert daarmee van aanbod-gestuurd naar vraaggestuurd en wordt gedefinieerd als dienend (sic!). De veronderstelling is dat een mens voor zijn ontwikkeling intrinsiek gemotiveerd is, als er een goede match gevonden kan worden tussen uitdaging en aanwezige bekwaamheid. Onderwijs verloopt per definitie interactief. De leerling wordt met name door feedback gestimuleerd tot bewustzijn van waar hij/zij mee bezig is

(ontwikkeling van metacognitie) en daarmee ook tot het nemen van verantwoordelijkheid voor zijn handelen. Voorts wordt veel waarde gehecht aan samenwerken met andere leerlingen. Samengevat: menselijke ontwikkeling is het object van onderwijs en deze ontwikkeling wordt opgevat als open, als mogelijkheid.



Als belangrijkste voorwaarde wordt gezien: verbondenheid.

Het is op deze plaats dat moet worden vastgesteld dat in het geval van het Slash-initiatief geen sprake is van een ander onderwijsconcept dat wordt uitgetoetst, maar van een ander mensbeeld als uitgangspunt van onderwijspraktijk. Een mensbeeld dat niet alleen in overeenstemming is met reeds langer aanwezige inzichten in de mens- en levenswetenschappen, maar ook in overeenstemming is met het in moderne samenlevingen

vigerende levensgevoel: leven en ontwikkeling van leven zijn voor een groot deel zichzelf regulerende, in hun gang en resultaat niet goed voorspelbare initiatieven, in directe en onmiddellijke samenhang te zien met hun omgeving. Mensen moeten derhalve worden opgevat als actoren, niet als lijdende voorwerpen van omstandigheden.

Hiermee is gezegd dat het onderwijs in Slash zich fundamenteel onderscheidt van het conventionele onderwijs dat als concept leerlingen ziet als objecten, een gesloten ontwikkelingsperspectief kent en de kwaliteit van de menselijke verhoudingen in school als een afgeleide beschouwd van de kwaliteit van aanbod, resp. instructie en toetsing.

Hier is sprake van een ondubbelzinnige en eigenlijk vanzelfsprekende keuze voor degene die zijn ontwikkeling moet uitvoeren: de leerling. Deze wordt uitgedaagd om te laten zien wat hij/zij kan en wordt daarbij ondersteund, individuele ontwikkelingsmogelijkheden centraal, dat wil zeggen geen selectie. Leraren zijn er om passende uitdaging en ondersteuning te bieden, dat wil zeggen zij staan naast hun leerlingen, zij kennen hen niet als prestatie, maar als ontwikkeling en bieden kansen daarvoor. Dat is het wezenlijke onderscheid, zoals leerlingen dat ook zien, het is het verschil tussen selectie of vergelijkende beoordeling en ontwikkelingskansen. Het is duidelijk dat met deze keuze de onderwijssituatie een pedagogische situatie wordt. Stof toelichten en tentamineren is niet meer wezenlijk, dat hoort erbij.

Wezenlijk is de verstandhouding tussen leerling en leraar en wel in de zin van bemiddeling van ontwikkelingskansen. De leerlingen begrijpen het ook zo. Dit is de achtergrond van een uitspraak van een van de leraren van Slash: “Als je in de gaten krijgt dat het opvoeden is, heb je het begrepen”. De leerlingen zouden het kunnen nazeggen, getuige onze interviews: zij zijn heel gelukkig met de actief beschikbare volwassenen, met hun kennis en creativiteit, met hun toewijding aan de worsteling soms van de leerlingen met hun eigen ontwikkeling en met een onomwonden spiegeling van hun gedrag en hun resultaten. Zij komen meer dan eens hun leraren tekort, zo laten ze weten.

Zonder dat dit is beschreven vormt Slash een voorbeeld van wat in de literatuur inclusief onderwijs heet: voor elke leerling is er in beginsel een plaats. Men kan ook zeggen: hier valt niemand uit. Het spreekt dat de praktijk van inclusief onderwijs weerbarstig kan zijn en de praktijk van Slash was het in deze zin ook, maar de grote heterogeniteit van de Slash-groepen, de waarneembare dagelijkse zorg voor de individuele ontwikkeling van leerlingen en het overall resultaat rechtvaardigen de typering. Overigens onderstrepen wij de behoefte, eerder door de schoolleiding geuit, aan expertise met betrekking tot ontwikkelingsproblemen en hun aanpak.

Van belang is hier op te merken dat de keuzes van Slash niet beslist gebonden zijn aan de organisatie van Slash. Ook binnen

het conventionele schoolsysteem heeft men altijd situaties aangetroffen en treft men deze aan, waar sprake is van actief respect voor de ontwikkelingskenmerken van de individuele leerling, waar deze betrokken, zelfstandig en zelfverantwoordelijk zijn weg vindt en waar de leraar, ook hier van vitale betekenis, kansen schept, ondersteunt en spiegelt, ontwikkeling faciliteert. We zouden hier over het goede schoolleven kunnen spreken.² Slash, zo wordt door mijn collega's toegelicht, zal niet zomaar overdraagbaar zijn, zoals geen complex praktijkinitiatief dat kan zijn. Maar dat wil niet zeggen dat de basale keuze die is gemaakt niet ook elders, zoals in het grotere Marianum geheel, gemaakt kan worden en dat niet ook elders deze keuze zeer profijtelijk zal kunnen blijken. Men kan zich zelfs afvragen of de vraag naar de overdraagbaarheid van de praktijk van Slash wel relevant is.

Relevanter is de keuze en deze kan iedereen maken. Voor Marianum wordt dit naar mijn mening de discussie: die over de keuze: gaat de leerling vóór of het aanbod van stof, biedt ons onderwijs kans voor ontwikkeling en staat het proces centraal of gaat het om het product en is het de vergelijkende beoordeling die het resultaat bepaalt, is selectie ons doel? Wil de Marianum-leraar deze keuze maken? Het gesprek over hoe het in de praktijk dan moet, is een afgeleide van de keuze en daar vinden we meer vrijheid, ruimte dus voor de mogelijkheden van de individuele leraar, dan bij de keuzevraag. Deze laatste is ondubbelzinnig, is altijd ondubbelzinnig

geweest. Het is hier dat de Slash-leerlingen zich grote zorgen maken. Zij hebben zich nog nooit zorgen over hun docenten gemaakt, hen altijd gezien als betrouwbare bron en vaste mogelijkheid om je te oriënteren. Zoals in interviews met leerlingen in het conventionele onderwijs gebruikelijk, zijn op Marianum voor de Slash-leerlingen de leraren het hoofdonderwerp van gesprek en wel als zorg. Men heeft minder en in sommige gevallen geen vertrouwen in de docent, hierin gesterkt door misprijzende uitlatingen van Marianum-docenten over Slash. De leerlingen rapporteren dat zij terugvallen in het vertrouwde, onthechte gedrag en "...voor deze docenten dus niet werken". Op wie kunnen deze leerlingen en hun ouders een beroep doen en door wie worden de betrokken leraren aangesproken en voor keuzes geplaatst? Men kan moeilijk blijven werken in een omgeving waarvan men de basiswaarden niet deelt.

Pedagogisch is het Slash-initiatief geslaagd:

- Er is een vertrouwensband tussen leraren en leerlingen (sic!), er is een veilig klimaat;
- De leerlingen zijn zich bewust van het appèl dat op hen wordt gedaan en van de opgave die dit voor hen betekent, zij zijn hier uitdrukkelijk mee bezig, zij zijn metacognitief hoogst actief;
- De leerlingen maken actief gebruik van de beschikbaarheid van hun leraren;
- Er wordt in het algemeen zeer gemotiveerd gewerkt (hoewel er nog teveel tijd verloren gaat)

- De leerlingen ervaren zich expliciet verantwoordelijk voor hun werk en voor het resultaat daarvan;
- De leerlingen leren samen te werken, resp. problemen in deze te onderkennen en daarmee om te gaan, resp. leren zichzelf in relatie kennen;
- De leerlingen ervaren elkaar als steunbron;
- De ouders stellen vast dat hun Slash-kinderen respectvoller met hun leraren omgaan dan hun Marianum-kinderen;
- Slash levert volgens de ouders een wezenlijke bijdrage aan de ontwikkeling van hun kinderen en haalt er ook meer uit;
- De leraren ervaren elkaar als steunbron.

Uiteraard zijn er ook aandachtspunten en aanbevelingen. Ik sprak reeds over het probleem van de taal. Dit doet zich in elk geval voor bij het verwoorden van de pedagogische en didactische praktijk. Het verdient aanbeveling vanuit de keuze van waarden, zoals gerapporteerd, een intern consistente en omvattende pedagogisch conceptie uit te werken als handelingsbasis voor de docenten en als basis voor gesprek met ouders en kinderen. Dit concept zal aansluiten bij de gekozen psychologische uitgangspunten en voor de praktijk een paar vaste oriëntaties bieden, zoals bijvoorbeeld het antwoord op de vraag 'van wie is de leerling?'.

Het verdient aanbeveling om geen, zoals het wordt genoemd, pedagogische ruimtes te laten vallen: leraren mogen actiever optreden naar leerlingen die niet betrokken zijn.

Als ik het goed heb begrepen, is deze vorm van onderwijs vooral gericht op het ontwikkelen van zelfstandig zijn en eigen verantwoordelijkheid nemen met als bedoeling om flexibel functionerende mensen te 'krijgen'. Naar mijn idee is het stuk persoonlijke ontwikkeling op creatief en spiritueel niveau toch nog teveel onderbelicht. Ik weet dat eraan gewerkt wordt. Maar wil hiermee toch de noodzaak nog even benadrukken.



Ik wil wel werken, anderen zitten dan te klieren. Dan denk ik: dat wil ik ook wel. Het is erg moeilijk om jezelf dan te stoppen. Ik ben wel snel afgeleid. Het is erg moeilijk om dan weer aan het werk te gaan.

Het verdient aanbeveling de keuzes die leerlingen maken als er moet worden samengewerkt kritischer te bezien en mogelijk daarvoor criteria te ontwerpen. Samenwerking moet wat opleveren, de ander moet als waardevolle partner ervaren kunnen worden. Met name de leerlingen uit minder ondersteunende thuisomgevingen zullen hier door de school als pedagogische opgave moeten worden erkend, uitgedaagd en ondersteund.

2. Over de kernwaarde: de leeromgeving

Men stelt zich een rijke leeromgeving voor die uitdaagt tot het verwerven van bekwaamheden (zogenoemd competentie georiënteerd leren) en die deels open is. Er is sprake van grote leergebieden met maximale vakkenintegratie. De doelen zijn helder en doelen en planning zijn mee bepaald door de leerling (keuzevrijheid). De aandacht van leerling en leraar gaat primair uit naar het proces en instructie vindt in die context plaats. Er wordt gezorgd voor continuïteit in het proces. Er is een monitoringsysteem en er wordt gebruik gemaakt van portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen. De leerlingen zijn in belangrijke mate verantwoordelijk voor de goede gang van de processen en de organisatie daarvan (time management bijvoorbeeld) en voor de registratie van de resultaten. De leraren dagen uit, ondersteunen, monitoren, maar laten het proces in handen van de leerling. In deze context wordt gesproken van authentiek leren als kenmerkend voor Slash en dit leren betreft zowel persoonlijke kwaliteiten, als algemene

leervaardigheden als specifieke bekwaamheden of min of meer duidelijk te onderscheiden kennis-eenheden. Het spreekt overigens dat het aanbod vakoverstijgend is. Een kleine, vaste groep van leraren (teams) is verantwoordelijk voor een relatief grote groep leerlingen.

Ik beperk mij, ook begrensd in mijn expertise, tot een paar hoofdopmerkingen.

In de eerste plaats moet worden vastgesteld dat groot pedagogisch enthousiasme in de school het niet kan stellen zonder een minstens even groot en rijk gevarieerd aanbod van leer- of ontwikkelingsmogelijkheden en de garantie van continuïteit in het aanbod. Deze eis heeft een zware wissel getrokken op inventiviteit, creativiteit en niet in het minst op het doorzettingsvermogen van de betrokkenen. Het gaat om een geheel nieuwe opgave waarbij Slash substantieel werd ondersteund, maar die tenslotte toch vooral terecht kwam bij de leraren op de plaats van de handeling. Het is telkens zoeken naar een goed evenwicht tussen constructie van aanbod buiten en van binnen uit.

Het probleem van de afstemming van aanbod op de actuele cognitief-motivationele status van de leerling, zoals in het conventionele onderwijs algemeen aangetroffen, wordt in Slash in beginsel ondervangen door de mogelijkheid voor de leerling met steun van zijn leraar zijn eigen leerproces te regisseren en eigen, passende keuzes daarin te maken. Maar dat vraagt van de onder-

wijsomgeving de faciliteit om snel en doelmatig te differentiëren. Dat wil zeggen dat leraren nogal wat verschillende aanbod-opties beschikbaar moeten kunnen hebben. Dat is nog niet voldoende het geval. Anderzijds kan men deze eis aan de onderwijsomgeving ook als een permanente opgave zien. Immers, voor elke leersituatie een passend antwoord bij de vraag beschikbaar te hebben is niet mogelijk. Veelal zal dat antwoord ter plaatse ontworpen moeten worden door leraar en leerling.

Niettemin zal het onderwijsontwerp veel aandacht blijven vragen, zoals de opbouw van een arsenaal van opties en scholing in dit verband. Men ontkomt er waarschijnlijk niet aan om hier ook in bovenschools verband te denken, maar duidelijker mag worden dat leerlingen hier mee verantwoordelijkheid dragen. In hoeverre zouden leerlingen een actievere bijdrage aan het arsenaal kunnen bieden, ook in de zin van toetsinstrumenten. De ervaring leert dat leerlingen uitstekend hun eigen toetsen en examens kunnen maken. Het is een blijk van het begrepen hebben waar het om gaat: toetsing en feedback als vaste onderdelen van het leerproces. Niet om te selecteren, maar om van te leren.

Tijdens observatie en vanuit interviews krijgt men niet gemakkelijk zicht op de vraag naar het rendement. Soms krijgt men de indruk dat er meer gedaan kan worden en dat de onderwijsomgeving met inbegrip van de leraren uitdagender en eisender mogen zijn. Anderzijds weet men niet hoe

functioneel ogenschijnlijk onbenutte tijd op dat moment kan zijn.

3. Over de kernwaarde: de leergemeenschap

De beschrijving door de schoolleiders van de visie op dit punt verwijst in hoge mate naar de betekenissen zoals reeds gerepresenteerd onder kernwaarde 1, het leerproces van de leerling. Hier is het de pedagogische gemeenschap die toegelicht wordt. Gesproken wordt over socialisering als de doelstelling van opvoeding en onderwijs en over leren als een sociaal-constructivistische gebeurtenis.

Observatie en interviews geven voldoende aanleiding om de claims in deze kernwaarde verwoord gerechtvaardigd te noemen. Er is inderdaad sprake van een gemeenschap van lerenden, zowel in de leer- en ontwikkelingspsychologische, pedagogische, sociale als morele betekenis. In de andere commentaren komt aan de orde de voorwaarde voor het voortbestaan van een dergelijke gemeenschap: de kleinschaligheid.

Naast socialisering zou emancipatie als doel van opvoeding en onderwijs genoemd moeten worden. Dit is ook praktijk in Slash.

Apart en tenslotte in dit verband merk ik op dat Slash zich een bijzondere gebeurtenis mag noemen. Men treft er betrokken, kritische, open leerlingen die kunnen vertellen waarmee ze bezig zijn, wat ze beogen en wat de verwachte problemen zijn. Een hoog bewustzijn van eigen ontwikkeling. Daarnaast

treft men bij de leerlingen een duidelijk bewustzijn dat men een plaats in een groter geheel inneemt en dat jouw aandeel daarin een belangrijk aandeel is.

Bijzonder is evenzeer de waardering voor de betrokken leraren in hun verschillende functies. Het respect dat zij tonen voor hun leerlingen krijgen zij terug van diezelfde leerlingen. Men neemt elkaar serieus, eerste en noodzakelijke voorwaarde voor wat we een humane ontwikkeling noemen.



- 1 ZIE OOK "KERNWAARDEN VAN SLASH 21" ELDERS IN DEZE BUNDEL. HET DOCUMENT IS TE RAADPLEGEN OP DE WEBSITE WWW.SLASH21.NL
- 2 ZIE STEVENS E.A., ZIN IN SCHOOL, 2004



Slash 21 en duurzaam innoveren

► PROF.DR. SIETSKES WASLANDER,
RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

Als we aan onderwijs denken, denken we bijna automatisch aan een school. Of nog specifieker, aan een school met klaslokalen, jaargroepen en veel verschillende vakken. Toch is het fenomeen school maar één van de vele manieren waarop een samenleving er voor kan zorgen dat toekomstige generaties leren wat een samenleving belangrijk vindt. Sociologen spreken daarom over de ‘sociale organisatie van leren’.¹ Onderzoek laat zien dat de manier waarop binnen een samenleving de productie van goederen en diensten is georganiseerd, zijn tegenhanger vindt in de manier waarop in die samenleving het leren is georganiseerd. Zo heeft de industriële revolutie bijvoorbeeld niet alleen gevolgen gehad voor de productie van goederen, maar ook voor de manier waarop wij het leren organiseren. Mechanisering en de uitvinding van de lopende band maakten massaproductie in fabrieken mogelijk, wat later zijn evenbeeld vond in de massa-educatie in scholen. Massaproductie stelt eisen aan het rationaliseren, uniformeren en standaardiseren van het productieproces; massa-educatie doet hetzelfde maar dan voor het onderwijsleerproces. In fabrieken werd ontdekt dat het efficiënt is om een productieproces op te delen in aparte deelbewerkingen; in scholen werd het curriculum op een vergelijkbare manier verregaand opgedeeld in aparte vakken en lesuren. Bijna alle scholen voor voortgezet onderwijs zijn lange tijd georganiseerd op basis van

jaargroepen, die zijn onderverdeeld in klassen, waarbij één docent gedurende ongeveer één uur in één vak les geeft aan één klas. We noemen deze manier van organiseren Fordistisch, omdat het gebaseerd is op dezelfde principes als de productie van de T-Ford. In Nederland kennen we bovendien een lange traditie van schoolsoorten met daarbinnen tamelijk homogeen samengestelde groepen leerlingen. Deze manier om het leren te organiseren is diep geworteld in onze samenleving.

Innovaties in het onderwijs hebben vaak als (neven)doel het leren anders te organiseren. Dat geldt ook voor Slash 21. Slash 21 werkt met heterogene stamgroepen van ongeveer 150 leerlingen die in beginsel meerdere jaren bij elkaar blijven. Er zijn heterogeen samengestelde teams, met leerkrachten, tutores en mensen die leerstof ontwikkelen. Leerlingen werken gedurende langere tijd, een dagdeel of een hele dag, aan geïntegreerde leergebieden. Leerkrachten zijn niet individueel verantwoordelijk voor één vak, maar als team verantwoordelijk voor het gehele leren van een grotere groep leerlingen. Slash 21 heeft het leren dus nadrukkelijk niet Fordistisch georganiseerd. Dit is geen doel op zich, maar een uitwerking van andere onderliggende principes. Efficiëntie is een belangrijk



onderliggend principe voor Fordistische organisaties. Slash 21 heeft gekozen voor andere uitgangspunten.

In de tijd dat de 21e Carmelschool nog niet meer dan een plan was en de naam Slash 21 zelfs nog niet bedacht, boog een groep mensen zich over een nieuw schoolontwerp.² De ontwerpers constateerden dat het fenomeen school in de moderne samenleving in een spanningsveld terecht komt.

‘Enerzijds moet ze tegemoet komen aan de individuele wensen van de calculerende burger, inclusief de individuele leertrajecten, en anderzijds moet de school weer recht doen aan de noodzaak om meer in sociale verbanden te leren en meer inhoud geven

*We werken hier heel
doelgericht, bij elke opdracht
moet je een beetje bedenken:
Wat bedoelt de schrijver?
Wat wil ik zelf? Wat kan ik
ermee? Dat soort vragen.
Die moet je van tevoren stellen,
dan leer je er meer van, dan
heeft het meer effect.*

aan de vorming van de mens als maatschappelijk wezen.³

De ontwerpers kwamen tot de conclusie dat een belangrijke meerwaarde van de school zou moeten liggen in de school als leefgemeenschap. Ook in latere documenten heet het dat de school zich tot doel stelt 'een balans (te) vinden tussen gemeenschapszin en individualisering'. Woorden als relatie, verbondenheid, geborgenheid en vertrouwen komen steeds weer terug. In de doelstelling van Slash 21 is het verwoord als: 'Slash 21 wil als leer- en leefgemeenschap een belangrijke plaats innemen in het leven van jongeren en hen een stabiele sociale context bieden.'

Op basis van deze ambities is de organisatie van het leren er op gericht veel ruimte te geven aan relaties tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en begeleiders en tussen begeleiders onderling.

In deze bijdrage buig ik me over de vraag of Slash 21, en dan met name de innovatie om het leren anders te organiseren, een duurzaam karakter kan krijgen. Met duurzaamheid bedoel ik in dit verband of de innovatie een blijvend karakter krijgt en daardoor een variant aan de organisatie van leren toevoegt. De exercitie begint met een andere vraag: wat weten we eigenlijk over duurzame innovaties in het onderwijs?

Over innovatieremmers

Wetenschappelijk onderzoek naar de lotgevalen van innovatieve scholen op de wat lange-

re termijn stemt bepaald tot bescheidenheid. De ontnuchterende conclusie van dit onderzoek luidt dat lokale innovaties tijdelijk succesvol kunnen zijn, maar dat duurzame innovaties bijna niet voorkomen. Welbeschouwd weten we ontzettend weinig over succesfactoren of condities voor duurzame innovaties. We weten veel meer over factoren die innovaties afbreken en duurzame innovaties in de weg staan.

Vooralsnog lijken deze faalfactoren zich te concentreren rond drie clusters.⁴ Die drie clusters zijn: negatieve beeldvorming uit de omgeving; factoren die te maken hebben met de gebruikelijke levensloop van organisaties; en grootschalige gestandaardiseerde vernieuwingsoperaties.

Er zijn aanwijzingen dat gemeenschappen enig tegenwicht kunnen bieden tegen de eerste beide remmers. De rest van deze bijdrage is opgebouwd rond de drie clusters van innovatieremmers en de factor die tegenwicht kan bieden, namelijk het vormen van een gemeenschap. Steeds ga ik eerst wat nader in op factoren die duurzame innovatie in de weg kunnen staan dan wel helpen, om vervolgens te kijken naar de specifieke situatie in het geval van Slash 21. De lezer zij bij voorbaat gewaarschuwd: dit wordt geen vrolijk of optimistisch vertoog en het eindigt niet met een happy end.

Cluster 1: Beeldvorming

Een eerste cluster innovatieremmers verwijst naar negatieve beeldvorming rond de school.

Scholen die 'anders' zijn krijgen vaak de naam 'geen echte school' te zijn. Innovatieve scholen worden daarmee bijna letterlijk buiten de orde geplaatst. Daarnaast wordt door de omgeving vaak benadrukt dat de innovatieve school alleen maar kan bestaan bij de gratie van bijzondere omstandigheden. Omdat er extra geld in gestopt is, omdat de school nieuw personeel heeft kunnen selecteren, omdat er een bijzondere schoolleider is, en zo voorts. Deze reacties uit de omgeving hebben een grote invloed op het imago van de school, en imago's blijven vooral bij innovatieve scholen lang aan de school plakken. Duurzame innovatie veronderstelt een zekere maatschappelijke tolerantie voor variatie en verscheidenheid. Het gaat er niet alleen om of - in dit geval - scholen zich gezien wetten en regels anders kunnen organiseren, maar ook of het mág van de omgeving.

Beeldvorming rond Slash 21

In een andere bijdrage in deze bundel ga ik specifieker in op de maatschappelijke waardering van innovaties in het Nederlandse onderwijs. In die bijdrage beschrijf ik de werkwijze en bevindingen van inhoudsanalyses van alle bijdragen over het nieuwe leren, Slash 21 en Iederwijs in vijf landelijke dagbladen in de periode 1995 - 2005, aangevuld met analyses van kamerdebatten over de jaarlijkse onderwijsbegroting in de jaren 1995, 2000 en 2005. Een aantal bevindingen is hier relevant.

Als Slash 21 in 2002 daadwerkelijk van start gaat, zijn velen enthousiast. De (demissionai-

re) Minister van Onderwijs komt persoonlijk langs om de school feestelijk te openen, in de Tweede Kamer wordt lovend gesproken over dit nieuwe initiatief. Het enthousiasme in de Kamer is van tamelijk korte duur. In een debat over sponsoring in het onderwijs wordt Slash 21 geportretteerd als schrikbeeld en spreken kamerleden van ‘excessen’. Dergelijke berichtgeving vertaalt zich overigens niet naar de landelijke dagbladen.

Afgaand op het publieke debat zoals zich dat in dagbladen manifesteert, kan Slash 21 zich aanvankelijk in relatieve rust ontwikkelen. Vanaf het najaar van 2004 is echter sprake van een duidelijke kentering in het publieke debat. In eerste instantie richt de discussie zich vooral op Iederwijs. Deze scholen groeien snel en trekken de aandacht. In de beeldvorming worden Iederwijsscholen geassocieerd met scholen waar leerlingen de baas zijn, met speeltuinen waar kinderen weinig anders doen dan in de zandbak spelen en hutten bouwen. De manier waarop over Iederwijs wordt geschreven illustreert nog eens hoe een innovatie in de beeldvorming ‘geen echte school’ is.

Al snel verbreedt de discussie zich van Iederwijs naar ‘het nieuwe leren’. Slash 21 is sterk met het nieuwe leren verbonden en het ligt in de rede dat het debat over het nieuwe leren zowel direct als indirect van invloed is op de beeldvorming rond Slash 21. In de analyses van het debat vallen drie dingen op. Ten eerste blijkt dat de discussie over het nieuwe leren zich ontwikkeld tot een polemiek.

Was er voordien nog ruime aandacht voor ‘neutrale’ reportages of meer beschouwende stukken, in de loop van 2005 worden de kranten steeds meer gevuld met bijdragen van uitgesproken voor- en tegenstanders van het nieuwe leren. Ten tweede blijkt het debat vanaf 2005 te worden gedomineerd door kritieken op het nieuwe leren; pleidooien komen weinig meer aan bod. Het derde punt heeft niet zozeer betrekking op de inhoud, alswel op de toon waarop de discussie wordt gevoerd. Als in het najaar van 2004 de discussie over Iederwijs los barst, wordt Iederwijs geassocieerd met verwijzingen naar ideologie en religie. Deze scholen worden dan bijvoorbeeld benoemd als sekte. Als de discussie zich daarna verbreedt naar het nieuwe leren, worden ook in het debat over het nieuwe leren tal van verwijzingen gemaakt naar ideologie en religie. Verschillende columnisten spreken bijvoorbeeld consequent over de ‘profeten van het nieuwe leren’ of zelfs over de ‘ayatollahs van het nieuwe leren’. Het debat over het nieuwe leren is een polemiek geworden.

Nu de projectstatus van Slash 21 ten einde loopt, hebben kritieken op het nieuwe leren de overhand en dat is onmiskenbaar van invloed op de beeldvorming van scholen die met dit, of een verwant concept werken. Het is zeker ook de toon waarop met name in 2004 en 2005 de discussie over het nieuwe leren werd gevoerd, die bijdragen aan negatieve beeldvorming. De kans dat innovaties als Slash 21 een duurzaam karakter kunnen krijgen, vermindert hierdoor aanzienlijk.

In onze gesprekken bij Slash 21 was het publieke debat over het nieuwe leren een terugkerend thema. Ook bestuurders, schoolleiding, docenten en ouders constateren dat er ruimte was voor nieuwe dingen in de tijd dat Slash 21 begon, maar dat recentelijk negatieve beeldvorming overheerst.



Cluster 2: Levensloop van organisaties

Een tweede cluster innovatieremmers komt voort uit de gebruikelijke levensloop van organisaties. Zo gaat een wisseling in leiderschap vaak samen met een wisseling van koers. Onderwijsinnovaties zijn sterk verbonden met individuele, visionaire schoolleiders. Als zo'n schoolleider met visie vertrekt, ontwikkelt de school zich vervolgens vaak meer in de richting van de meeste andere scholen. Hetzelfde geldt voor andere betrokkenen die de innovatie ontwikkelen en dragen. Bijzondere initiatieven trekken vaak ook bijzondere

mensen aan. Bij het vertrek van deze dragers van de innovatie is de kans groot dat de school weer 'gewoner' wordt. Ook de intrede van nieuwe mensen in de organisatie kan de



innovatie - op termijn - bijsturen. Waar de innovatie voor mensen van het eerste uur een doorleefde eigen ervaring is, kan het voor mensen die later bij de organisatie betrokken raken een verhaal blijven. Socialisering van nieuwe mensen in de organisatie is dan ook van groot belang. De tijd en prioriteit die dat vraagt er is niet altijd. Daarbij komt dat iets nieuws in het begin vaak kan rekenen op extra aandacht van managers en bestuurders en soms ook van politici.

Na verloop van tijd vervliegt die extra aandacht en krijgen andere dingen voorrang. Dat betekent dat op termijn minder weerstand wordt geboden tegen druk van buitenaf, waardoor innovaties kwetsbaarder worden. Ook voor druk van binnenuit. Niet

alle medewerkers zullen zich altijd volledig achter innovatieve werkwijzen scharen. Zolang de krachten om te innoveren groter zijn dan de krachten die dit tegen houden, kan de innovatie blijven voortduren. Juist op het moment dat minder weerstand wordt geboden tegen druk van buitenaf, ontstaat ruimte voor druk van binnenuit omdat de krachtverhoudingen veranderen. Het is vaak een combinatie van druk van buitenaf en druk van binnenuit - van eigen medewerkers - die zorgt voor het afremmen of terug draaien van innovaties.

Levensloop van de organisatie Slash 21

Aanvankelijk lag het in de bedoeling van de 21e Carmelschool een zelfstandige school te maken, in een stedelijke omgeving, met zowel een eigen onder- als bovenbouw. Omdat een nieuw BRINnummer op korte termijn niet mogelijk bleek, werd de nieuwe school opgezet als locatie van een bestaande school. Dat werd het Marianum in het landelijke Lichtenvoorde. Vanwege bedrijfseconomische overwegingen werd besloten dat de nieuwe locatie alleen onderwijs voor de onderbouw zou aanbieden. Met deze wijzigingen in de oorspronkelijke plannen, nog voor de school daadwerkelijk van start ging, kreeg de nieuwe school de status van een tijdelijk project. Na vijf jaar zou een integratie tussen Slash 21 en Marianum volgen. Hoewel de eerste plannen anders waren, is Slash 21 niet ontworpen om als zelfstandige school, of als aparte locatie, uit te groeien tot een duurzame innovatie. Bij aanvang was duidelijk dat de school op termijn geïntegreerd zou moeten

worden in een bestaande structuur. Deze beslissingen hebben de innovatie van meet af aan beperkingen opgelegd. Kessels en De Caluwé beschrijven in hun bijdragen welke beperkingen dat waren en welke consequenties dat heeft gehad.

Intermezzo: weerbare gemeenschappen

Het schaarse onderzoek naar de lotgevallen van innovatieve scholen op de wat langere termijn suggereert dat duurzame innovatie meer kans van slagen heeft als de school in kwestie functioneert als een gemeenschap.⁵ Als een school een gemeenschap vormt kan (soms) tegenwicht worden geboden tegen de twee bovengenoemde clusters van innovatieremmers. Tegen de achtergrond van duurzame innovaties is de vraag relevant of Slash 21 een gemeenschap is. Die vraag is bovendien reëel, omdat het worden van een leer- en leefgemeenschap een doelstelling van de school is.

Een belangrijk kenmerk van een gemeenschap is dat de groep mensen die er deel van uitmaken met elkaar omgaan op basis van onderling vertrouwen en wederkerigheid.⁶ In een gemeenschap zijn mensen bereid iets voor elkaar te doen omdat ze er op vertrouwen dat anderen, in een nabije of verre toekomst, ook iets voor hen zullen doen. Onderling vertrouwen en interactie op basis van wederkerigheid valt niet af te dwingen, maar is wel te ontwikkelen. Bovendien is de kans op het ontstaan van een gemeenschap groter als aan vier condities is voldaan:⁷

- Langdurige relaties. Als mensen verwachten lang met elkaar te maken te hebben, is de kans groot dat als een persoon op het ene moment iets voor iemand in de groep doet, er in de toekomst een ander moment zal komen waarop iemand in de groep iets voor de persoon in kwestie zal doen.
- Meerlagigheid. Als mensen in verschillende levensdomeinen met elkaar te maken hebben, is de kans op onderling vertrouwen groter. We kunnen dan denken aan mensen die niet alleen collega's zijn van elkaar, maar ook burens, of die elkaar ook treffen op de sportclub (van hun kinderen) of bij gezamenlijke vrienden, kennissen of familie. Contacten tussen mensen hebben dan meerdere lagen en zijn sterker ingebed in elkaar overlappende sociale netwerken.
- Onderlinge afhankelijkheid. Als mensen voor de uitoefening van hun taak of voor het voorzien in hun behoeften afhankelijk zijn van elkaar, is de kans groter dat interactie op basis van wederkerigheid ontstaat.
- Toegankelijkheid. Vertrouwen en wederkerigheid krijgen meer kans als mensen eenvoudig met elkaar in contact kunnen komen.

Functioneert Slash 21 als gemeenschap?

Die vraag is uiterst lastig te beantwoorden. Ik baseer me hier op documenten van Slash 21 vanaf het moment dat het idee ontstond, op de gesprekken die we voerden met tal van mensen tijdens een schoolbezoek op 7 en 8

juni 2006, en op uitwisselingen met collega's Stevens, Kessels en De Caluwé.

Vanaf de start heeft Slash 21 - meer of minder bewust - geprobeerd de organisatie van leren zo in te richten dat voldaan is aan de condities om een gemeenschap te vormen. Voor de eerste groep gold dat een heterogeen samengestelde stamgroep van leerlingen drie jaar bij elkaar blijft en in die jaren te maken blijft houden met hetzelfde team docenten. Voor leerlingen onderling, voor docenten onderling, en voor leerlingen en docenten geldt dus dat sprake is van tamelijk langdurige relaties. Of misschien beter gezegd, relaties van langere duur dan gebruikelijk is in het onderwijs.

Docenten en tutores werken in teamverband en zijn samen verantwoordelijk voor een stamgroep. Dat betekent dat zij voor de uitoefening van hun werk in hoge mate afhankelijk van elkaar zijn. Voor leerlingen geldt hetzelfde. Bij Slash 21 wordt veel samengewerkt in groepjes van twee of drie leerlingen. Ook voor hen geldt dat zij voor hun werk afhankelijk zijn van elkaar.

Mede door de werkvormen zijn leerlingen onderling, docenten onderling, en leerlingen en docenten ook zeer toegankelijk voor elkaar.

Leerlingen delen een grote ruimte waar ze eenvoudig toegang hebben tot medeleerlingen. Docenten in een team treffen elkaar in ieder geval dagelijks bij het teamoverleg, en

wekelijks tijdens intervisiebijeenkomsten. Docenten hebben dus veel contact met elkaar. Ook leerlingen hebben intensief contact met docenten, als dagelijks begeleider of tutor bij het maken van opdrachten, als leerprocesbegeleider, als vakdocent en zo voorts. Ouders roemen eveneens de toegankelijkheid van docenten. Niet de befaamde 'tien-minuten-gesprekken' die veel scholen kennen, maar tijd voor een echt gesprek op het moment dat het nodig is elkaar te spreken. Of de onderlinge relaties tussen leerlingen en docenten zich ook kenmerken door meerlagigheid is niet te zeggen; we hebben immers geen sociogrammen of sociale netwerken van leerlingen en docenten gemaakt. Wat we wel kunnen zeggen is dat de relaties tussen leerlingen en docenten - dus binnen de school - intensief zijn en meerdere rollen omvatten. De ene keer is een docent tutor of begeleider, een andere keer vakdocent en tussendoor mogelijk nog leerprocesbegeleider. Leerlingen leren docenten in verschillende hoedanigheden kennen. Dit wordt nog eens versterkt door de hoeveelheid tijd die leerlingen en docenten met elkaar doorbrengen. Ook daardoor is de kans groot dat leerlingen en docenten elkaar leren kennen, in de ruimste betekenis van het woord.

De hele organisatie van het leren lijkt gericht te zijn op het voldoen aan de condities om een gemeenschap te vormen.

Of Slash 21 ook daadwerkelijk als gemeenschap functioneert - met groot onderling vertrouwen en handelen op basis van weder-

Je moet hier ook heel goed voor jezelf opletten, dat je concentratie hebt, als je niks doet, dan leer je hier niks. Dat is wel een nadeel.

Dat doelgericht werken vind ik fijn, vorig jaar was het soms anders, toen hadden we nog niet altijd de Slash-manier. Dit jaar snap ik zelf beter wat Slash precies is.

kerigheid - is niet met grote stelligheid te zeggen. Wel kunnen we nagaan of het plausibel is of juist niet. Een eerste bron van indicaties vinden we in eerder uitgevoerd onderzoek. Dat onderzoek wijst consistent in de richting van gemeenschapsvorming.⁸

Zo beoordeelde de inspectie in mei 2005 het schoolklimaat en het pedagogisch klimaat als erg goed. In diezelfde tijd vulden ruim 150 ouders een enquête in over hun tevredenheid met Slash 21. De ouders waarden de school met een ruime zeven en zijn vooral tevreden over de begeleiding van leerlingen (98%), de positieve benadering naar leerlingen (94%), het serieus nemen van de mening van ouders (94%), met klachten terecht kunnen bij de school (96%) en de openheid van tutores voor opvattingen van ouders (95%). De ouders zijn het minst tevreden over het zelf kunnen volgen van de ontwikkeling van hun kinderen. Ook daaruit blijkt overigens een grote betrokkenheid van ouders bij de school.

Mijn eigen indrukken tijdens het schoolbezoek bevestigen bovenstaande beeld. In de gesprekken die we voerden, en meer nog in de marge van die gesprekken, viel op hoezeer leerlingen, docenten en ouders bij de school betrokken zijn en met groot respect over elkaar spreken. Gevraagd naar de meerwaarde van Slash 21, verwijzen alle gesprekspartners naar onderlinge relaties die zijn opgebouwd. Zo valt op hoezeer tutores en assistenten hun professionele identiteit definiëren in termen van (pedagogische) relaties met leerlingen.

Het begeleiden van kinderen in hun ontwikkeling vormt de kern van hun werk en ook de bron van voldoening die ze aan dat werk ontlelen. Leerkrachten kennen de leerlingen, in de ruime zin van het woord. Ook ouders spreken met groot respect over docenten en tutores. Ze voelen zich uiterst serieus genomen en hebben het gevoel dat er oprechte belangstelling is als ze zich ergens zorgen over maken. Hoezeer de ouders zich verbonden voelen met de school, bleek ook in het najaar van 2005 toen enige ophef ontstond over de aansluiting tussen Slash 21 en de bovenbouw van HAVO en VWO. De ouders van de leerlingen om wie het ging, bleven uiterst loyaal aan de school. Ouders hechten grote waarde aan de Slash-ervaring voor hun kinderen, soms zo sterk dat zij de mogelijkheid van een jaar vertraging van hun kinderen welbewust 'op de koop toe' nemen.

Gevraagd naar de belangrijkste 'opbrengsten' van Slash 21, verwijzen ouders en leerkrachten eensgezind naar de sociale vorming van leerlingen. Ook leerlingen zelf noemen de sociale vaardigheden die ze hebben ontwikkeld dankzij samen werken met anderen, dankzij goede relaties met tutores, en andere begeleiders. Vooral leerlingen die in de onderbouw naar Slash 21 gingen en voor de bovenbouw de overstap maakten naar een ander deel van de school, zijn zeer expliciet als ze vertellen wat Slash 21 'anders' maakt. De overstap van Slash 21 naar een 'reguliere' bovenbouw kwam voor veel leerlingen als een schok. 'Het eerste wat de mentor vroeg was 'hoe zijn je cijfers' ... daar ging het bij Slash niet

over, daar ging het er om of je iets had geleerd, of wat je ging doen met een onvoldoende.'

Op Slash voelden deze leerlingen zich gekend, daar ging het over hen en over hun leerproces. De boodschappen die de leerlingen oppikken uit de dagelijkse praktijk op de 'reguliere' school waar ze nu de bovenbouw volgen, luiden dat het niet meer belangrijk is wat zij ergens van vinden en dat hun leerproces ondergeschikt is aan andere dingen. Een voorbeeld is het maken van opgaven in het leerboek. Op Slash 21 geldt dat leerlingen worden uitgenodigd optimaal gebruik te maken van de tijd die ze hebben om te leren. Concreet betekent dit het volgende. Als een leerling een bepaald type opgave kan maken en begrijpt hoe soortgelijke opgaven aangepakt moeten worden, dan gaat deze leerling niet een hele serie soortgelijke opgaven maken omdat die nu eenmaal in het boek staan.

De leerling kan de tijd dan beter besteden aan een ander, nog niet begrepen onderdeel. Dit betekent ook dat verschillende leerlingen een verschillend aantal opgaven maken, al naar gelang het ontwikkelde begripsniveau van de leerling. In de meeste scholen geldt een andere praktijk. Daar maken alle leerlingen dezelfde series opgaven, ook als ze na de eerste opgave al weten hoe ze de andere moeten maken. Onder meer omwille van het automatiseren van vaardigheden. Voormalige Slash-leerlingen zien daar 'volstrekt het nut niet van'. Dat voor iedereen dezelfde verplichting tot het maken van dezelfde

opgaven geldt, ongeacht de vraag of ze iets al begrijpen of kunnen, geeft deze leerlingen het gevoel dat het niet om hen gaat en dat ze niet serieus worden genomen.

‘Bij Slash leerde je voor jezelf, je doet nu alles omdat het moet van de leraar.’
Het geeft hen ook het gevoel dat het niet meer gaat om hun eigen leerproces.

‘Bij Slash liet je vallen wat je al weet, omdat je daar niks meer van leert. ... Nu probeer je met zo weinig mogelijk moeite zoveel mogelijk vakken te halen. ... Nu laat je juist de vakken vallen waar je niet goed in bent, wat je niet weet.’
Alle indicaties bij elkaar maken het plausibel dat Slash 21 er in geslaagd is als gemeenschap te functioneren. Leerlingen, docenten en ouders identificeren zich sterk met de school en er lijkt sprake van groot onderling vertrouwen. De gemeenschap die Slash 21 is geworden heeft enig tegenwicht kunnen bieden tegen de innovatieremmers die hierboven zijn genoemd. Nu mensen van Slash 21 de school verlaten en docententeams worden opgedeeld en samengevoegd met andere teams, verdwijnt in zekere zin de opgebouwde gemeenschap. De tijd moet leren of in de nieuwe situatie wederom een sterke gemeenschap opgebouwd kan worden.

Cluster 3: Grootschalige gestandaardiseerde vernieuwing

Tenslotte is er nog een derde cluster innovatieremmers die waarschijnlijk het meest

krachtig zijn. Tegen dit derde cluster hebben ook gemeenschappen geen verweer. Op grond van langdurig onderzoek naar innovatieve scholen in de Verenigde Staten en Canada concluderen Hargreaves en Goodson (2006): ‘standardization is proving to be the ultimate enemy of enduring innovation and sustainable learning communities’ (p. 34)

Het derde cluster van innovatieremmers verwijst naar grootschalige, gestandaardiseerde vernieuwingsoperaties. Vernieuwingsoperaties die van bovenaf worden opgelegd - door een landelijke of lokale overheid of door een groot schoolbestuur - verdringen vaak lokaal geïnitieerde vernieuwingen. Het grote is hier de vijand van het kleine. Herhaaldelijk ontvouwt zich een welhaast klassiek drama in drie bedrijven. In het eerste bedrijf slagen mensen er in op kleine schaal met succes een innovatie te realiseren. De innovatie trekt de aandacht van anderen die zich door het succes laten inspireren. In het tweede bedrijf betreedt een grote speler het podium, zoals een lokale of een nationale overheid. Nu ontstaat de ambitie om de innovatie ‘op te schalen’. De meest in het oog springende - zichtbare - kenmerken van de innovatie worden beschreven, om vervolgens aan andere scholen te worden voorgeschreven. In dit stadium is er vaak weinig oog voor de onderlinge relaties tussen mensen die de innovatie dragen. De sociale dragers van de structuren en procedures verdwijnen uit beeld, waardoor de vernieuwing wordt gereduceerd tot een technocratische activiteit. In het derde bedrijf keren we terug naar de

school waar het allemaal begon. De nieuwe richtlijnen gelden nu ook voor de innovatieve school in kwestie. Hoewel die richtlijnen gebaseerd zijn op hun eigen praktijk, is het



resultaat dat hun eigen innovatie wordt geremd en dat de school gedwongen wordt meer te gaan lijken op de meeste andere scholen. De grote ironie van het verhaal is dat de aanpak op andere scholen niet leidt tot de gewenste veranderingen, terwijl de innovatieve ‘model’ school juist meer op de andere scholen gaat lijken. De ambitie om de innovatie ‘op te schalen’ verkeert in het tegendeel.

Slash 21 en grootschalige, gestandaardiseerde vernieuwing

Slash 21 heeft de afgelopen jaren vier jaar onderwijs aangeboden voor VMBO-leerlingen en drie jaar onderbouw voor leerlingen die daarna naar de bovenbouw van HAVO en

*Als je je niet lekker voelt,
kun je wat minder doen.(...)
Als je net lekker bezig bent,
hoef je niet te stoppen omdat
je pauze moet houden.*

VWO doorstromen. Voor Slash 21 zijn de grootschalige, landelijke vernieuwingsoperaties voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs daarom het meest relevant. De Taakgroep Herziening Basisvorming heeft sterk gepleit tegen grootschalige, gestandaardiseerde vernieuwingen vanuit het ministerie.⁹ De regels die vanaf augustus 2006 gelden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, geven scholen aanmerkelijk meer beleidsvrijheid dan ze voorheen hadden.¹⁰

Zo staat het scholen bijvoorbeeld vrij om afzonderlijke vakken te geven danwel leergebieden in te richten, te werken met de gebruikelijke groepen van ongeveer dertig leerlingen danwel te werken met grotere basisgroepen met subgroepen daarbinnen, te werken met vakdocenten danwel met heterogeen samengestelde teams van docenten. De organisatie van leren zoals die praktijk is geworden bij Slash 21 past goeddeels in de ruimte die de regels bieden. Wat de onderbouw betreft laat het zich nu aanzien dat grootschalige, gestandaardiseerde vernieuwing van overheidswege duurzaamheid van de innovatie van Slash 21 niet in de weg staat.

Daarmee is niet gezegd dat Slash 21 ontkomt aan het geschetste drama in drie bedrijven. Het eerste bedrijf is herkenbaar: Slash 21 is in veel opzichten een succesvolle innovatie die in de loop der jaren veel aandacht heeft gekregen, veel bezoekers heeft getrokken en velen heeft geïnspireerd. Scholen als de Nieuwste School in Tilburg, Unic in Utrecht en Via in Rotterdam hebben zich door

Slash 21 laten inspireren. Een groot verschil tussen deze scholen en Slash 21 is dat Slash niet, en de andere scholen wel, als zelfstandig opererende school zijn opgezet.

In het tweede bedrijf komt als gezegd een grotere speler in beeld die de innovatie wenst 'op te schalen'. In het geval van Slash 21 ligt het niet in de verwachting dat de overheid deze rol op zich zal nemen door nieuwe praktijken voor te schrijven aan scholen. Met het opgaan van Slash 21 in het grotere Marianum, kan wel de moederschool deze rol (toebedeeld) krijgen. De standaardisatie die samengaat met de opschaling is in dit geval afkomstig van de moederschool, die vanaf het schooljaar 2006 - 2007 zal werken met eenzelfde aanpak voor de hele onderbouw. Alle leerlingen krijgen dan te maken met basisgroepen, teams van docenten en leergebieden zoals dat praktijk was binnen Slash 21. In die zin wordt de praktijk van Slash 21 inderdaad 'opgeschaald'. Om de opschaling mogelijk te maken binnen het grotere verband van Marianum, wordt de ontwikkelde werkwijze binnen Slash 21 aangepast. Zo is het leerconcept bij Slash 21 consistent doorgevoerd voor alle leergebieden. Binnen het Marianum zal sprake zijn van een tweesporenbeleid. In het ene spoor is sprake van geïntegreerde leergebieden en basisgroepen waarvoor teams van docenten gezamenlijk verantwoordelijk zijn. In het andere spoor worden monovakken gegeven door vakdocenten. Dit zal gelden voor de moderne vreemde talen en wiskunde. Voor de nieuwe groepen leerlingen zijn teams

gevormd die deels bestaan uit docenten die voorheen bij Slash 21 werkten, en deels uit docenten die voorheen bij het Marianum werkten. Het tweede bedrijf in het klassieke drama van de onderwijsinnovatie lijkt zich nu te voltrekken.

Tot Slot

Slash 21 heeft het leren de afgelopen jaren 'anders' georganiseerd. Deze school stoelt niet op Fordistische principes, maar op principes die ten grondslag liggen aan het vormen van een leer- en leefgemeenschap. De onderlinge werk- en pedagogische relaties die zijn ontstaan tussen leerlingen onderling, tussen docenten onderling en tussen leerlingen en docenten vormen het hart van de school. De grote vraag zal zijn of dat hart kan blijven kloppen nu de opgebouwde praktijk - vanuit het gezichtspunt van Slash 21 - aanzienlijke aanpassingen ondergaat om binnen het Marianum in 'opgeschaalde' vorm terug te keren.

De tijd zal leren of Slash 21 in staat zal zijn het ironische derde bedrijf in het klassieke drama van de onderwijsinnovatie te herschrijven.

Diezelfde tijd zal leren of de scholen die zich in de loop der jaren hebben laten inspireren door Slash de hoofdrolspelers worden in een vierde bedrijf. In dat vierde bedrijf is de aanjager van de innovatie zelf misschien van het toneel verdwenen, maar zijn blijvende sporen achtergelaten in andere initiatieven.

- 1 WASLANDER, S. (2003). BOVEN HET MAAIVELD; BETER ZICHT VOOR DE SOCIOLOOG. REDE UITGESPROKEN BIJ DE AANVAARDING VAN HET AMBT VAN HOOGLERAAR SOCIOLOGIE AAN DE RIJSUNIVERSITEIT GRONINGEN, 1 APRIL 2003; WASLANDER, S. (2006). MASS CUSTOMIZATION IN SCHOOLS: STRATEGIES DUTCH SECONDARY SCHOOLS PURSUE TO COPE WITH THE DIVERSITY-EFFICIENCY DILEMMA. ZIE WWW.GRONINGERSOCIOLOGEN.NL/WASLANDER.
- 2 STICHTING CARMELCOLLEGE / KPC GROEP (1999). DE 21E CARMELSCHOOL, EEN SCHOOL IN DE 21E EEUW. VOORSTUDIE VOOR EEN NIEUW SCHOOL-ONTWERP.
- 3 IBID. P. 5 - 6.
- 4 HARGREAVES, A. & I. GOODSON (2006). EDUCATIONAL CHANGE OVER TIME? THE SUSTAINABILITY AND

- NONSUSTAINABILITY OF SCHOOL REFORM OF THREE DECADES OF SECONDARY SCHOOL CHANGE AND CONTINUITY. EDUCATIONAL ADMINISTRATION QUARTERLY 42 (1) 3 - 41; GILES, C. & A. HARGREAVES (2006). THE SUSTAINABILITY OF INNOVATIVE SCHOOLS AS LEARNING ORGANIZATIONS AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES DURING STANDARDIZED REFORM. EDUCATIONAL ADMINISTRATION QUARTERLY 42 (1) 124 - 156.
- 5 IBID.
- 6 VOS, H. DE (2004). COMMUNITY AND HUMAN SOCIAL NATURE IN CONTEMPORARY SOCIETY. ANALYSE & KRITIK (26) 7-29.
- 7 IBID.
- 8 P. EDELENBOS, P.A.J. BOUHUIJS, W.H.F.W. WIJNEN, M. GULIKERS-DIJENS & F. RONTETAP (2004).



- SLASH 21 IN DE PRAKTIJK. GRONINGEN/ MAASTRICHT: GION/EXPERTISE CENTRUM ACTIEF LEREN; ENQUETES ONDER OUDERS VAN SLASH 21, MEI 2005; RAPPORT PERIODIEK KWALITEITS-ONDERZOEK, SCHOLENGEMEENSCHAP MARIANUM, LOCATIE SLASH 21, INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, MEI 2005; I. STALLER-MARKUS (2006). ONDERZOEK BEKWAAMHEID EN KWALITEIT. MONITORING EN ZELFEVALUATIE IN NIEUWE ONDERWIJSPRAKTIJK. SLASH 21. DRIEBERGEN: NIVOZ.
- 9 TAAGROEP HERZIENING BASISVORMING (2004). BEWEGING IN DE ONDERBOUW. VOORSTELLEN VOOR DE EERSTE LEERJAREN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS. HOOFDRAPPORT. ASSEN: VAN GORCUM.
- 10 ZIE OOK DE WEBSITE :WWW.ONDERBOUW-VO.NL.



Het was boeiend om van dichtbij kennis te kunnen nemen van de visie, opvattingen, doelstellingen, concepten en uitwerkingen van het Slash 21-experiment. De ontmoetingen met gedreven pioniers, vernieuwers, ontwerpers, tuto-ren, begeleiders, leerlingen en hun ouders hebben indruk op ons gemaakt. Wij hebben ons ook een beeld kunnen vormen van de mate waarin de oorspronkelijke doelen gerealiseerd zijn met betrekking tot het centraal stellen van de ontwikkeling en talenten van de leerling. Slash 21 heeft het mogelijk gemaakt om een leer- en werkge-meenschap te creëren die op een respectvolle en plezierige wijze werkt aan zelfstandig leren, om zo jonge mensen voor te bereiden op een betekenisvolle participatie in een kennissamenleving.

Na het bestuderen van de documentatie, het bezoek, de gesprekken en op grond van onze discussies met onze gespreksdeelnemers en elkaar willen we drie punten onder de aandacht brengen, die ons in en rond het experiment Slash 21 zijn opgevallen. We zien deze punten als belangrijke leerpunten. Voor onszelf natuurlijk, maar ook voor al diegenen die initiatief nemen of verantwoordelijkheid dragen voor vernieuwingen en innovaties (in het onderwijs in dit geval). De drie punten komen hier achtereenvolgens aan de orde.

Overdraagbaarheid is erg beperkt

Rond het Slash 21-experiment zijn we (weer) veel opvattingen tegen gekomen over over-

Een gezamenlijke reflectie

► PROF.DR. LÉON DE CALUWÉ, PROF.DR. JOSEPH KESSELS, PROF.DR. LUC STEVENS, PROF.DR. SIETSKES WASLANDER ,
AUGUSTUS, 2006

draagbaarheid en het ‘opschalen’ van vernieuwingen naar andere situaties en naar een grotere schaal. Vaak wordt daarbij het beeld opgeroepen dat je de (geslaagde) vernieuwing kunt oppakken, in een doosje kunt stoppen, naar andere locaties of organisaties kunt sturen, om het daar te implanteren of te implementeren. De suggestie wordt dan gewekt dat als de vernieuwing eenmaal is bedacht en uitgewerkt, deze daarna eindeloos kopieerbaar is.

Zeker als het een gewenste en geslaagde vernieuwing is, zal bij bestuurders of managers de wens ontstaan om dat ook elders te realiseren. Gezien de reeds geleverde inspanningen en gemoeide kosten zou dat dan het liefst zonder veel extra moeite, of in elk geval met aanzienlijk minder moeite dan het aanvankelijke experiment, tot stand moeten komen. We hebben in het verleden gezien dat deze gedachten aan veel innovatieprojecten ten grondslag liggen.

Wij onderschrijven deze opvatting maar zeer ten dele. Bij relatief eenvoudige veranderingen in de oppervlaktestructuur, zoals het maken van een huiswerkvrije school, het veranderen van het lesrooster, of het herindelen van werkruimtes, zou dit kunnen. Maar deze gedachten gaan niet op als het



gaat over het veranderen van de dieptestructuur die betrekking heeft op gedrag, doorleefde werkwijzen, principes of waarden. Dan is iedere situatie uniek en moet elke situatie een eigen weg afleggen door zelf een veranderingsproces te doorlopen. Dan is veranderen altijd en per definitie lokaal, omdat het gebeurt (of niet gebeurt) in een specifieke situatie met specifieke mensen.

In het geval van Slash 21 hebben we het over deze laatste, complexe veranderingen. Het is dan ook zeer de vraag of de opbrengsten van het Slash 21-experiment los te maken zijn van de mensen die het gerealiseerd hebben. We willen hier benadrukken dat dergelijke veranderingen eigenlijk niet overdraagbaar zijn en dat de wetten van opschaling hier niet gelden.

Dat neemt niet weg, dat anderen veel kunnen leren van dergelijke experimenten. Ze fungeren vooral als inspirerende voorbeelden, die laten zien wat er kan, hoe het kan en wat er moeilijk aan is om het voor elkaar te krijgen. Innovaties die hun basis vinden in een sterke waardenoriëntatie kunnen krachtige inspiratiebronnen en 'good practices' zijn. Die functie kan Slash 21 heel goed vervullen en is ook zeer gewenst en uiterst nuttig.



Vergelijkbaarheid is erg beperkt

Een ander denkbeeld dat we veel zijn tegen gekomen is, dat er wel vernieuwd en geïnnoveerd mag en moet worden, maar dat de vernieuwingen tegelijkertijd dezelfde uitkomsten moeten realiseren als de gebruikelijke, gewone scholen. Vernieuwingsscholen worden vaak geacht om naast de reguliere uitkomsten ook nog aanvullende (extra) uit-

komsten te realiseren. Bovendien gaat men er dan van uit dat alle scholen vergelijkbaar zijn met elkaar en dat er criteria te vinden zijn, waarop je uitspraken kan baseren als: 'goed', 'niet goed', 'beter' of 'het beste'.

Als de doelstellingen heel verschillend zijn is het eigenlijk niet mogelijk uniforme beoordelingscriteria te vinden. En dat is hier duidelijk het geval. Slash 21 kiest uitdrukkelijk voor zelfsturing, vraagsturing en leren te leren. Het is dan moeilijk om de opbrengsten louter te toetsen aan examen-criteria die bovendien in hoge mate geënt zijn op een leerstofgericht curriculum voor afzonderlijke schoolvakken. Anderzijds is het vanuit zo'n experimentele leeromgeving heel interessant om juist zichtbaar te maken wat de opbrengsten zijn in termen van zelfbewustzijn van de leerlingen, geloof in eigen kunnen, plezier in het leren, bekwaamheid in het probleemoplossen, presentatie- en uitdrukkingsmogelijkheden, omgang met leraren, beleving van de arbeidsomstandigheden, zingeving van het werk, en betrokkenheid van de ouders. Welke waarde kennen we aan dergelijke opbrengsten toe?

Uiteraard is elke school verantwoordelijk voor het realiseren van de eigen doelen. Maar scholen met verschillende doelen vergelijken op dezelfde uitkomsten of criteria is onmogelijk. De wens dat experimentele scholen ook moeten voldoen aan de uitkomsten van het reguliere onderwijs zien we bij veel betrokken actoren terug (bestuurders, managers, maar ook de media en het publiek).

We constateren daarbij eigenlijk een geringe tolerantie voor variatie (dat dingen anders zijn en van elkaar verschillen) tussen scholen, tussen stromen in scholen. We constateren ook een geringe tolerantie voor onzekerheid (dat je niet precies kunt voorspellen wat het oplevert).

Wij denken dat deze beide toleranties wat meer ontwikkeld mogen worden in de omgeving van dergelijke experimenten als Slash 21. En dat het diep gewortelde geloof in (alleen maar) meten en vergelijken met het bestaande ten minste aanvulling verdient.

Relatie overheid (publiek debat) en scholen moet niet te sterk zijn

Een laatste punt betreft de invloed over en weer van het publieke debat en de schoolontwikkeling. We zien dat het publieke debat zijn eigen mechanismen kent: het levert incidenten op, waardoor bepaalde zaken ineens worden uitvergroot; het kent soms inconsistenties (wat de ene keer wordt gestimuleerd, wordt de volgende keer verboden); er is niet altijd sprake van een deskundige kijk, enzovoorts. Het zijn mechanismen die tot dat publieke debat horen en die ertoe leiden dat de overheid zich daartoe moet verhouden en een positie moet innemen. Dat is zowel inhoudelijk als qua proces lang niet altijd in de lijn met de ontwikkeling van een school. Sterker nog: het publieke debat kan de ontwikkeling van de school erg frustreren of remmen. Of het kan de school voor een taak en opgave stellen die ze niet kan vervullen.

De expliciete keuze binnen een experiment voor het duurzaam stimuleren van individuele talenten, zelfsturing, competentie ontwikkeling en vraaggerichte onderwijs-ondersteuning, kan overschaduwd raken door plotseling opkomende debatten over strakke regulering, landelijke leerstof canons, het primaat van de vakdiscipline, en de verscherping van de cognitieve exameneisen.

Scholen met een krachtige eigen ontwikkeling zijn juist in staat om zich niet al te veel aan te trekken van de invloeden van de overheid of het publieke debat. Ze zijn zelfbewust, dragen hun eigen verantwoordelijkheid en communiceren zelf met alle betrokkenen (inclusief ouders en potentiële ouders).

Het ontwikkelen van een school vergt vele jaren en is gebaat bij een duurzame en consistente visie. Scholen met een consistente eigen ontwikkeling laten zich niet tezeer beïnvloeden door turbulenties in de omgeving. En dat heeft zijn positieve kanten.

Experimenten, die zoekend een eigen weg proberen te vinden die past bij afwijkende uitgangspunten en doelstellingen, zijn in dit opzicht echter kwetsbaar.

We zien en horen vaak fricties tussen de overheid en het publieke debat en de schoolontwikkeling, ook in de setting van Slash 21. Ze zitten elkaar op een goed moment als het ware in de weg: de overheid wil regelen, beïnvloeden of controleren. De school kan het als een last ervaren en erdoor geremd worden

in zijn ontwikkeling. We denken dat het goed is dat diegenen die verantwoordelijkheid dragen in deze zich bewust zijn van deze mechanismen en dat zij accepteren dat schoolontwikkeling relatief los moet staan van het publieke debat en regulering door de overheid. Dit is onzerzijds geenszins een pleidooi voor het afschaffen van de democratie, maar wel voor het goed positioneren van ieders invloed én terughoudendheid.

Als je probeert te achterhalen waar een leerling sterk in is, hoe die daar gebruik van kan maken, dan is het heel belangrijk heel dicht bij elkaar te staan.



Het water stroomt er anders dan voorheen

► PIETER LEENHEER

Begin augustus 2006 praten we op een rustig terras aan de rand van Utrecht over vijf jaar werken aan Slash 21. Geregeld lijkt het alsof het zal gaan regenen, maar uiteindelijk drijven de regenwolken steeds weer over en kunnen we toch rustig buiten blijven zitten. Een mooi decor dus voor een goed gesprek met Henk van Dieten over het wel en wee van Slash. Over de lessen die hij geleerd heeft. Over leidinggeven aan zo'n project en over de verankering ervan. En over de twijfels van de buitenwacht.

Deze zomer neem je afscheid van Slash. Wat roept dat bij je op?

Dat is heel lastig, maar vooruit: tegenover ouders en collega's heb ik de trefwoorden weemoed, zorg en trots gebruikt. Weemoed, vanwege de fantastische mensen waarmee ik meer dan vijf jaar heb mogen werken, en dan bedoel ik leerlingen, ouders, collega's en bij de ondersteuning betrokkenen. Zorg vanwege de huidige teneur in het onderwijs-debat. Maar vooral trots op wat bereikt is: een echte leergemeenschap, een school die leerlingen ertoe aanzet zelf verantwoordelijkheid voor hun leren te nemen en leerlingen die laten zien dat ze dat ook heel goed kunnen. Ruimte voor alle soorten leerlingen, gebaseerd op vertrouwen.

Geef eens wat preciezer aan wat de essentie is van zo'n leergemeenschap als Slash.
Leerlingen ontwikkelen zich op een drietal domeinen. Eén: het persoonlijke domein:

zicht op eigen kwaliteiten, dus dingen als attitudes, leergierigheid, doorzettingsvermogen en persoonlijke vaardigheden, dus samenwerken, flexibiliteit en dergelijke. Twee: algemene vaardigheden zoals plannen, organiseren, onderzoeken, evalueren-reflecteren en communiceren. En als derde langs inhoudelijke leerlijnen, die de input vormen voor die twee procesmatige gebieden. Waar het om gaat is dat leerlingen een absoluut helder beeld moeten krijgen op die domeinen en dat leraren in staat zijn daarnaar te kijken, de ontwikkelingen op die gebieden waar te nemen, feedback kunnen geven enzovoorts. Dat vraagt om een echte leergemeenschap. En wat ik nu in Slash echt heb zien ontstaan, is een organisatie, waarin alle deelnemers - leerlingen, ouders, medewerkers - samen vanuit hun eigen rol en verantwoordelijkheid bezig waren met het leerproces. Dat uitte zich op allerlei niveaus. Leerlingen van heel uiteenlopende leerstijl en intelligentie die vruchtbaar samenwerken, samen kennis opbouwen. Leerlingen die de verantwoordelijkheid nemen voor een voortgangsrapportage aan hun ouders en coach. Je ziet zinvolle relaties tussen leerlingen en begeleiders ontstaan op basis van een grote mate van gelijkwaardigheid. Echte samenwerking tussen teamleden, met gebruikmaking van elkaars kwaliteiten en elkaar aanspreken op allerlei



zaken. Geen kloof tussen onderwijsgegenden en management. Dat we dat bereikt hebben, dat was zó inspirerend. En dan ook nog eens de manier, waarop. Natuurlijk, je bouwt altijd voort op kennis en ervaring van voorgangers, maar in dit geval was de benadering toch wel uniek. Dat zat hem vooral in de integraliteit van de veranderingen: onderwijs, organisatie, huisvesting en personeel. Die combinatie maakte het mogelijk oude patronen echt los te laten. Eerlijk gezegd is dat echt spannend en moeilijk.

Even terug naar die procesontwikkeling die Slash zo centraal stelt: dat maakt je natuurlijk knap verdacht bij de achterban van Beter Onderwijs Nederland (BON). Van

Wat ik zelf wel fijn vind, is de band met de leraren. Die is veel leuker dan op een gewone school. Je hebt heel veel leraren om je heen, die ken je ook goed. Je gaat naar een leraar waarvan je denkt: die kan mij het goed uitleggen. Als je iemand hebt die je niet zo fijn vindt met uitleg, dan ga je daar juist niet heen. Ze kennen ons ook best wel goed.

een aanpak zoals in Slash, steken leerlingen volgens BON niks op en dat wrekt zich in de aansluiting op de bovenbouw en op het vervolgonderwijs. Maar dat zien ze natuurlijk verkeerd, neem ik aan?

Inderdaad, dat is een volstrekte onderschatting van wat we doen. Natuurlijk als je het curriculum van Slash één op één doorvlooit, zul je best wel dingen missen. Dingen als de opbouw van natuurkunde in een traditionele setting om maar iets te noemen. Maar ik ben ervan overtuigd dat leerlingen daardoor geen achterstand oplopen waar ze blijvend last van hebben in het vervolgonderwijs. Je mist weliswaar een aantal vakspecifieke dingen. Maar de grote principes van de verschillende vakken, de manier van denken, dat soort dingen komt allemaal wel degelijk aan de orde. Mensen doen wel eens alsof we ons niks aan willen trekken van de buitenwereld, maar dat is volstrekte kul. We willen wel degelijk voldoen aan de eindtermen. Het is volkomen terecht dat er eisen worden gesteld. Je moet leerlingen wel confronteren met de eisen van de buitenwereld. Het probleem is alleen, dat die eisen voortdurend zullen blijven verschuiven.

Maar goed, dat laat ik verder maar even zitten. Wat ik belangrijker vind, is dat het in Slash, veel meer dan in het traditionele curriculum, gaat om exploreren vanuit een probleemstelling, om een goede onderzoekshouding en het vermogen te reflecteren op je leerproces. In traditionele methodes zoals ik die zelf ooit ook nog eens geschreven heb, kregen leerlingen te horen wat het probleem was en

hoe ze het moesten aanpakken en onder de opdracht stond de oplossing al beschreven. Met andere woorden, ze waren geen probleemeigenaar, waarom ga ik dit doen, wat wil ik hiermee bereiken, en ze leerden niet zelf te bedenken wat de juiste aanpak was. In Slash draaien we dat om. Daar gaat het voortdurend, ook bij de reflectie achteraf, om vragen als: Waarom doe je het zo? Waarom pak je het zo aan? En wat betekent dat een volgende keer?

Wat mij dan toch intrigeert: compenseren die vaardigheden nu eventuele kennislacunes? Ervaren leerlingen dat ook zo bij de overstap naar de bovenbouw?

Dat ligt er maar aan hoe je ernaar kijkt. Er zit natuurlijk soms iets heel gek in de perceptie van mensen. Laatst hoorde ik een bovenbouwdocent in één zin rustig het volgende zeggen: 'Die leerlingen van jou doen het reuze goed, ze zijn heel leergierig en vragen door, maar ze wéten niks'. Maar het punt is natuurlijk ook, naar welke sector je kijkt. We hebben natuurlijk nog maar één cohort Slashers dat leerjaar 4 heeft doorlopen, dus veel definitiefs kun je er sowieso nog niet over zeggen. Maar een paar dingen zijn wel duidelijk. Er is op alle niveaus een positief doorstroomeffect opgetreden als je kijkt naar de schooladviezen van het basisonderwijs. De VMBO-ers hebben hun examen achter de rug, en in alle leerwegen met goed resultaat. Van de groep die naar HAVO/VWO is gegaan, is bijna 60% door naar leerjaar 5. Dat geeft aan dat een niet gering aantal leerlingen problemen heeft

ondervonden. Het lastigst was het voor 4 HAVO, omdat daar meteen de examendruk zo groot is, het werken met cijfers. Maar laten we wel wezen, die overgang is ook elders problematisch. Leerlingen geven aan dat ze de overgang enorm groot vinden. De ondersteuning door begeleiders bijvoorbeeld is veel afstandelijker. En zeggen ze, we krijgen nooit meer te horen waarom we iets moeten leren of moeten doen; leraren zeggen vaak, zo hoort het nu eenmaal. Het effect daarvan is dat ze het dan ook niet zinvol meer vinden en het bekende zesjes-gedrag gaan vertonen.

Als je dat zo hoort, is het dan eigenlijk niet een beetje vergeefse moeite geweest, die centrale plaats voor die vaardigheden, die onderzoekshouding?

Absoluut niet. Een aantal leerlingen heeft het moeilijk gekregen, dat zal je mij niet horen ontkennen. Maar op termijn komt het allemaal wel weer goed. Ze zullen zich later prima weten te redden. Slash-leerlingen zijn veel bewuster van wat er zich afspeelt dan anderen. Ze kunnen betere keuzes maken, ze hebben vaardigheden waarmee ze méér kunnen. Ik ben ervan overtuigd, wat ze geleerd hebben, dat is niet weg. In gesprekken met leerlingen, met ouders, merk je al dat ze die dingen buiten de school wel degelijk onderhouden. En in het Hoger Onderwijs zullen ze, als dat van ze gevraagd wordt, ze weer gaan gebruiken. Trouwens, als ik praat met leerlingen die in problemen zijn gekomen of hun ouders, hoor ik zelden dat die spijt hebben. Dat zegt toch ook wel wat.

Voor zoiets als Slash heb je, als je het zo eens op een rijtje zet, wel verschrikkelijk bekwame docenten nodig. Zijn die wel te vinden? Want vind je die niet, dan gaat de zaak op termijn natuurlijk verloren.

Het zal je niet verbazen als ik zeg dat het daar uiteindelijk om draait: om de passie van de medewerkers, hun wil en hun lef om de onzekerheid aan te gaan en hun rol als docent anders in te vullen. Loslaten is echt het moeilijkste wat er is. De omslag van antwoorden geven naar vragen stellen, van overnemen naar overlaten is verschrikkelijk lastig. We hebben er lang over gedaan om uit te vinden hoe je dat doet, wanneer je interventie gaat plegen. Niet te vroeg. Maar evenmin te laat. Met welke instrumenten, en hoe je het er met leerlingen zo over hebt dat ze gaan nadenken, actie ondernemen. En je moet het allemaal tegenover je eigen professionele opvatting en tegenover de ouders kunnen verantwoorden natuurlijk. Je hebt inderdaad mensen nodig die vanuit het concept van begeleiden kunnen werken, en tegelijk beschikken over een stevige intellectuele basis. Je hebt generalisten nodig met een groot repertoire, die de kinderen alternatieve keuzes kunnen laten zien bij de begeleiding.

Dat die omslag van overnemen naar overlaten lastig is, is toch niet alleen maar een gevolg van hoe docenten in elkaar zitten? Docenten in met name de bovenbouw kiezen voor hun aanpak toch ook naar beste weten, met de aansluiting op het Hoger Onderwijs in het achterhoofd? Dus als daar geklaagd

wordt dat de studenten niks meer weten, is het toch niet zo gek dat ze daar op inspelen?

Eigenlijk dwalen we met jouw vraag wel een beetje af van waar we het over zouden hebben. Ik houd het daarom maar even kort, al doe ik zodoende ongetwijfeld mensen onrecht aan. Als je het mij vraagt zit het hem eigenlijk allemaal veel meer in de kijck op het beroep. In de bovenbouw HAVO/VWO hebben docenten van oudsher veel meer dan in de onderbouw of het VMBO de status van expert. En de macht die je daaraan ontleent, raak je bij zo'n andere aanpak kwijt. Klachten uit het Hoger Onderwijs leveren vaak een legitimatie waarachter die angst voor verlies aan zekerheden verborgen wordt. Daarnaast is de noodzaak voor verandering minder manifest voelbaar op HAVO/VWO dan in het VMBO. En last but not least, in de bovenbouw zitten de mensen veel meer gebakken aan hun eigen vakinhoud.

Dat laatste is als je het mij vraagt, niet erg redelijk. Daarmee doe je toch onrecht aan wat er de afgelopen decennia allemaal aan goeds is ontwikkeld binnen de moderne vakdidactiek? Dat is toch ook niet niks?

Dat wil ik niet bagatelliseren of overboord gooien, maar er zijn wel een paar nadelen aan te wijzen. Het is niet vakoverschrijdend. En het is sterk gekoppeld aan de canon. Maar vooral bevestigt het docenten in het idee dat de professional centraal moet staan. In mijn optiek moet dat dus het leren van de leerling zijn. Daarnaast wrekt zich, dat in het voortgezet onderwijs haast nergens goed doordacht is, wat het studiehuis betekent voor het ge-

drag van docenten en voor de inrichting. De aanpak was haast overal te weinig integraal. Vandaar de terugval die je nu ziet. Haast overal is de regelruimte voor leerlingen weer afgenomen. Keuzewerktijd is in heel veel gevallen niks anders dan alleen maar huiswerk, zonder echte begeleiding. Bovendien, het programma is overladen, dus is er weinig contacttijd, en dus weinig ruimte om een relatie met leerlingen op te bouwen.

Het soort dingen waar we het zo-even over hadden, komt toch ook doordat scholen vaak zo ontzettend in zichzelf gekeerd zijn? Vaak zijn ze best serieus bezig met innovatie, maar tegelijk sluiten ze zich af voor allerlei leerzame externe prikkels. Ze nemen zelden of nooit een kijkje buiten de deur. Niet bij vooropleidingen, niet bij vervolgopleidingen, laat staan bij het bedrijfsleven. Ze gaan vooral af op wat de inspectie zegt en op examenresultaten. En verder werken ze met beelden die ze vroeger ontwikkeld hebben, met kennis die zijn houdbaarheidsdatum dikwijls allang voorbij is. Zoiets wrekt zich op een gegeven moment. Ik bedoel maar, als een school geen lerende organisatie is, dan wordt het nooit wat. Hoe zit dat bij Slash? En hoe duurzaam is het trouwens allemaal wat jullie de laatste jaren ontwikkeld hebben?

Ik vertaal dat laatste maar even in mijn eigen woorden. De vraag is: hoe controleer je, hoe borg je, hoe stuur je in een organisatie waarin zelfsturing hoog in het vaandel staat? In de pioniersfase, heb ik geleerd, zijn een paar

Alle leraren hebben wel iets waar ze goed in zijn. Dat weten we ook, waar ze goed in zijn. Als het een keer niet zo is, vraag je het aan de leraar en die verwijst je naar een andere leraar als hij het niet weet.

dingen volstrekt onontbeerlijk. Je moet lef hebben, je moet vertrouwen hebben, maar ook uitstralen, niet in paniek raken en je moet een focus hebben, een idee, wat doet ertoe? Wat is de essentie? In het eerste jaar was iedereen soms volstrekt panisch, zo van: waar zijn we in godsnaam mee bezig, komt dit wel goed? Daar moet je tegen kunnen.



Terug weer naar de vraag hoe je nou stuurt in zo'n organisatie waarin zelfsturing hoog in het vaandel staat. Hoe werkt dat dan precies?

Vertrouwen, dat is de kern van de zaak. Een heldere visie is essentieel. Een concept. Kaders, procedures, afspraken waarbinnen teams beslissen, want dan kun je dat ook overlaten en loslaten. Een kwaliteitszorg-systeem om te kijken wat de teams aan het doen zijn. Verder moet je als schoolleider de teams bevragen waarom ze de dingen zo aanpakken als ze ze aanpakken. Belangrijk

is daarbij dat je ze de ruimte geeft om fouten te maken. Dat is trouwens niet eenvoudig. Ik ben ook wel eens onder druk van dringende vragen van buiten naar een of ander team gierend, met de vraag hoe zit het hier nou eigenlijk?!? Moest ik mezelf dus bij de kraag grijpen, want als schoolleider in dit soort organisaties moet je gaan kijken en luisteren, vragen en feedback geven. Wat je doet, moet congruent zijn met wat je van docenten vraagt.

Het lijken me allemaal absoluut noodzakelijke voorwaarden, daar niet van, maar ze zijn op zichzelf niet voldoende natuurlijk. Je hebt toch ook nog iets nodig wat iemand als Nancy Dixon een infra-structuur voor het leren van de organisatie noemt? Dat leren is niet louter een kwestie van attitudes bij de teamleden. Je moet het ook organiseren.

Dat spreekt. En dat gebeurt ook. Enerzijds zijn mensen actief bezig met kwaliteitszorg, en dat is in Slash geen papieren tijger. Daarnaast doen we actief aan kennisdeling, met seminars die medewerkers voor elkaar houden. Maar ook regelmatig interviews binnen het team. Ontwikkeling zit hem ook in de discussie met materiaalontwikkelaars, experts die we overigens steeds meer uit school zelf betrekken en in de uitwisseling met de buitenwereld. Met dat laatste heb je trouwens als pionierschool wel een probleem. Je wordt als expert gezien door anderen en veelal is het meer brengen dan halen. Maar gelukkig verschuift dat, nu er steeds meer van dit soort innovatieve scholen ontstaan.

Dat biedt de mogelijkheid om ook samen te werken aan een verheldering en onderbouwing van onze schoolconcepten. Of aan bijvoorbeeld assessmentinstrumenten voor het monitoren van vaardigheden.

En de verankering?

Waar je in elk geval voor moet zorgen, is dat je de kennis in documenten vastlegt en dat je activiteiten organiseert waardoor mensen die kennis kunnen delen. Dat vastleggen is gelukkig gebeurd: een uitgebreid vademecum met een uitwerking van de visie en procedurebeschrijvingen hoe die visie in de praktijk gestalte gegeven wordt, naast het nodige bronnenmateriaal. Verder zou ik zeggen: bemoei je met je eigen opvolging. Door je teamleiders voor te bereiden op je vertrek. Zodat zij kunnen bewaken dat teamleden het concept helder voor ogen blijven hebben. En over een paar jaar moeten ze natuurlijk een visitatie over de kernwaarden organiseren, met leerlingen, leraren en ouders. Dan is in elk geval aan een aantal belangrijke voorwaarden voor een duurzame ontwikkeling voldaan. Blijft over het werken aan blijvende politieke speelruimte voor dit soort initiatieven.

Dat laatste lijkt me nog een heel karwei, maar dat laten we verder maar even voor wat het is. Het wordt tijd voor een paar laatste vragen. Allereerst: wat zou je nu, met wat je de afgelopen jaren geleerd hebt, anders doen?

Een heleboel. Maar in elk geval twee dingen. Om te beginnen, de keuze om Slash te starten

binnen een bestaande school, daar was onder de toenmalige omstandigheden veel voor te zeggen. Het heeft trouwens onmiskenbaar zijn voordelen. Het houdt je met beide voeten op de grond en je blijft het civiel effect voor leerlingen in het oog houden. Maar tegelijk dwingt het je in het keurslijf van die vroege selectie in het voortgezet onderwijs die zo kenmerkend is voor het Nederlandse onderwijs. En die je dwingt tot een aanpak waarbij je niet alles uit leerlingen haalt wat erin zit. Met wat we nu weten, zou je een school moeten maken waarbij je leerlingen over de hele periode meeneemt. Dan zou je een aantal problemen niet gehad hebben. Begrijp me goed, de bovenbouw in de school die ik voor ogen heb, zou er niet precies hetzelfde uitzien als Slash. Er zouden meer experts rondlopen, de begeleiding zou misschien wat afstandelijker zijn, met misschien ook wat meer scheiding tussen vakinhoudelijke expertise en begeleidingsexpertise. Maar de balans met de onderbouw zou meer in evenwicht zijn.

En dan van meet af aan ouders en onderzoekers in het proces betrekken: een door ouders gesteunde laboratoriumschool voor onderwijs.

Dat is één. En het tweede?

Als je het goed nagaat is het ontwikkelen van materiaal in ons geval een belangrijke leeractiviteit, maar daarmee is het niet helemaal goed gegaan. Toen het voorbereidingsjaar begon, is de ontwikkeling van materiaal in handen gegeven van externe experts, en daar

vallen achteraf wel een paar kanttekeningen bij te maken. De experts verloren zichzelf een beetje in het ontwikkelproces, wilden het materiaal alsmaar mooier maken, terwijl de docenten los daarvan aan het droogzwemen waren met de vraag wat ertoe doet, met de procesmatige kant. Die scheiding leidt uiteindelijk tot problemen. Daardoor krijgen mensen bijvoorbeeld de kans om als het niet goed gaat, elkaar de zwarte piet toe te spelen. Aan de andere kant, zoals het er toen voorstond hadden de docenten het er niet bij kunnen doen. Als ik het met wat ik nu weet opnieuw zou doen, zou ik de auteurs, de experts, in dienst nemen. Want zonder experts gaat het nu eenmaal niet. We hadden wel degelijk experts nodig, mensen die de lijn, de kwaliteit bewaken. En dat zal altijd zo blijven. Maar je moet praktijk en productie zo goed mogelijk koppelen.

En dan de allerlaatste vraag: geef eens, nu je met Slash ophoudt, in een paar woorden aan wat het allemaal voor jezelf betekend heeft.

Ik vind het een fantastische periode geweest. Ik heb een passie voor leerlinggericht onderwijs en die heb ik volop kunnen uitleven. Er kan in onderwijs zoveel meer en zoveel beter. Ik ben er rotsvast van overtuigd geraakt dat de pedagogische taak ook in de onderbouw van het VO een veel prominentere plaats moet krijgen. En dat die gerichtheid op selectie in het huidige onderwijs volstrekt averechts werkt. Maar de afgelopen jaren hebben me vooral geleerd hoeveel energie het oplevert als je mensen durft vertrouwen,

tot wat voor fantastische dingen leerlingen en collega's in staat zijn. En hoe cruciaal het is om heel transparant en open te zijn naar ouders: dan zijn ze zeer coöperatief en vergeven ze je heel veel. Ik ben al die mensen ontzettend veel dank verschuldigd. En natuurlijk, zo ijdel ben ik dan ook wel weer dat ik met trots Bram Vermeulen citeer: 'Ik heb een steen gelegd in een rivier op aarde, het water stroomt er anders dan voorheen'.

Mijn zoon zag erg tegen de middelbare school op, maar toen hij over Slash 21 hoorde wist hij onmiddellijk dat deze school het moest worden. Als ouders hebben wij ons er aan overgegeven: als Slash ooit verdrinkt, heb ik wel eens tegen de school gezegd, verdrinken de ouders mee. Nu is is hij met golven, licht en geluid bezig en hij komt met allerlei vragen thuis; iets wat zijn broers nooit deden.



En ze leefden nog lang en gelukkig

Het is goed afgelopen, ondanks dat er wel eens tegenslag was. maar dat hoort zo bij een spannend verhaal.

► MADDY HULSHOF,
OUDER VAN TWEE SLASH-LEERLINGEN

Het verhaal begint ruim 3 jaar geleden als we voor onze kinderen, toen 11 jaar, vervolgonderwijs moeten kiezen. Het zijn onze oudste kinderen, zij moeten de weg banen. Bovendien zijn er opeens meer wegen, want Slash 21 is erbij gekomen.

Enthousiast gemaakt door de vaandeldragers van Slash, en altijd wel in voor iets nieuws, kiezen wij voor Slash.

Dat was eenvoudig maar gaandeweg het eerste jaar, moesten we toch steeds wel even terugdenken aan het waarom van die keuze. Het was, voor ons als ouders, niet gemakkelijk om los te laten en vertrouwen te hebben. Tot dan toe hadden de kinderen iedere drie maanden een cijferrapport gekregen waarover al dan niet ernstig gesproken kon worden met juf, meester en kind.

En nu: nu was er bijna niets. Ja, een leeg portfolio, dat nog vaak toegang weigerde ook. Maar er waren wel gesprekken met de begeleiders van Slash, steeds met dezelfde ondertoon: heb vertrouwen en laat los. Slash is een proces en geen product. En langzaam, heel langzaam stilden we onze honger naar rapporten met cijfers door

anders te kijken naar onze kinderen. Een dochter van 12 die met 2 klasgenoten en een oma met de trein naar Hummelo gaat, op zoek naar het antwoord op de vraag “leeft hout”. De houtkunstenaar die ze daar bezoeken denkt van wel, de bomenkweker denkt het ook, maar de plaatselijke timmerman denkt van niet. Conclusie: geen conclusie, maar wel veel ervaringen en inzichten rijker.

En nu, ruim drie jaar verder, heeft de situatie zich omgedraaid. Met de overstap naar het reguliere onderwijs in zicht, worden er nu weer cijfers gehaald. We zaten er niet meer op te wachten.

Ik zie een zoon die met zijn vrienden het liefst in 2 woord-zinnen praat (en van die 2 nog het liefst 1 woord Engels), en waar ik naast zit als we vanwege zijn gezondheid bij een specialist zitten. Hij voert het woord, in lange complexe zinnen, en praat achtereenvolgens over reden, doel en behandeling. Ik zie en hoor Slash, en hou mijn mond. Dit komt helemaal goed.

Dezelfde zoon gaat kennismaken met het grote Graafschapcollege in Doetinchem, zijn vader (gewend aan grote bijeenkomsten) gaat

mee. Ook daar neemt zoon het voortouw: “Denk dat we niet goed zitten pap, dit is niet de informatie die ik wil horen”. En vervolgens neemt hij papa op sleeptouw tot hij is waar hij wezen wil. Man ziet en hoort Slash, en volgt. Dit komt helemaal goed.



Dan nog over dochter die in het tweede leerjaar van Slash, verbouwereerd een verhaal over haar neef aanhoort die vastloopt in zijn eerste jaar HBO.

“Zijn planning he?”, zegt mijn schoonzus. Mijn dochter denkt dat ze het niet goed

gehoord heeft en zegt “maar plannen en organiseren dat heb je toch al het eerste jaar van de middelbare school?” Schoonzus ziet en hoort Slash, en houdt haar mond. Dit komt helemaal goed.



Een andere neef (zelf ook Slasher) zit inmiddels op 4 HAVO in Groenlo. Hij vertelt hoe er op het Marianum scheikundeproefjes worden gedaan. “Nou de leraar zet alles klaar, ze helpen nog bijna bij het aantrekken van je beschermjas, en dan mag je zelf de spullen bij elkaar in gooien”. Hilarisch vinden dochter en neef: “Mam, dan is het toch een kunstje, daar leer je toch niks van, snappen ze dat dan niet?” Ik hoor en zie Slash, en hou mijn mond. Dit komt helemaal goed.

Natuurlijk zijn er meer voorbeelden, en ook niet alleen bij onze eigen kinderen, ik zie het

ook bij hun vrienden en vriendinnen. En ook zijn onze kinderen niet de braafste. Ze willen uit, drinken en laat naar bed.

En nu, nu is het na 3 jaar af met Slash. Ik had ze nog graag een jaar erbij gegund. Zodat de patronen nog iets dieper ingeslepen hadden kunnen worden. Van hun 12de tot hun 16de zijn de vormende jaren, ik zie wat ze nu tot hun vijftiende geleerd hebben, en vertrouw.

Nog een jaartje Slash, tot hun 16de, zou nog meer vormend kunnen zijn. Ik hoop dat er niet teveel verloren gaat van hun kunde nu het meer op kennis aan gaat komen. Dat de vervolgschool ziet hoever onze kinderen zijn. En dat leraren snappen dat naamvallen Duits in 2 weken te leren zijn, maar dat je eigen doelen leren stellen en zelfverantwoordelijk zijn een proces van jaren is.

Dit is ons eigen persoonlijke verhaal, ik heb veel over Slash gehoord en gezien, en ook vaak mijn mond gehouden. Want als snel is praten over Slash meer een verdediging dan een open gesprek, en daar heb ik niet altijd zin in.

Maar uiteindelijk telt alleen het resultaat: ze leefden nog lang en gelukkig. Dit komt helemaal goed.





Wil je als directeur van KPC Groep op de afsluitingsconferentie een column uitspreken over Slash 21? Dat wilde ik wel. Aanvankelijk dacht ik aan een beschouwend verhaal over 5 jaren Slash 21, over de leerervaringen, over de betekenis voor de onderwijsvernieuwing in Nederland.

Maar bedacht ik, dat past niet bij Slash. Slash 21 is een school waar zaken vaak net even anders gaan. Waar je soms begint met waar andere scholen mee eindigen, waar traditionele logica niet altijd geldt. Ik wil dus afsluiten met iets waar anderen mee beginnen: een PEP-talk. Een reflectie op PEP, passie & precisie.

Toen Slash 21 als gedachte begon aan het eind van de vorige eeuw wisten we niet dat dit kleine vlammetje zou uitgroeien tot een vuur, een vuur voor vernieuwing. Tot passie voor Nieuw Leren.

De gedachte heette toen ook nog niet Slash 21. Polmanschool was de werktitel, genoemd naar het etablissement waar het onderwijskundig establishment van dat moment onder het eten discussieerde over nieuwe vormen van leren. De aanwezigen waren vooral bestuurders, mensen die zich geen knollen voor citroenen laten verkopen.

Geestdrift was mooi, dat was ook de lont die het vuur had doen ontbranden, maar

PePtalk

► JOHAN VAN DER HORST,
ALGEMEEN DIRECTEUR KPC GROEP

realiteitszin en haalbaarheid waren minstens zo belangrijk. Zo verschenen er bijvoorbeeld spreadsheets op tafel waarin werd voorgerekend dat je vele miljarden kon besparen als de organisatieprincipes achter de Polmanschool in ons stelsel zouden worden doorgevoerd. Die berekeningen heb ik, slordig genoeg, overigens nooit meer teruggevonden.

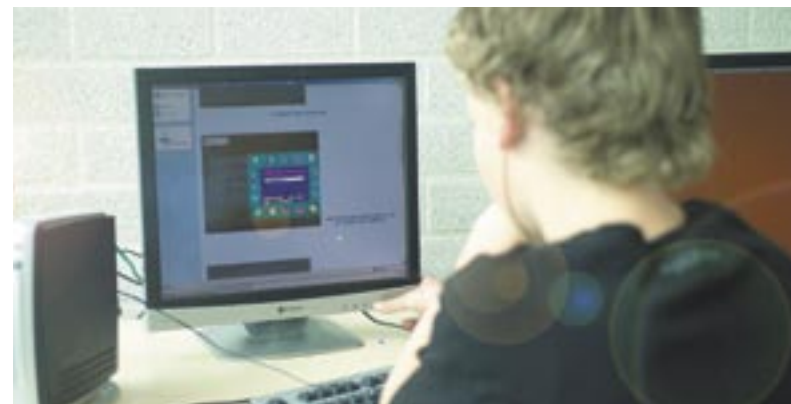
We, KPC Groep en de bestuurders werden enthousiast. En wat nog belangrijker was: één bestuur, die van de Stichting Carmelcollege, besloot zo'n school te bouwen. De 21e Carmelschool. Het vlammetje werd een vlam, de gedachte werd een concept. Een leerconcept. De passie voor leren nam concrete vormen aan.

En voor concepten gelden in zijn algemeenheid twee dingen:

- Ze willen gerealiseerd worden;
- Ze gaan een eigen leven leiden.

Beide gebeurde. En dat brengt me bij mijn peptalk over passie en precisie.

Om een concept te realiseren heb je passie en precisie nodig. Passie om aan zo'n project te durven beginnen, op dat moment zonder subsidie, zonder gebouw, geen team,



geen curriculum. Geloven dat het gaat werken, dat het goed is, dat het beter kan en noodzakelijk is.

Precisie om zo iets algemeen als een concept te maken tot iets waarin leerlingen nog steeds veilig zijn, waar er nog steeds resultaten worden gehaald en, heel belangrijk, waar het concept tastbaar wordt gemaakt. Niet zo maar een gekke nieuwe school, nee een school die heel precies werkt aan principes die in het integrale concept in samenhang zijn gebracht.

Passie en precisie. Een dualiteit die hoogst zelden in de praktijk in harmonie kan worden gebracht.



In de statistiek heb je ook een mooie dualiteit: betrouwbaarheid en nauwkeurigheid. Naarmate ik nauwkeuriger voorspellingen doe over bijvoorbeeld de komende 2e kamer-verkiezing, hoe onbetrouwbaarder mijn uitspraken worden. Omgekeerd word ik des te betrouwbaarder naarmate ik me meer op de vlakke houd. Niemand ontkent de passie achter het Nieuwe Leren, achter Slash 21, maar zijn de resultaten wel betrouwbaar?

En dan kom ik bij een tweede eigenschap van concepten: ze gaan een eigen leven leiden.

Nieuw Leren is een verzamelbegrip geworden. Het heeft veel mensen gepassioneerd, het concept heeft vele geliefden gekregen. Maar als concepten een eigen leven gaan leiden dan is er altijd wel passie in het spel, maar de precisie wordt dan nog wel eens vergeten. Zoals Piaget en Vygotsky, twee wetenschappelijke tegenstanders in hun leven, die beiden als geestesvader van het constructivisme worden aangemerkt, zo vinden we ook in het Nieuwe Leren stromingen verenigd die onderling zeer met elkaar in tegenspraak zijn. En veel uitwerkingen die voor Slash een middel waren om de doelen van het concept te bereiken, werden door anderen tot doel gemaakt. In de geestdrift om het onderwijs op de schop te nemen, vergeten we wel eens wat ook al weer de redenen waren om dat te doen.

Passie zonder precisie. De discussie over het Nieuwe Leren is gepaard gegaan met het ten

onrechte afzetten tegen traditionele vormen van onderwijs, alsof dergelijke benaderingen geen plaats kunnen hebben in modern onderwijs. Ook hier weer: passie zonder precisie.

En hoe zit het met Slash 21? Is het daar allemaal gelukt?

In ieder geval is het positief dat de ervaringen uit de projectfase nu ingebed worden in een meer reguliere setting. In feite is deze conferentie dus het markeringspunt van de finish naar de start.

Toen we het concept gingen vertalen tot een hele concrete school in Lichtenvoorde, onderdeel van het Marianum, moest een gepassioneerd vuur weer worden getemperd tot een vlam die uiterst precies de harten van leerlingen op het juiste moment op de juiste temperatuur kon brengen. De Stichting Carmelcollege kon niet experimenteren met kinderen, heeft vanaf het begin zekerheden ingebouwd dat deze leerlingen op zijn minst dezelfde kansen kregen als de andere leerlingen op het Marianum. Ik weet dat betrokkenen zich irriteerden toen er in de pers kritische artikelen verschenen op het moment dat de Carmel één van deze zekerheden activeerde, met een korte bijscholing. Doe je wat je belooft, ga je naast de resultaten die je extra hebt gehaald ook nog werken aan de traditionele betrouwbaarheid, wordt het gezien als een minpunt voor Nieuw Leren.

Natuurlijk kunnen bij zo'n pioniersschool passie en precisie niet volledig in evenwicht

zijn. Als ik Harry Gankema als bedenker en Henk van Dieten als realisator tegenover elkaar zet dan zullen ze er nooit uitkomen over wat eigenlijk had ontmoeten of wat onrealiseerbare luchtftietserij was. En dat hoort ook zo. Dat is de spanning tussen passie en precisie.

En de school en het concept zijn ondertussen veel meer dan die twee namen. Geweldige docenten hebben met hun voeten in de klei moeten pionieren met een concept waarvan geen blauwdruk was gemaakt en geen voorbeeld beschikbaar was.

Fantastische adviseurs van KPC Groep hebben als jongleurs moeten lopen over het dunne koord tussen passie en precisie, tussen idee en realiteit. Ik zou niet weten wat uiteindelijk de doorslag heeft gegeven in Slash 21: de passie of de precisie. Maar ik weet wel dat Slash 21 voor veel andere vernieuwende scholen een voorbeeld is. En daarin is Slash 21 op dit moment misschien wel de belangrijkste oppepper voor de Nederlandse onderwijsvernieuwing.





Een inhoudsanalyse van het debat over 'het nieuwe leren' 1995 - 2005

Van Polmanhuis tot Polemiek

► PROF.DR. SIETSKES WASLANDER,
RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN¹

Innovaties zijn zelden het resultaat van briljante gedachten van grote genieën. Als er iets algemeen is over het ontstaan en wel-slagen van innovaties te zeggen valt, dan is het wel dat succesvolle innovaties zich kenmerken door een sterke sociale inbedding.²

De Nederlandse overheid streeft naar een 'kennissamenleving' en heeft het stimuleren van innovaties tot één van de speerpunten van beleid benoemd. In beleidskringen klinkt veelvuldig de term 'innovatieklimaat', zonder dat overigens duidelijk wordt wat dat dan precies is. In het wetenschappelijk onderzoek wordt met innovatieklimaat vaak verwezen naar twee verschillende factoren die beide als conditioneel worden gezien voor innovaties.³ Ten eerste zijn ruimte en mogelijkheden nodig om te kunnen innoveren. Het gaat dan om wet- en regelgeving, maar ook om faciliteiten, toegang tot nieuwe kennis et cetera. De tweede factor van betekenis is de mate van maatschappelijke waardering voor nieuwe dingen, of anders gezegd de culturele ruimte om te mógen innoveren. Meer specifiek gaat het er dan om dat de samenleving waardering heeft voor experimenteren, dat er 'fouten' gemaakt mogen worden en dat mensen de gelegenheid krijgen om gemaakte 'fouten' te herstellen. Het is waarschijnlijk deze factor, de culturele

ruimte om te mogen innoveren, die beleids-makers op het oog hebben als zij spreken over de noodzaak van een 'cultuuromslag' als voorwaarde voor innovatie.⁴

Als we spreken over het innovatieklimaat in het onderwijs, is vooraf een belangrijke kanttekening op zijn plaats. Als een bedrijf innoveert bestaat het risico dat een product ondanks beloften niet geproduceerd kan worden, dat het gat in de markt bij nader inzien niet bestaat of dat consumenten het product niet willen waardoor het een flop wordt. Dit zijn allemaal risico's en redenen waarom een bedrijf failliet kan gaan. Deze risico's zijn moeilijk te vergelijken met de risico's in het onderwijs. Een innovatieve onderwijspraktijk kan er in resulteren dat leerlingen in absolute zin onvoldoende leren, minder leren dan anders mogelijk zou zijn geweest, of dingen leren waar ze bij nader inzien minder aan hebben dan vooraf voorzien. In al deze gevallen is het niet alleen of in de eerste plaats de school die risico's loopt, maar zijn belangen van minderjarige kinderen in het geding. Bovendien gaat het niet alleen om de individuele belangen van de kinderen in kwestie - zoals kans op werk of ruimer, participatie in de samenleving - maar ook om collectieve belangen van de samenleving als geheel, zoals sociale samenhang en economische ontwikkeling.

Juist vanwege belangen van kinderen en collectieve belangen is ongelimiteerde waardering voor innovaties in het onderwijs niet te verwachten. Dit alles laat onverlet dat een zekere maatschappelijke tolerantie voor 'anders dan anders' nodig is, wil innovatie in het onderwijs enige kans van slagen hebben.

Om de context te schetsen waarin Slash 21 zich heeft ontwikkeld, is het zaak een indruk te krijgen van het innovatieklimaat rond de school in de loop der jaren. In dit artikel leggen we de focus op de maatschappelijke waardering voor vernieuwingen; de ruimte en mogelijkheden voor vernieuwing in het onderwijs blijven hier verder buiten beschouwing. Slash 21 is onlosmakelijk verbonden met 'het nieuwe leren' en daarmee ook met alle discussies die daarover zijn gevoerd.⁵ Een analyse van het publieke debat over het nieuwe leren kan licht werpen op het klimaat waarin Slash 21 werd ontwikkeld, van start ging en vandaag de dag functioneert. Een analyse van het publieke debat kan daarnaast illustreren hoe Slash 21 in de buitenwereld is geportretteerd. Na een korte uiteenzetting over de manier waarop we het onderzoek hebben aangepakt, volgt een beschrijving van de resultaten. Dan zal blijken dat wat begon met een vrije gedachtenwisseling in Het Polman's huis in Utrecht zich in tien

Wat wel jammer is, als je wil dan kan je de hele dag niks doen. Dat kun je een hele tijd doen...

Voor onze zoon - die nu op 4HAVO zit - was Slash een goede school. Hij wil veel onderzoeken en leerde daar zelf op pad te gaan. Misschien heeft hij hier en daar een achterstand, maar dat valt wel een keer op zijn plaats. Slash kijkt goed naar hoe leerlingen leren. De verplichte leerstof is daarbij misschien niet altijd voldoende uit de verf gekomen, maar daar is het een experiment voor. En wat de mentaliteit betreft, leerlingen die ziekten, die docenten treiteren, krijgen er geen poot aan de grond.

jaar tijd heeft ontwikkeld tot een ware polemiek.

1. Methode van onderzoek

Periode

Voor een onderzoek naar de maatschappelijke waardering van onderwijsinnovaties, en Slash 21 in het bijzonder, is 1995 een goed startjaar. In dat jaar sprak toenmalig KPC-directeur Van den Heuvel op een congres in Den Bosch over een nieuw concept van leren, onder de naam 'het nieuwe leren'. In datzelfde jaar nam onderwijsminister Ritzen het initiatief voor het voeren van een 'kennisdebat'. Over het kennisdebat hebben we sindsdien weinig meer vernomen, terwijl de discussie over het nieuwe leren de gemoeieren tot op de dag van vandaag bezig houdt. Door de onderzoeksperiode te laten lopen van 1 januari 1995 tot 1 januari 2006, omspannen we een periode van precies tien jaar.⁶

Bronnen

Aan de hand van welke bronnen is een betrouwbaar beeld te schetsen van de maatschappelijke waardering van innovaties in het onderwijs? Een veronderstelling achter dit onderzoek is dat waardering voor vernieuwing zich op verschillende podia manifesteert. Een eerste podium vormen de media, een tweede podium vormt de volksvertegenwoordiging in de Tweede Kamer.

De media

In het meest ideale geval zouden we alle uitingen in alle publieke media in een periode van

tien jaar analyseren. In het kader van dit onderzoek is dat niet haalbaar. We hebben ons beperkt tot een aantal landelijke dagbladen, in de veronderstelling dat de artikelen in deze kranten een tamelijk getrouwe afspiegeling vormen van het publieke debat. We hebben voornamelijk gebruik gemaakt van de database voor kranten van LexisNexis, aangevuld met zoekacties in de archieven van de betreffende kranten en artikelen uit de betreffende kranten in het archief van de auteur. De kranten die in dit onderzoek zijn betrokken zijn: de Volkskrant, het Algemeen Dagblad, het Financieel Dagblad, NRC Handelsblad en Trouw. De grootste krant van Nederland, de Telegraaf, is vanwege beperkte toegankelijkheid buiten het onderzoek gebleven.⁷ In de betreffende databases en krantenarchieven is gezocht met trefwoorden als 'Slash 21', 'het nieuwe leren' en allerlei varianten van dat laatste trefwoord.

In de onderzoeksperiode is veel discussie ontstaan over de keten van scholen die zich Iederwijs noemt. We hebben het debat over Iederwijs in onze analyses meegenomen, om twee redenen. Ten eerste kan de discussie over Iederwijs een contrast bieden voor de discussie over het nieuwe leren. Ten tweede wordt, zoals we nog zullen zien, Iederwijs in het publieke debat geassocieerd met het nieuwe leren.

De selectie omvat zowel reportages, hoofdredactionele commentaren, berichtgeving door verslaggevers, ingezonden brieven als opiniebijdragen en columns. Het totale bestand omvat ruim 300 artikelen, opgedeeld in

ruim 6.000 alinea's en meer dan 200.000 woorden.⁸

De Tweede Kamer

In het kader van dit onderzoek zijn debatten in de Tweede Kamer om twee redenen interessant. In de eerste plaats heeft de Kamer een volksvertegenwoordigende rol. Aan de hand van debatten die in de Kamer worden gevoerd krijgen we een inkijkje in de denkbeelden en argumenten die in de samenleving als geheel circuleren. In de tweede plaats debateert de Kamer over wetten en andere maatregelen die de regering nodig acht, ook op het gebied van onderwijs. Aan de hand van kamerdebatten kunnen we dus ook zicht krijgen op gevoerd onderwijsbeleid en de overwegingen die bij specifiek beleid een rol spelen.

In het ideale geval zou onze analyse zich uitstrekken over alle denkbare debatten die in een periode van tien jaar over onderwijs zijn gevoerd. Dat was in het kader van dit onderzoek onmogelijk. Om toch een indruk te krijgen van wat zich in de Kamer heeft voltrokken in de afgelopen tien jaar, hebben we de handelingen van de algemene beschouwingen over de onderwijsbegroting geanalyseerd voor de jaren 1995, 2000 en 2005.

Aanvullende bronnen Slash 21

Om het beeld voor Slash 21 compleet te maken, hebben we voor de specifieke analyses van Slash 21 gebruik gemaakt van aanvullende bronnen. Voor de media gaat het om alle berichten in de regionale pers, met name die in de Gelderlander. Voor de Tweede Kamer

gaat het om alle handelingen van debatten en verslagen waarin expliciet verwezen wordt naar Slash 21.

Analyse

De media

De teksten afkomstig uit de landelijke dagbladen zijn zowel kwantitatief als kwalitatief geanalyseerd. Voor de kwantitatieve analyses werden de teksten geprepareerd voor bewerking met het speciaal daarvoor door Popping ontwikkelde Simple Program for Instrumental Thematic Text Analyses, Spitta. Voor deze analyses werd een woordenboek ontwikkeld met concepten en bijbehorende zoektermen.⁹

In totaal zijn 140 concepten benoemd, met onder meer verwijzingen naar 'oude' en 'nieuwe' vormen van leren, veelgebruikte termen als competentiegericht leren, probleemgestuurd leren en vraaggestuurd leren, verwijzingen naar kennis (zoals vakkennis, basiskennis, feitenkennis), maar ook met verwijzingen naar beleid, politieke partijen, innovatie, wetenschap en onderzoek. Aparte categorieën werden ontwikkeld voor woorden die niet zozeer de inhoud als wel de toon van een stuk kleuren, zoals verwijzingen naar ideologie en religie en woorden als beschamend, weersprekend en walgelijk. Nadat de inhoudsanalyses op de teksten waren uitgevoerd met Spitta, zijn de resulterende bestanden statistisch bewerkt met SPSS. Naast kwantitatieve analyses zijn de teksten ook kwalitatief geanalyseerd met behulp van Atlas-ti. Zoals in het vervolg nog duidelijk zal worden, zijn de kwantitatieve analyses

vooral gebruikt om patronen in het debat zichtbaar te maken, terwijl de kwalitatieve analyses dienen om die patronen te specificeren en te illustreren. Tijdens de kwalitatieve analyses is in een beperkt aantal gevallen gebruik gemaakt van aanvullende informatie. Bij het inzoomen op specifieke aspecten in het debat, werd bijvoorbeeld duidelijk dat reportages en nieuwsitems op radio en tv de aanleiding vormden voor discussies in de kranten. Alleen in die gevallen zijn ook radio- en tv-rapportages zo mogelijk beluisterd en bekeken om een meer volledig beeld te verkrijgen. Een enkele keer wordt daar in de tekst naar verwezen.

De Tweede Kamer

De genoemde handelingen van de Tweede

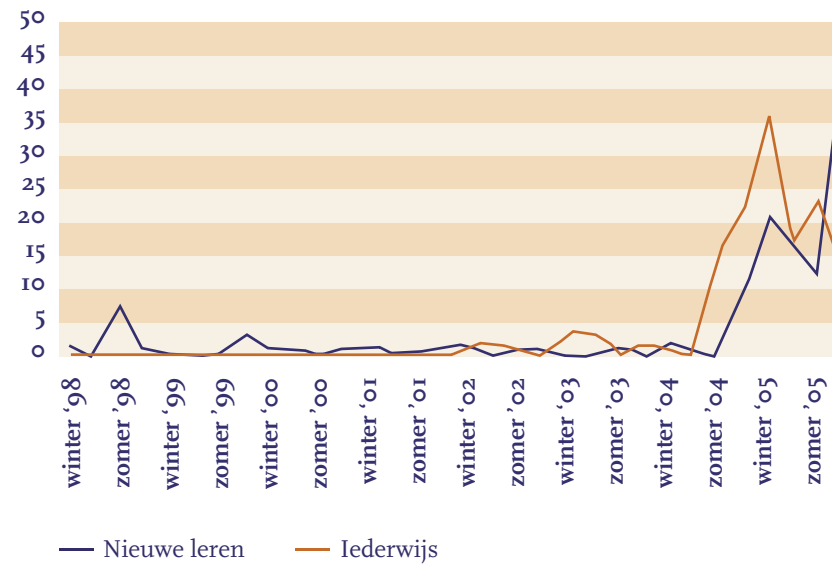
Kamer zijn op een vergelijkbare wijze als de berichten uit de kranten geprepareerd voor inhoudsanalyse. Voor dit artikel zijn deze inhoudsanalyses beperkt gebleven tot basisanalyses waarmee een globale indruk ontstaat van de manier waarop in de loop der jaren over innovatie is gesproken tijdens de behandeling van de onderwijsbegroting in de Tweede Kamer.

Eerste bevindingen

We beginnen met een globaal overzicht van het debat over het nieuwe leren en Iederwijs in de periode 1995 - 2005. In Figuur 1 is weergegeven hoeveel artikelen in die periode over Iederwijs en het nieuwe leren verschenen in de landelijke dagbladen.

We kunnen grofweg drie fasen in het debat

Figuur 1: Verloop van het debat



onderscheiden. De eerste, korte fase van het debat speelt zich af rond de zomer van 1998. Dit is de periode dat de term het nieuwe leren opduikt in de landelijke kranten. In deze eerste fase staat de introductie van het nieuwe leren centraal. In de tweede, langere fase is sprake van relatieve rust. Iederwijs noch het nieuwe leren zijn in deze jaren onderwerp van discussie. De derde fase start in de zomer van 2004 als zich een kentering in het debat aankondigt. De aandacht voor Iederwijs, en later ook het nieuwe leren neemt dan explosief toe.

Dit artikel volgt grotendeels de chronologie van de fasen in het debat. Zo begint het verhaal met een nadere beschrijving en analyse van de fase waarin het nieuwe leren werd geïntroduceerd (§ 2). Vervolgens doen we hetzelfde voor de jaren van relatieve rust (§ 3). In § 4 staan we wat langer stil bij de opmaat voor een kentering in het debat, gevolgd door een analyse van de (voorlopige) hoogtijdagen van het debat (§ 5). Een analyse van het verloop van het debat is niet compleet als we niet ook kijken naar de toon waarop de discussie wordt gevoerd (§ 6). Tot slot trekken we een aantal conclusies over het debat over het nieuwe leren als indicatie voor de waardering van onderwijsinnovaties (§ 7).

2. De introductie

De Tweede Kamer

Als Van den Heuvel in 1995 op een congres de term ‘het nieuwe leren’ introduceert, zijn Ritzen en Netelenbos (beiden PvdA) de

bewindslieden op onderwijs in het eerste paarse kabinet. Bij de behandeling van de onderwijsbegroting in het najaar van 1995 spreken bewindslieden en Kamer over een toekomstige kennismaatschappij en een kennisintensieve samenleving. Om dat te realiseren is in de eerste plaats een toename van het aantal hoger opgeleiden nodig, zo vindt men. Men spreekt daarnaast over de informatiemaatschappij en doelt dan op ‘computers’ en de invloed daarvan op het onderwijs. Alleen als het over ‘computers’ gaat wordt expliciet over innovatie gesproken.

Dat illustreert nog eens dat onderwijsinnovatie in deze tijd sterk gekoppeld is aan informatie- en communicatietechnologie en ‘meer computers’ in de scholen. Om scholen te voorzien van hardware en software pleit Ritzen voor publiek-private samenwerking en vindt daarvoor brede steun. Staatssecretaris Netelenbos benadrukt in het debat dat vernieuwingen tijd nodig hebben, dat het onderwijs geen behoefte heeft aan nieuwe blauwdrukken en dat het haar ambitie is om als ‘staatssecretaris van implementatie’ te worden herinnerd.

Opmerkelijk genoeg komt Ritzen twee weken na de behandeling van de onderwijsbegroting met het plan een kennisdebat te organiseren. Tijdens het begrotingsdebat is met geen woord gerept over het kennisdebat en dat ontstemt menig Kamerlid. Ritzen legt in een aparte brief uit waarom hij het kennisdebat nodig acht.

‘Het hoofddoel van het kennisdebat is te komen tot een verkenning op lange termijn van de gevolgen van de ontwikkeling naar een kennissamenleving. ... De verkenning zal er toe moeten leiden dat in de samenleving een commitment groeit over doelstellingen die rond 2010 redelijkerwijs gerealiseerd moeten kunnen worden evenals over de weg die daartoe moet leiden. Onverschilligheid daarover is onze grootste vijand. Anders gezegd: het kennisdebat is minder een kwestie van geld dan van mentaliteit en maatschappelijk commitment.’¹⁰

Ritzen verwijst daarbij naar ‘grote internationale organisaties’ waar men zich eveneens buigt over de vraag ‘welke sociale organisatie van leerprocessen en kennisproductie in de opstap naar de kennissamenleving vereist is.’

Slash 21

In de jaren negentig denken velen na over het onderwijs voor de toekomst. Een ‘klein gezelschap van beslissers binnen het ministerie, KPC Groep, de VVO en de Stichting Carmelcollege’ komt rond 1998 een aantal malen bij elkaar in Het Polman’s Huis in Utrecht. Dit zogeheten Polman-overleg buigt zich over de vraag hoe ‘het nieuwe denken over leren in de praktijk kan worden gerealiseerd.’¹¹ Vervolgens besluiten KPC Groep en de Stichting Carmelcollege te onderzoeken of de ontwikkelde ‘modelschool’ ook daadwerkelijk ontwikkeld kan worden. Dat leidt tot een ‘voorstudie voor een nieuw schoolontwerp’ voor ‘de 21e CarmelSchool; een school in de 21e eeuw’.

De media

Ten tijde van het Polman-overleg duikt de term 'het nieuwe leren' ook op in de landelijke dagbladen. Dat gebeurt het eerst als aanduiding van de didactische principes van het studiehuis. Het nieuwe leren heeft hier de betekenis van 'zelfverantwoordelijk leren'. Net voor de zomer van 1998 staat op de voorpagina van de zaterdagkrant van NRC Handelsblad 'New Age flink in opmars in onderwijs'. De kop verwijst naar een paginagroot artikel in het wetenschapskatern met als titel 'Heerlijk nieuw leren; onderwijsvernieuwers op zoek naar geestelijke warmte'. Journalist Wubby Luyendijk doet verslag van een conferentie in Kerkrade. In het artikel wordt het nieuwe leren onder anderen geassocieerd met chakra's, reiki en silva mind control.

Luyendijk constateert dat de 'irrationele golf' nu ook in het onderwijs toeslaat. Reacties van lezers blijven niet uit. Mensen spreken van 'een onzinnige rage', 'een walm van onfris denken', 'quasi-wetenschappelijke argumenten' en 'pseudo-wetenschappelijke onzin'. Ook mensen die er bij waren in Kerkrade laten zich horen. Een van hen is Knoppert, die een week later in diezelfde krant reageert. Hij probeert duidelijk te maken dat discussie over mogelijke oplossingen, het zicht ontnemt op de achterliggende problemen.

'Iedere goede docent weet dat een leerling zich moet welbevinden om te kunnen leren. Iedere goede docent weet hoe absurd laag het

rendement is van bijna iedere les.'

Knoppert verdedigt de zoektocht naar manieren om leerlingen in een 'flow' te krijgen, als een nuttige en gewenste exercitie om nieuwe ideeën te bevorderen en bij te dragen aan een hoogst noodzakelijke onderwijsvernieuwing. Het is dan half juli en tijd voor de zomervakantie. Het wordt snel weer stil rond het nieuwe leren.

3. Jaren van relatieve rust

De Tweede Kamer

'Kracht en creativiteit voor de kennissamenleving'. Dat is de titel van de beleidsbrief die VVD-minister Hermans en PvdA-staatssecretaris Adelmund in het najaar van 2000 naar de Kamer sturen. Het tweede paarse kabinet is dan halverwege zijn regeertermijn. In het begrotingsdebat spreekt men over Nederland als kennissamenleving, over 'Nederland Kennisland' en wat dat betekent voor het onderwijs. Innovatie komt in dit debat veel nadrukkelijker aan de orde dan in het begrotingsdebat vijf jaar eerder. PvdA-woordvoerder Barth vergelijkt het Nederlandse onderwijs met dat in de Verenigde Staten en concludeert: 'Het kabinet investeert in ICT in het onderwijs, maar de achterstand op de Verenigde Staten blijft adembenemend.

Ook het lesgeven is meer toegesneden op achterhaalde hiërarchische verhoudingen dan op de kenniseconomie: leren leren, adaptief onderwijs, samenwerken in groepjes, het komt allemaal nog veel te weinig voor.'

Hermans benadrukt dat scholen ruimte nodig hebben om 'innovatieve centra' te worden. De overheid zal volgens hem altijd regels blijven stellen omtrent bestelverantwoordelijkheid, kwaliteit, toegankelijkheid en variëteit. Maar daarbinnen is het vooral aan scholen zelf om innovatie vorm te geven. De bewindslieden beloven tijdens hun regeerperiode geen stelselwijzigingen door te voeren. Tijdens het debat ontstaat de gedachte van experimenten met regelvrije scholen. Een groep scholen zal, bij wijze van experiment, alle ruimte krijgen om te doen wat hen goed dunkt. Ook om er op die manier achter te komen welke regels innovatie het meest in de weg zitten.

De media

Terwijl in Den Haag en Zoetermeer wordt gedacht en gewerkt aan meer ruimte voor scholen, gaat op 1 februari 2002 in Schoonhoven een nieuwe school van start onder de naam Iederwijs. De kranten maken melding van de opening - en van initiatiefneemster Yolanda Eijgensteijn - waarbij het particuliere en kleinschalige karakter van de school aanvankelijk de meeste aandacht krijgt. Ruim een jaar later besteedt Radio 1 in een documentaire aandacht aan Iederwijs in Soest 'waar niet de leerkracht maar het kind de baas is'. Een week later volgt een reportage op Nederland 3 over Iederwijs 'een school die uitgaat van het idee dat kinderen pas iets leren als ze er aan toe zijn'. Ook in de maanden daarna verschijnt Iederwijs met enige regelmaat in de pers, zonder dat dat tot veel of heftige reacties leidt.

*Dat zou toch meer
gezegd moeten worden:
'Ga eens aan het werk'.*

*Je bent met een club mensen,
samen moet je het maken.
(...) Hier heeft iedereen in
de gaten dat hij het in het
team moet doen.*

Slash 21

Ondertussen resulteert de voorstudie voor de 21e CarmelSchool in een echte school die de naam Slash 21 krijgt. Na de zomervakantie van 2002 opent Slash 21 zijn deuren in Lichtenvoorde. Als de school officieel wordt geopend, op 31 oktober, is net daarvoor het eerste kabinet Balkenende gevallen na het aftreden van LPF-ministers Bomhoff en Heinsbroek. De demissionaire minister van Onderwijs, Van der Hoeven, komt de school zelf officieel openen. Tegen de leerlingen zegt ze “ik vind dat jullie geweldig boffen” om daar direct aan toe te voegen: ‘Ik denk ook dat jullie, samen met jullie begeleiders, een hele spannende tijd tegemoet gaan ... Dit is een school die de toekomst maakt.’

Ook CDA-woordvoerder De Vries is duidelijk enthousiast. Dat blijkt een paar weken later als de Tweede Kamer een debat voert over functiedifferentiatie in het onderwijs. ‘Nieuwe medewerkers moeten worden uitgedaagd voor een vernieuwd pedagogisch-didactisch concept. Heel veel scholen werken daar al aan. Slash 21 is een prachtig voorbeeld. Niet meer “u vraagt en wij draaien”, maar divers samengestelde teams die gezamenlijk werken aan de individuele ontwikkeling van het kind.’

Ook bij andere gelegenheden laten Kamerleden en senatoren zich lovend uit over het initiatief in Lichtenvoorde. In de discussies over ICT in het onderwijs wordt Slash 21 bijvoorbeeld systematisch afgeschilderd als witte raaf temidden van een onderwijsveld dat weinig voortgang boekt.

Slechts een paar maanden later (op 6 januari 2003) zendt de RVU een reportage uit onder de titel ‘De school als marktplaats. Over sponsoring in het lager en middelbaar onderwijs’. Ook de opening van Slash 21 wordt hier in beeld gebracht, waarbij wordt vermeld dat het experiment vijf miljoen euro kost en dat een miljoen euro door sponsors wordt opgebracht. We zien banners met namen van sponsors en horen woordvoerders van twee bedrijven die de school sponsoren. Deze woordvoerders geven aan ook om commerciële belangen bij de school betrokken te zijn. Minister Van der Hoeven zegt bekend te zijn met het feit dat er ‘natuurlijk’ sponsors betrokken zijn bij Slash, maar dat dat op een manier gebeurt waarbij de sponsoring ‘geen invloed heeft op het lesprogramma en daar gaat het tenslotte om’.

In de landelijke pers verschijnt rond die tijd een aantal artikelen over verwevenheid van onderwijs en commercie, maar dit wordt niet in verband gebracht met Slash 21. In de Tweede Kamer is dat anders. Daar blijkt in juni 2003 nog eens hoe snel beeldvorming kan veranderen, en ook hoe kort het geheugen van Kamerleden kan zijn. In de vroege zomer van dat jaar debatteert de Tweede Kamer over het convenant sponsoring en dient de PvdA een initiatief wetsvoorstel in met de bedoeling de grenzen aan sponsoring in het onderwijs wettelijk te regelen. De Kamer besteedt een aantal overleggen en debatten aan de kwestie. Aanvankelijk begint PvdA woordvoerder Dijkema nog met een compliment over Slash 21: ‘... inderdaad ontplooit deze school

vele waardevolle en interessante initiatieven’. Om daarna verder te gaan met: ‘... maar een enkele blik op de website (www slash21.nl) spreekt al boekdelen over de mate waarin hier sponsoring interfereert met het onderwijsproces.’

Vanaf dat moment figureert Slash 21 als schrikbeeld in het debat over sponsoring in het onderwijs. In het volgende overleg heet het dat: ‘Deze Kamer kan afwachten tot excessen zoals bij Slash 21 in Lichtenvoorde zich hebben vermenigvuldigd...’

De CDA-fractie, die Slash een half jaar eerder nog roemde als ‘een prachtig voorbeeld’ laat nu weten:

‘En voor wie Slash 21 niet goed kent: in deze basisschool (sic!) zitten de leerlingen aan en op gesponsord meubilair en maken zij gebruik van gesponsorde computers. In de hal van de school hangt een niet te missen bord waarop alle sponsornamen staan vermeld, zodat de leerlingen dagelijks met deze namen worden geconfronteerd. Het lijkt overduidelijk dat hier een relatie is waar te nemen tussen sponsoring en het primaire proces.’

In de Kamer volgt een lange discussie over de vraag of gesponsord meubilair nu wel of niet een onwenselijke vorm van sponsoring is. Nog voor het zomerreces wordt duidelijk dat het initiatief wetsvoorstel om sponsoring bij wet te regelen, niet kan rekenen op een meerderheid in de Kamer. Daarmee verdwijnt de discussie over sponsoring van het toneel en wordt het weer stil rond Slash 21.

4. Opmaat voor een kentering

Achteraf gezien begint de aanloop naar een kentering in het debat in het voorjaar van 2004. Op 13 januari 2004 wordt docent en conrector Hans van Wieren van het Terra College in Den Haag door een leerling dood geschoten in de kantine. Een maand later - op 12 februari - opent De Telegraaf met een interview van de Groningse hoogleraar onderwijskunde Peters. Volgens Peters is de moord op Van Wieren 'slechts het topje van de ijsberg' en is het VMBO 'een zinkend schip', 'één groot fiasco' en moet het schooltype zo snel mogelijk worden 'afgeschaft'. Een roerige discussie over de toekomst van het VMBO volgt.

NRC Handelsblad publiceert in maart van dat jaar een groot artikel met als kop 'De hervormers hebben spijt; de ondergang van het VMBO of het einde van de maakbare leerling.' In het stuk uiten mensen die betrokken waren bij de invoering van het VMBO hun kritiek. De journalist verwijst naar een folder die het ministerie bij de invoering onder ouders verspreidde. De tekst vermeldt: '... leerlingen gaan actiever en zelfstandiger leren het onderwijs is minder klassikaal, leerlingen voeren vaker zelfstandig of in een groep opdrachten uit'.

Deze ambitie wordt aangeduid als 'het nieuwe leren' en wordt - naast onder meer de grote toename van zorgleerlingen - mede verantwoordelijk geacht voor het 'mislukken' van het VMBO.

In diezelfde tijd begint Trouw met een serie artikelen over vernieuwingsscholen. Op 2 april 2004 is Slash 21 aan de beurt. Hoewel de kop - wild wilder wildst - anders doet vermoeden, volgt een tamelijk genuanceerd portret van de school, als voorbeeld van een school die het nieuwe leren heeft ingevoerd.

Volgens de journalist is '... één van de belangrijkste gedachten in de nieuwe aanpak .. dat docenten geen kennis meer overdragen, maar dat ze leerlingen in hun leerproces - dat er voor elk kind anders uitziet - begeleiden. ... Weg met die 'ouderwetse' vijftien vakken, waarvoor de leerlingen om de vijftig minuten naar een ander lokaal en een andere docent moeten verkassen. De leerkracht is vanaf nu geen kennisoverdrager meer, maar coach, begeleider, trainer. Elke schooldag duurt van half negen tot vier, huiswerk is niet meer nodig en lesuitval komt niet voor, omdat de docenten elkaar kunnen vervangen.'

Ook directeur Henk van Dieten komt aan het woord, hij noemt '... de nieuwe rol voor de leerkracht als één van de moeilijkste punten. Hoe moet dat, een leerling begeleiden, prikkelen, uitdagen, en feedback geven? Hoe help je een leerling een eigen leerstrategie uit te zetten en zich ook nog eens persoonlijk en sociaal te ontwikkelen? Hoe beoordeel je, zonder cijfers te geven, een leerling, in een taal die hij zelf en de teamleden begrijpen?'

Begin juli zendt Nova een rapportage uit over 'de snelle opmars' van Iederwijs. Ruim een week later reageren drie hoogleraren econo-

mie op deze uitzending met een opiniebijdrage in de Volkskrant. Zij benadrukken het belang van kennis, om vervolgens te constateren dat Iederwijs 'de jongste en meest extreme uitwerking' is van een trend om kennis steeds minder belangrijk te vinden. Volgens hen is bij Iederwijs 'elke pretentie om kinderen kennis bij te brengen losgelaten'. Ondanks de zomervakantie barst vanaf dat moment de discussie over Iederwijs en het nieuwe leren echt los.

5. Het debat barst los

De media

In het najaar van 2004 neemt de aandacht voor Iederwijs en het nieuwe leren in de landelijke dagbladen sterk toe (zie Figuur 1). Figuur 2 illustreert hoeveel aandacht de landelijke dagbladen in de periode 2004 - 2005 besteden aan zowel Iederwijs als het nieuwe leren. Die aandacht is hier uitgedrukt in het aantal woorden van de betreffende artikelen, om op die manier rekening te houden met de omvang van de verschillende bijdragen.

In de figuur is te zien dat de aandacht voor Iederwijs na de zomer van 2004 toeneemt. Vrij snel daarna verbreedt de discussie zich naar het nieuwe leren. Terwijl de aandacht voor Iederwijs na het voorjaar van 2005 wat lijkt weg te ebben, laait de discussie over het nieuwe leren na de zomer van 2005 juist nog sterker op.

We hebben alle artikelen in onze database gecodeerd als zijnde (a) een duidelijk pleidooi voor Iederwijs of het nieuwe leren, (b) een

Het uiteindelijke product dat jullie afleveren moet op een acceptabel kwaliteitsniveau uitkomen dat passend is voor elke individuele leerling. Niet boven, maar zeker ook niet onder het kunnen van de leerling. Misschien is het een idee om een vorm van overleg op te zetten, om in een kleinere samenstelling - vanuit management, tutores, ouders en leerlingen - over de kwaliteit van Slash te praten. Wellicht kan er een knelpuntenlijst gemaakt kan worden. Want om heel eerlijk te zijn, zitten jullie er niet zo ver meer van af om het rond te krijgen.

onmiskerbare kritiek daarop, danwel (c) een neutraler stuk waarin bijvoorbeeld zowel argumenten van voor- als tegenstanders aan bod komen, genuanceerde reportages of feitelijke nieuwsberichten. In geval van twijfel of onduidelijkheid, zijn de stukken onder de derde, neutrale, categorie gecodeerd. Figuur 3 laat zien hoe de verhouding tussen pleidooien, kritieken en neutrale stukken over Iederwijs zich tot elkaar verhouden. Ook hier is de verhouding weergegeven in het totale aantal woorden. Figuur 4 laat hetzelfde zien, maar dan voor bijdragen over het nieuwe leren.

Als we Figuur 3 en 4 met elkaar vergelijken valt op dat over Iederwijs meer neutrale stukken verschijnen. Het debat over het nieuwe leren heeft een sterker polemisch karakter: stukken hebben duidelijker het karakter van een pleidooi of een kritiek. Met name na de

zomer van 2005 voeren de kritieken op het nieuwe leren de boventoon.

Het debat over Iederwijs en het debat over het nieuwe leren zijn in beginsel twee verschillende discussies. Het aantal artikelen in de landelijke dagbladen waarin Iederwijs en het nieuwe leren direct met elkaar in verband worden gebracht, is ook gering (N=23). Een gedetailleerde inhoudsanalyse op de artikelen in de kranten wijst echter uit dat de inhoud van de beide discussies weliswaar op een aantal punten van elkaar verschilt, maar dat de overlap groot is. Specifiek voor stukken over Iederwijs is dat dit onderwijsconcept vaker dan het nieuwe leren in verband wordt gebracht met het centraal stellen van de leerling, met de noodzaak van toezicht en de rol van de inspectie en ook met vrijheid-blijheid, speeltuinen, hutten bouwen en in de zand-

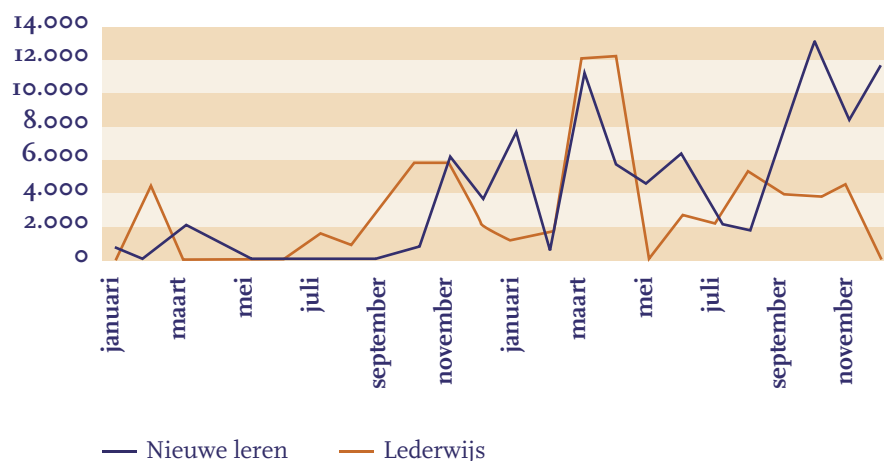
bak spelen. Specifiek voor stukken over het nieuwe leren is dat de aanleiding voor de innovatie vaker aan de orde komt, waarbij veelvuldig wordt gewezen op de kennis-samenleving, het ontwikkelen van vaardigheden, de rol van docenten en ook op die van de landelijke pedagogische centra. Andere kwesties, zoals de rol en de aard van kennis en keuzevrijheid in het onderwijs, komen zowel bij Iederwijs als het nieuwe leren gelijkelijk aan bod.

We hebben daarnaast een gedetailleerde inhoudsanalyse uitgevoerd om na te gaan waarin pleidooien en kritieken van elkaar verschillen. Daaruit blijkt dat pleidooien vaker gaan over vernieuwingen in het VMBO, over het belang van betekenisvol leren en over de opkomst van ICT en multimedia, zowel in het onderwijs zelf als in de leefwereld van jongeren. Kritieken gaan vaker over competentiegericht leren, over leugens en onzin, over de mammoetwet en vroeger, en over de slechte kwaliteit van de lerarenopleidingen. Belangrijker dan deze verschillen zijn de overeenkomsten. Pleidooien en kritieken stellen dezelfde kwesties aan de orde. In die zin is het een echt debat; mensen hebben verschillende opvattingen over dezelfde onderwerpen.

Slash 21

Wat de discussies over Iederwijs en het nieuwe leren nu precies betekenen voor de beeldvorming van Slash 21 is op basis van deze analyses niet te zeggen. Wel constateren we een groot verschil in aandacht voor

Figuur 2: Verloop van het debat 2004-2005

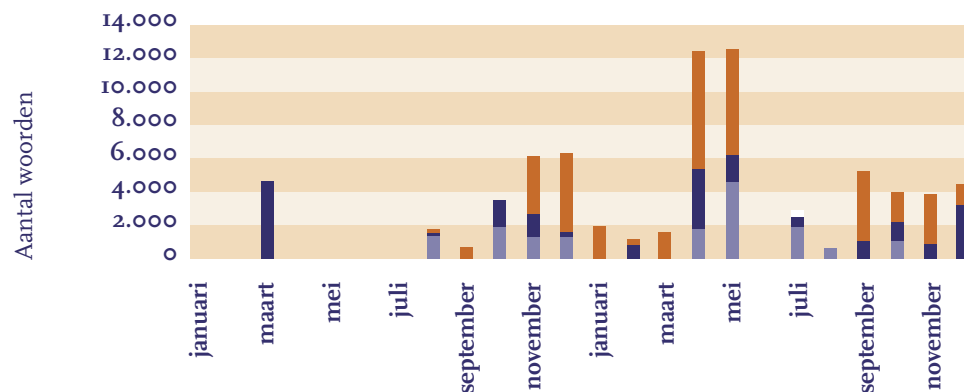


Slash 21 en Iederwijs in de landelijke pers. Om de gedachten te bepalen: het woord Iederwijs valt in deze periode ruim 700 keer, terwijl Slash 21 ruim dertig keer expliciet wordt genoemd. In de veertien artikelen waarin Slash expliciet wordt genoemd, wordt net zo vaak wel als niet ook verwezen naar Iederwijs. Daar waar Slash en Iederwijs beide aan de orde komen is dat soms om het verschil tussen beide scholen te nadrukken. Dat doet bijvoorbeeld de Nijmeegse onderwijskundige Van der Meijden die Slash 21 'koploper' van het nieuwe leren noemt en in de bevinden van haar onderzoek bewijst vindt 'dat het nieuwe leren werkt'.

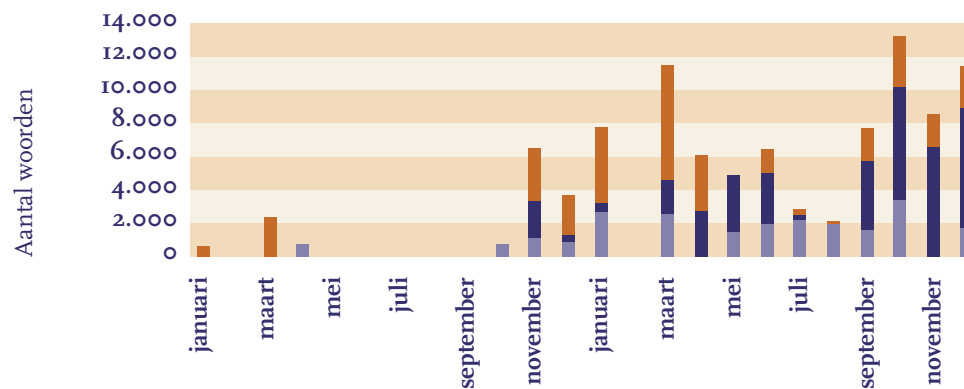
'Als je nieuw leren tenminste niet beschouwt zoals Iederwijs dat doet: leerlingen bepalen zelf wat ze leren. In mijn onderzoeken bepaalt de docent in grote lijnen het onderwerp en structureert de samenwerking. Als je nieuw leren ziet als actief proces waarin kinderen zelf bezig zijn met het construeren van kennis, dan laat mijn onderzoek zien dat dat werkt. Kinderen zijn daar zeker toe in staat.' In hetzelfde artikel betwist de Groningse hoogleraar onderwijskunde Van der Werf deze interpretatie van de onderzoeksgegevens.

Anderen maken juist geen onderscheid tussen Slash 21 en Iederwijs. Zo vraagt een leraar Engels zich af 'wat is er mis met het oude leren?'. Deze leraar verwijt de minister scholen een didactische monocultuur op te leggen 'een Mona-cultuur: alles smeug, luchtig en licht verteerbaar. Het gaat veel verder dan 'naïeve experimenten' als 'Slash

Figuur 3: Verloop debat Iederwijs



Figuur 4: Verloop debat het nieuwe leren



■ Pleidooi ■ Kritiek ■ Neutraal

21 en Iederwijs', het begon al met de 'dwaalleer van de zelfstandig werkende leerling' bij de invoering van de tweede fase. Knoppert, die in 1998 op de bres sprong voor het nieuwe leren, doet dat in 2005 opnieuw. Hij merkt op dat allerlei initiatieven 'van Slash 21 tot Iederwijs' in dezelfde richting wijzen, namelijk 'leren doe je zelf, dat kan een ander niet voor je doen.'

Waarschijnlijk belangrijker dan de inhoud van het debat over het nieuwe leren en het al dan niet leggen van een expliciete link tussen het nieuwe leren en Slash 21, is de toon waarop het debat gaandeweg wordt gevoerd.

6. De toon van het debat

De media

In het voorjaar van 2004 gaat de discussie in eerste instantie vooral over Iederwijs. In dat

najaar verbreedt het debat zich naar het nieuwe leren. Naast deze verbreding van de discussie, gebeurt er nog iets anders. Iederwijs wordt herhaaldelijk in verband gebracht met verwijzingen naar religie en ideologie, inclusief de extremistische varianten daarvan. Zo wordt er bijvoorbeeld gesproken over het al dan niet 'geloven in de visie' van Iederwijs, 'fundamentalisme van de Iederwijs-filosofie', over een 'extreme filosofie' en een 'messiaans systeem'.

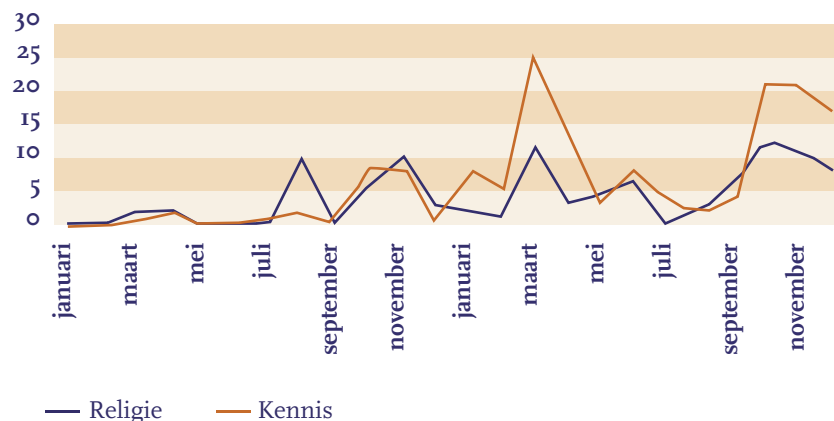
Als het debat zich vervolgens verbreedt naar het nieuwe leren, zien we ook daar verwijzingen naar religie, ideologie en extremisme opduiken. Zo wordt bij herhaling gesproken over 'de profeten van het nieuwe leren' en wordt gesteld dat 'er geen tussenweg is: je bent voor of tegen het nieuwe leren. Het is een soort geloof.' Anderen noemen het eerder een 'modern bijgeloof' dat niet

serieus genomen kan worden. In de loop van 2005 verscherpt het debat over het nieuwe leren verder. Jan Blokker noemt Iederwijs in de Volkskrant het 'onzingeloof van een 'sekte'. Martin Sommer spreekt in dezelfde krant over het nieuwe leren als 'een radicale stroming', een 'kennisvijandige ideologie', een 'zelfstandigheidsreligie' en over 'ayatollahs' die het 'nieuwe leren prediken'. Leo Prick heeft het in NRC Handelsblad over 'de nieuwe heilsleer'. Verwijzingen naar religie, ideologie en extremisme blijven niet beperkt tot enkele columnisten, maar kleuren ook de kritische bijdragen van anderen. Daar heet het nieuwe leren een 'ideologie' van 'onderwijsprofeten' die de 'verlossing prediken'.

Om de toon van het debat zichtbaar te maken, is in Figuur 5 weergegeven hoe vaak in bijdragen wordt verwezen naar religie en ideologie. Verwijzingen naar religie en ideologie omvatten woorden als profeten, prediken, heilig, sekte en ideologie. Ter vergelijking laat de figuur ook zien hoe vaak wordt verwezen naar kennis, onmiskenbaar het meest dominante thema in het debat.

Het gaat hier om alle denkbare verwijzingen naar kennis, variërend van vakkennis en vakinhoud, via het overdragen en verwerven van kennis en tekorten aan kennis, tot formele kennis, ervaringskennis en praktijkkennis. In vergelijking met het meest dominante inhoudelijke thema in het debat, tekenen de frequente verwijzingen naar religie en ideologie sterk de toon van het debat.

Figuur 5: Verwijzingen naar religie en kennis



De Tweede Kamer

De net beschreven toon van het debat blijft niet beperkt tot discussies in de media. Ook in de Tweede Kamer worden in debatten over het nieuwe leren verwijzingen gemaakt naar religie en ideologie. Zo voert de Kamer op 3 november 2004, daags na de moord op cineast Theo van Gogh, een kort debat over de voorgenomen herziening van de basisvorming. D66 woordvoerder Lambrechts dient een motie in met de tekst: '... verzoekt de regering, te bewerkstelligen dat de ruimte die scholen en leerkrachten geboden wordt ook echte ruimte is en dat deze ruimte niet onmiddellijk weer wordt opgevuld met nieuwe en sturende modieuze didactische onderwijsmethoden'.

Bij deze modieuze methoden wordt met name gedacht aan 'het natuurlijke en competentiegerichte onderwijs' dat als 'het nieuwe geloof ... aan alle scholen als zaligmakend wordt voorgehouden'. De ondertekenaars van de motie maken zich zorgen omdat 'leerkrachten het ervaren als een nieuwe wet die van bovenaf wordt opgelegd' ook al stelt de Kamer vast dat dat feitelijk niet het geval is. Dit misverstand is volgens Lambrechts mede ontstaan 'omdat er een ondersteunende organisatie is, het APS, die dit met kracht bij de scholen neerlegt en zegt hoe zij het moeten doen.' De motie roept de minister op hier iets aan te doen. Bij de stemming, een week later, wordt de motie verworpen. Het woordgebruik geeft niettemin aan dat het debat over het nieuwe leren, ook in de volksvertegenwoordiging, een andere kleur heeft gekregen.

In het najaar van 2005 wordt in de Tweede Kamer weer het jaarlijkse debat over de onderwijsbegroting gevoerd. In dat jaar is het een begroting van het tweede kabinet Balkenende, met CDA-minister Van der Hoeven en VVD-staatssecretaris Rutte voor onderwijs. Veel nadrukkelijker dan in de jaren 1995 en 2000 gaat het in het begrotingsdebat van 2005 over innovatie.¹² Kamerbreed is men het er over eens dat innovatie bevorderd dient te worden. Er is meer nodig om van Nederland een 'concurrerende kenniseconomie' te maken. De Kamer heeft behoefte aan 'een lange termijnstrategie voor kennis en innovatie' en daarbij hoort ook een 'structurele investeringsagenda'. Als het over innovatie gaat, komt nu ook de rol van de leraar nadrukkelijk aan de orde. Dat is niet voor niets, want minister Van der Hoeven wil 'herinnerd worden als de minister die de leraar weer in positie heeft gebracht'. De minister zegt het zo: 'De onderwijsprofessionals ... moeten in staat worden gesteld om als professional de eigen cruciale rol bij schoolontwikkeling en innovatie waar te maken.'

Volgens D66-woordvoerder Lambrechts gaat het er om dat de leraar 'initiator van vernieuwingen' is en niet 'slachtoffer van vernieuwingen die een ander bedenkt'. In het debat komt ook het nieuwe leren expliciet aan de orde, maar dat staat tamelijk los van de discussie over innovatie. Een bijdrage van CDA-onderwijswoordvoerder De Vries geeft een aardig inkijkje in de teneur van het debat: 'Nieuwe vormen van leren kunnen in vrijheid worden gekozen. De tijd van door

Zoetermeer opgelegde concepten van basisvorming en studiehuis hebben wij achter ons gelaten, maar je kunt niet vrijblijvend experimenteren met kinderen. Of je er nu voor kiest om frontaal les te geven, zoals wij hier gewend zijn, of kiest voor zelfstandig leren, of voor een mengvorm of wat dan ook, in alle gevallen zul je aan de inspectie, maar ook aan de ouders moeten verantwoorden dat de kerndoelen en eindtermen worden behaald. Daarom is een goede balans tussen inhoud en competenties nodig.'

Ook minister Van der Hoeven benadrukt in het debat dat er balans moet zijn tussen vak-kennis enerzijds en competenties anderzijds. Dat geldt zowel voor leerlingen als voor leraren. Volgens haar is de balans tussen die twee de afgelopen jaren 'misschien' door-geslagen ten koste van de vak-kennis. SP-Kamerlid Vergeer benoemt het nieuwe leren in het debat als de 'slechte kanten van het studiehuis in de onderbouw', VVD-woordvoerder Van Balen constateert dat over het nieuwe leren 'dogmatische discussies' worden gevoerd, en ook LPF-woordvoerder Kraneveldt heeft het over het nieuwe leren, waarbij ze memoreert aan wijlen Pim Fortuyn: 'Die moest niets hebben van zaken als: interactief leren in plaats van de traditionele overdracht van kennis en vaardigheden, de leerkracht als procesbegeleider en het leren, waarbij de leerling pas optimaal kennis en vaardigheden opdoet als hij wordt gedreven door een sterke interne motivatie. Dan zou het leerproces als vanzelf gaan: ontdekkend, ervarend en spelenderwijs.'



Van mij mag er wel wat consequenter opgetreden worden bij negatief gedrag, straffen en belonen, positieve en negatieve kritiek horen er ook bij.

De algehele teneur van het debat is dat het gaat om 'de balans'. Aan de ene kant van die balans staat volgens de Kamerleden 'kennis', 'vak kennis' en 'inhoudelijke kennis', aan de andere kant staan 'houdingen', 'vaardigheden' en 'competenties'. Ook bij docenten moet er een balans zijn tussen 'vak kennis' aan de ene kant en 'pedagogische kennis en competenties' en 'pedagogisch-didactische vaardigheden' aan de andere kant. Een meerderheid in de Kamer is van mening dat de balans is doorgeslagen in het nadeel van kennis.

7. Tot slot

Om de context te schetsen waarin Slash 21 zich heeft ontwikkeld, hebben we in dit artikel de focus gelegd op het innovatieklimaat rond de school in de loop der jaren. We hebben daarbij niet gekeken naar de ruimte om te kunnen innoveren, maar naar de maatschappelijke waardering van innovaties in het onderwijs, of anders gezegd, de culturele ruimte om te mogen innoveren. Zoals in de inleiding al opgemerkt, is ongelimiteerde waardering voor onderwijsinnovaties niet te verwachten. Het gaat immers om belangen van (minderjarige) kinderen en ook om collectieve belangen. Niettemin is enige tolerantie voor 'anders dan anders' nodig, opdat innovaties kans van slagen hebben.

Slash 21 is vanaf de start nauw verbonden geweest met wat 'het nieuwe leren' is gaan heten. Juist over het nieuwe leren ontwikkel-

de zich de afgelopen jaren een publiek debat. In diezelfde tijd ontspon zich een discussie over de keten van scholen die bekend staat als Iederwijs. Om die reden hebben we de discussies over Iederwijs in onze analyses meegenomen. Om zich te krijgen op het publieke debat over Iederwijs en het nieuwe leren hebben we ons beperkt tot twee podia waarop dat debat zich manifesteert: de media en de Tweede Kamer. Om praktische redenen is het onderzoek in een aantal opzicht beperkt. Ten eerste is de periode van onderzoek afgebakend van 1 januari 1995 tot 1 januari 2006. Ten tweede hebben we wat de media betreft alleen gekeken naar de bijdragen in vijf landelijke dagbladen. Ten derde hebben we ons wat de Tweede Kamer betreft beperkt tot de debatten over de onderwijsbegroting zoals die in het najaar van 1995, 2000 en 2005 zijn gevoerd. Deze gegevens zijn zowel kwantitatief als kwalitatief geanalyseerd en beschreven. Nu we aan het slot gekomen zijn van de analyses kunnen we een aantal conclusies trekken.

Als 'het nieuwe leren' als term opduikt in de landelijke pers, worden associaties gelegd met spiritualiteit en ideologie. Het leidt aanvankelijk tot een tamelijk fel debat, maar dat debat is van korte duur, blijft beperkt tot één krant en komt in de vijf jaar daarna ook niet meer terug. Kennelijk was er in die tijd weinig aanleiding voor de kwestie om uit te groeien tot een echt publiek debat. Een analyse van de discussies in de Tweede Kamer bevestigen dat ruimte voor scholen en ruimte voor variëteit belangrijk werden gevonden.

Minister en Kamerleden hameren op het gebruik van 'computers' en ICT in het onderwijs. In deze context werd het plan voor de 21e Carmelschool ontwikkeld, kreeg de school een naam en werden de nieuwe schooldeuren daadwerkelijk geopend voor een groep van 150 nieuwe leerlingen. Slash 21 sluit aan bij de ambities in die tijd door 'elektronisch onderwijs' als 'één van de hoekstenen van Slash 21' te benoemen. Als Slash 21 in 2002 daadwerkelijk van start gaat, zijn velen enthousiast. De (demissionaire) minister van Onderwijs komt persoonlijk langs om de school feestelijk te openen, in de Tweede Kamer wordt lovend gesproken over dit nieuwe initiatief. Het enthousiasme in de Kamer is van tamelijk korte duur. In een debat over sponsoring in het onderwijs wordt Slash 21 geportretteerd als schrikbeeld en spreken Kamerleden van 'excessen'. Dergelijke berichtgeving vertaalt zich dan overigens niet naar de landelijke dagbladen. Afgaand op het publieke debat zoals zich dat in dagbladen manifesteert, kan Slash 21 zich aanvankelijk in relatieve rust ontwikkelen.

Vanaf het najaar van 2004 is echter sprake van een kentering in het publieke debat. In eerste instantie richt de discussie zich vooral op Iederwijs. Deze scholen groeien snel, trekken de aandacht en vormen de aanleiding voor heftige discussies. In de beeldvorming worden Iederwijsscholen geassocieerd met scholen waar leerlingen de baas zijn en met speeltuinen waar kinderen weinig anders doen dan in de zandbak spelen en hutten bouwen. De maatschappelijke waar-

dering voor deze innovatie tot 'anders dan anders' scholen lijkt gering.

Al snel verbreedt de discussie zich van Iederwijs naar 'het nieuwe leren'. Uit de analyses blijkt dat met name de discussie over het nieuwe leren vanaf 2005 polariseert. Was er voordien nog ruime aandacht voor 'neutrale' reportages of meer beschouwende stukken, in de loop van 2005 worden de kranten steeds meer gevuld met bijdragen van uitgesproken voor- en tegenstanders van het nieuwe leren. Vanaf 2005 wordt het debat

bovendien gedomineerd door kritieken op het nieuwe leren; pleidooien komen weinig meer aan bod. Misschien nog belangrijker dan de inhoud van het debat, is de toon waarop de discussie wordt gevoerd. Als in het najaar van 2004 de discussie over Iederwijs los barst, wordt Iederwijs geassocieerd met verwijzingen naar religie en ideologie, inclusief de extremistische uitingen daarvan. Deze scholen worden dan bijvoorbeeld onder meer benoemd als sekte. Als de discussie zich daarna verbreedt naar het nieuwe leren, worden ook in het debat over het nieuwe

leren tal van verwijzingen gemaakt naar ideologie en religie. Verschillende columnisten spreken bijvoorbeeld consequent over de 'profeten van het nieuwe leren' of zelfs over de 'ayatollahs van het nieuwe leren'. De tolerantie voor 'anders dan anders' is de afgelopen jaren beduidend kleiner geworden.

In die zin is het innovatieklimaat in het onderwijs de afgelopen jaren eerder slechter dan beter geworden. In tien jaar tijd heeft de discussie over het nieuwe leren zich ontwikkeld tot een ware polemiek.

- 1 MET DANK AAN MAARTJE VAN DER WEIDE VOOR HET ZOEKEN EN PREPAREREN VAN DE KRANTEN-ARTIKELLEN; CISSY PATER VOOR HET PREPAREREN VAN DE HANDELINGEN VAN DE KAMERDEBATTEN; ROEL POPPING VOOR HET ONTWIKKELEN VAN SPITTA, 'SIMPLE PROGRAM FOR INSTRUMENTAL THEMATIC TEXT ANALYSIS' EN ZIJN ADVIEZEN OVER INHOUDSANALYSE; PETER HERMANS VOOR HET MEEDENKEN OVER OPZET EN AANPAK; EN JANNE VISSER VOOR COMMENTAAR OP EERDERE VERSIES VAN DIT ARTIKEL.
- 2 UZZI, B. (1997). SOCIAL STRUCTURE AND COMPETITION IN INTERFIRM NETWORKS: THE PARADOX OF EMBEDDEDNESS. IN: ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY 42 (1) 35- 67.
- 3 FLIKKEMA, M., A. COZIJNSEN & M. 'T HART (2003). INNOVATIEKLIMAAT; DÉ KATALYSATOR VOOR DE INNOVATIE IN DIENSTEN. IN: HOLLAND MANAGEMENT REVIEW (91) 68 - 82.

- 4 ZIE BIJVOORBEELD DE UITLATINGEN VAN HET INNOVATIE}PLATFORM (WWW.INNOVATIEPLATFORM.NL).
- 5 VOOR BEGRIPSANALYSES VERWIJS IK NAAR BLOK, H., R. OOSTDAM & T. PEETSMA (2006). HET NIEUWE LEREN IN HET BASISONDERWIJS; EEN BEGRIPSANALYSE EN EEN VERKENNING IN HET BASISONDERWIJS. SCO-KOHNSTAMM INSTITUUT IN OPDRACHT VAN HET MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN. VOOR EEN NADERE VERKENNING VAN BEGRIP EN PRAKTIJK IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS VERWIJS IK NAAR TEURLING, C., B. VAN WOLPUT & M. VERMEULEN (2006). NIEUW LEREN WAARDEREN. (2006). IVA TILBURG, IN OPDRACHT VAN SCHOOLMANAGERS_VO.
- 6 MEER RECENTE DISCUSSIES, BIJVOORBEELD DIE DOOR EEN NAAR AANLEIDING VAN DE VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND, ZIJN NIET IN DEZE ANALYSE OPGENOMEN.

- 7 AANVULLENDE ZOEKACTIES LATEN OVERIGENS ZIEN DAT DE DISCUSSIE OVER HET NIEUWE LEREN SLECHTS IN BEPERKTE MATE IN DE TELEGRAAF IS GEVOERD. HET DEBAT WERD VOORAL GEVOERD IN DE VOLKSKRANT, NRC HANDELSBLAD EN IN IETS MINDERE MATE OOK IN TROUW.
- 8 DE EXACTE CIJFERS ZIJN: 311 ARTIKELLEN, 6.382 ALINEA'S EN 205.764 WOORDEN
- 9 ZIE VOOR DEZE WERKWIJZE VERDER POPPING, R. (2000). COMPUTER ASSISTED TEXT ANALYSIS. LONDON: SAGE.
- 10 KAMERSTUK 24 400 VIII NR. 48
- 11 STICHTING CARMELCOLLEGE / KPC GROEP (1999). DE 21E CARMELSCHOOL, EEN SCHOOL IN DE 21E EEUW. VOORSTUDIE VOOR EEN NIEUW SCHOOLONTWERP. P. 3
- 12 HET WOORD INNOVATIE VALT IN HET BEGROTINGS DEBAT VAN 1995 VIJF MAAL, IN HET BEGROTINGS-DEBAT VAN 2000 VIJFTIEN MAAL EN IN HET DEBAT VAN 2005 VIJFTIG MAAL.



Al sinds jaar en dag biedt KPC Groep ondersteuning aan scholen bij schoolontwikkeling, het proces waarin zij vorm en inhoud geven aan onderwijskundige vernieuwingen. De laatste jaren doen steeds meer scholen een beroep op KPC Groep als het gaat om een traject waarbij men op een radicale manier het roer wil omgooien, door interne en/of externe factoren gemotiveerd. Het gaat dan om begeleiding van processen bij - wat wel genoemd wordt - een herontwerp. Het totale onderwijs gaat als het ware op de schop en alle medewerkers worden uitgenodigd hun bijdrage te leveren aan 'het opnieuw uitvinden' van hun school.

Voorwoord

Stichting Carmelcollege en KPC Groep stonden samen aan de wieg van Slash 21. Een proces boordevol inspiratie en waardevolle inzichten voor onze missie (kennis van leren) en het onderwijs in Nederland. Tijdens dit proces hebben de adviseurs van KPC Groep ervaringen opgedaan hoe een proces van ingrijpend veranderen kan verlopen. Als adviseurs van KPC Groep maak je dezelfde worsteling door als de mensen op de school. Fundamenteel veranderen betekent immers ook hard werken, momenten van overwinning en verlies, eenzaamheid en gemeenschappelijkheid. Daarom willen wij ook onze dank uitspreken naar de Stichting Carmelcollege en directie van KPC Groep voor het mogen meebouwen aan Slash 21.

De professionele dialoog

► MARLOUS AMSE, LUC RIJKSCHROEFF, SENIORADVISEURS KPC GROEP

In deze bijdrage willen we laten zien op welke manier dat in de praktijk van Slash 21 heeft uitgewerkt en tot welke uitgangspunten dit heeft geleid bij adviseurs van KPC Groep.

Slash 21 kent kort samengevat drie uitgangspunten:

Allereerst een centraal onderwijskundig idee: Het leren door leerlingen, hoe ingewikkeld, individueel, grillig dat proces ook verloopt, maken we tot uitgangspunt. Dat leren moet betekenisvol, motiverend, authentiek en efficiënt zijn.

Vervolgens het organisatiekundig idee. De school wordt georganiseerd om dat leren heen, als een dienstverlenende organisatie. Alles wat we doen inzake organisatie, gebouw, hulpmiddelen en formatie personeel meten we af aan een criterium: is het ondersteunend voor het optimaal leren door leerlingen?

Het derde uitgangspunt: het moet beter kunnen op het vlak van inzet en samenwerking van personeel en van ondersteuning van leerlingen door het personeel, met hechte, multidisciplinaire kernteams gekoppeld aan vaste leerlinggroepen.

Dat zijn drie nieuwe invalshoeken. Ze zijn niet schokkend, eigenlijk vrij voor de hand liggend en worden - op globaal niveau - niet als controversieel ervaren. Maar wie op grond



van deze uitgangspunten een nieuwe school gaat ontwerpen, ziet zich geplaatst voor veel vragen. Want je laat nogal wat los.

Deze bijdrage aan de oogstbundel van Slash 21 zal zich in de eerste plaats richten op onze ervaringen ten aanzien van de professionele ontwikkeling van de medewerkers van Slash 21, het derde uitgangspunt.

Daarnaast willen wij u deelgenoot maken van onze eigen leerervaringen over het herontwerp van leren (deel II).

In deze bijdrage hanteren we vaak het woord 'we'. Hiermee doelen we op de leerervaringen van een groep adviseurs binnen KPC Groep die zich in de afgelopen jaren in het bijzonder heeft beziggehouden met voordelen over

de praktische gevolgen van het Nieuwe Leren voor het (voortgezet) onderwijs. De auteurs hebben slechts het voorrecht om deze leerervaringen met u te delen.



I De praktijk van Slash 21

In de zomer van 2002 opende Slash 21 haar deuren voor de eerste generatie leerlingen die met 'het nieuwe leren' op het voortgezet onderwijs kennismaakten.

Niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de volwassenen viel er op de nieuwe school veel te leren: zij kregen nieuwe functies als tutores, onderwijsassistenten en teamleider met geheel nieuwe taken.

Om de medewerkers op deze taken voor te bereiden, werd KPC Groep betrokken bij de professionalisering van het team van Slash 21, ook al in de maanden voorafgaand aan de opening van de school. De professionalisering en begeleiding van tutores in

'het nieuwe leren' betekende ook voor de adviseurs van KPC Groep een beroep op nieuwe vaardigheden.

In dit eerste deel van deze bijdrage willen we reflecteren op het gelopen traject en ingaan op de vorm en inhoud van de professionalisering en de evaluatie ervan.

Oftewel:

- Wat is er gebeurd?
- Wat beviel goed, wat minder goed?
- Wat kon er beter?

Aan het einde van deel I geven we wat algemene aanbevelingen.

Droogzwemmen

Voorafgaande aan het eerste schooljaar hebben de nieuw benoemde teamleden gedurende een drietal maanden een leertraject doorlopen. De scholing diende faciliterend te zijn bij het eigen maken van het concept en de ontwikkeling van een bijbehorend pedagogisch klimaat;

De uitgangspunten voor dit leertraject luiden dan ook :

- Het leren van de medewerkers dient aan te sluiten bij het leermodel van Slash 21:
 - Ervaringsleren staat centraal; de medewerker is niet alleen 'object' maar ook 'subject' in de training. Hij krijgt niet alleen de mogelijkheid zich te laten horen, maar ook om zich te laten zien;
 - Attitudevorming is uitgangspunt bij het aanleren van vaardigheden (triple loop leren).

- De rollen en bijbehorende persoonskenmerken uit het HRM-beleidsplan dienden vertaald te worden naar (te verwerven)competenties:
 - Collegiale ondersteuning is gericht op het benutten en ontwikkelen van elkaars competenties; dit vindt plaats in teamwork, via collegiale consultatie en via ondersteuning;
 - Feedback kunnen geven en ontvangen, zijn essentiële competenties.
- Zowel de behoefte van de individuele medewerker als van het team kan uitgangspunt zijn van de scholing.
- Het programma voorziet zowel in de fundering als in de bouwstenen.

Communicatie en interactie hadden in het programma meerdere functies: het uitwisselen van informatie, het beïnvloeden van anderen, een uitlaatklep van plezier en een bron van betrokkenheid tussen mensen. Al deze facetten horen bij gemeenschapsleren.

In het professionaliseringsprogramma werkten de deelnemers bewust aan hun persoonlijke houding en gedrag om hun doelen te bereiken. Ze kregen inzicht in hun sterke en zwakke punten en in hun profilering. Door hier zelfstandig aan te werken, vergrootten zij hun persoonlijke effectiviteit op de werkplek. Voor bijna een zesde van de deelnemers betekende dit dat zij uiteindelijk verkozen niet door te gaan.

Centraal stond de vraag hoe zij effectiever konden worden in de interactie met anderen met het uiteindelijke doel het leren van de

leerlingen op Slash 21 zo optimaal mogelijk te ondersteunen.

In de begeleiding werd aandacht besteed aan het opzetten van een professionele cultuur, waarin ieders verantwoordelijkheden duidelijk zijn, de routines en werkwijzen bekend zijn, de organisatie en de communicatie helder is en afspraken worden vastgelegd en nagekomen. Door het ontbreken van de feitelijke school-situatie in dit voortraject werd uitgegaan van hypothetische situaties. Het voortraject droeg hierdoor het karakter van een droogzwemoefening.

Het aankaarten van nieuwe werkvormen, maar ook routines en afspraken voor het werk in de nieuwe school bleven te abstract. Voor de teamleden bleek het moeilijk te zijn zich beelden te vormen over de dagelijkse onderwijspraktijk in de nieuwe school. De inhoudelijke 'curriculum-blokken', die het droogzwemmen een iets minder abstract karakter konden geven, ontbraken helaas nog. De invulling van de rollen en de competenties werden hierdoor ook bemoeilijkt, aangezien competenties contextgebonden zijn en de context onbekend was. Achteraf kun je ook constateren dat de focus van ieder die betrokken was bij de start van Slash 21 meer lag op het didactische concept dan op een pedagogisch concept. Het leek of men de veronderstelling had, dat als dat maar goed was het ook wel goed zou komen met het pedagogische klimaat. Regelmatig was dit onderwerp van gesprek, maar de onrust over het curriculum kreeg toch steeds prioriteit. Kennelijk dacht het team hier meer houvast

te vinden voor het dagelijks handelen. Achteraf kun je vraagtekens zetten bij één van de uitgangspunten: de behoeften van het personeel. Had het nieuw benoemde team voldoende overzicht en kennis van het concept om te aan te kunnen geven wat ze precies nodig hadden?

Het diepe

Vanaf de start van het schooljaar 2002-2003 was het afgelopen met het droogzwemmen. De focus in de begeleiding kwam te liggen op intervisie. Hierbij was het doel om intervisie binnen het team te introduceren en te gebruiken als een motiverend middel om tot een vruchtbare werkrelatie te komen. Op Slash 21 was dat van belang, gezien de onderlinge afhankelijkheidsrelatie van de volwassenen, één van de kenmerken van het concept waar op een heterogene groep leerlingen een aantal tutoren en onderwijs-assistenten samen 'op de groep staan'. Naast een aantal geplande bijeenkomsten met begeleidde intervisie, was het ook de bedoeling dat het team zelf bijeenkomsten zou voor intervisie. Het streven was dat langzaamaan de teamleden zelf de verantwoordelijkheid voor de intervisie zouden gaan overnemen. Daarnaast werden er ook studiedagen besteed aan competentieontwikkeling met de nadruk op de inhoud zoals leerprocesbegeleiding en samenwerkend leren. De intervisie werd opgestart in de context van een beginnende school met beginnende tutoren, assistenten en teamleider. Deze kenmerkte zich door:

- de hectiek van de dag;

- het nog moeten ontwikkelen van dagroutines;
- aanloopproblemen zoals haperende apparatuur;
- werken met nieuwe werkvormen;
- behoefte aan meer structuur in materiaal leerlijnen en leerdoelen;
- onduidelijkheden in de taakverdeling en de aansturing van leerlingen.

Met als gevolg de wens om te zoeken naar ad hoc oplossingen.

De keuze voor de te bespreken problematiek werd door de groep gezamenlijk gemaakt. Aandachtspunten daarbij waren: de urgentie, de emotionaliteit, het persoonlijk belang en het ontwikkelingstraject. Indien nodig werd de keuze bij meerderheid bepaald.

Als structureel model is de incidentmethode gekozen, als gespreksmodel daarbij de themegecentreerde interactie. Het doel van de intervisie was:

- het loskomen van de slachtofferrol en het loslaten van het ad hoc denken, en de daarmee gepaard gaande fysieke en psychische spanningen;
- het elkaar adviseren ten aanzien van de ontstane problematiek, met de nadruk op tijd- en werkstructurering, via duidelijke actiepunten;
- het nemen van verantwoordelijkheid voor de opgedragen taken waaronder de instructie naar de teamleden;
- het organiseren van de randvoorwaarden als externe ondersteuning en facilitering bij de actiepunten, voor zover mogelijk en gewenst;
- het coachen op competentieontwikkeling.

Qua planning kunnen veel kinderen nog wel hulp gebruiken, zij zullen hier zelf niet zo snel mee komen. Vaak redden ze zich op de valreep of wordt de deadline verschoven.



Je kunt als ouder voldoende invloed hebben op het beleid van Slash. Alleen wordt het feit dat ouder actief mogen deelnemen niet door iedere puber gewaardeerd. Voor mijn kind is school haar wereld en daar wil ze ons niet teveel tegenkomen

Hoewel het belang ervan door alle teamleden werd onderschreven, kwam de intervisie moeilijk van de grond doordat de hectiek van dag erg veel tijd nam.

Het effect van de leermomenten van de intervisie en de andere studiedagen was hierdoor niet zo groot als het had kunnen zijn. De koppeling tussen leermomenten in de intervisie en het aanpassen van het eigen handelen op de werkvloer was moeilijk te maken.

Daar het team grote behoefte had aan inspraak waar het de curriculumontwikkeling betrof, vonden er ook bijeenkomsten plaats met de externe curriculumontwikkelgroep. Resultaat hiervan was dat in de ontwikkelgroep voor het curriculum meer ruimte werd gecreëerd voor afstemming met het team.

Tijdens de evaluatie van het eerste jaar werd de wens uitgesproken zich in het volgende schooljaar voornamelijk te richten op de aspecten van het begeleiden van leerprocessen. Intervisie begon in dit tweede schooljaar een regelmatig gebruikt middel te worden. De effectiviteit was nog wisselend. Lopende het jaar bleek dat het aantal intervisiemomenten steeds afnam.

Er ontstond behoefte aan dagen waarop de teams konden reflecteren om de praktijk gezamenlijk te toetsen aan het concept en de doelstellingen van de school.

Achteraf kan geconstateerd worden dat steeds de vragen van het team centraal

bleven staan en daardoor het leerproces van de leerlingen minder belicht werd.

In dit tweede jaar bleek het ook noodzakelijk te zijn om opnieuw gezamenlijk stil te staan bij het leermodel en ervaringen uit te wisselen met de grondlegger van het concept.

Voor het schooljaar 2004 - 2005, toen Slash 21 aan zijn derde jaar als operationele school begon, ontstond er een behoefte aan een ander soort professionalisering.

Er ontstond een behoefte aan een discrepantieanalyse. De huidige en de gewenste situatie op de school zouden moeten worden beschreven. De discrepantie tussen de huidige en de gewenste situatie bepaalde tevens welke professionalisering nodig was. Voor deze analyse zijn gesprekken gevoerd met tutoren, teamleiders, onderwijsassistenten, leerlingen en management.

Tijdens deze gesprekken ontstond het volgende beeld:

- er was sprake van een ontspannen interactie tussen leerling en volwassenen;
- leerlingen werden veelal met vragen en niet met antwoorden geholpen;
- er bleek een bijzonder grote betrokkenheid met en inzet voor Slash 21 te bestaan bij het personeel;

Tutoren en onderwijsassistenten gaven aan dat:

- bij het werken met zes of minder volwassenen op een groep (150 leerlingen) het

voor de tutor moeilijk is om inhoudelijke begeleiding te geven; de onderwijsassistent voelt zich in zo'n situatie teveel politieagent;

- zij regelmatig taken van elkaar overnemen;
- over de invulling van de onderwijsassistent-taak geen eensluidende interpretatie bestond.

Verder kwam het zonder werk naar huis gaan door tutoren niet of nauwelijks voor.

Bij de nieuwbenoemde teamleiders leefden de volgende behoeften:

- aan structureel onderling overleg tussen de drie teamleiders;
- aan structurele intervisie op team bespreking;
- aan betere vergadertechniek;
- aan beter timemanagement ten aanzien van combinatie tutor en teamleidertask;
- aan indicatoren voor een goede werksfeer in de groep.

En bij de tutoren en onderwijsassistenten leefden de behoeften:

- aan timermanagement; dat wil zeggen aan efficiënt werken en taakverdeling;
- aan duidelijkheid welke taken bij welke functie horen;
- aan teambesprekingen die niet uitsluitend over leerstof en gedrag van kinderen gaan, maar ook over eigen gedrag;
- aan duidelijker afspraken over pedagogische aanpak; behoefte aan een breder gedeelde visie op deze aanpak;
- aan duidelijkheid van het concept.

In de woorden van één van de teamleiders: “Onze scholingsdoelen lagen vooral op de interacties en de feedback op de werkvloer. We waren voor aanvang van de trainingen niet echt in staat om de invulling daarvan echt helder aan te geven, maar wisten dat het creëren van een veilige, prettige en rustig werkklimaat onze eerste prioriteit moest zijn. Het werkte soms ontvullend en zinvol. De toch wel aanwezige scepsis om leerlingen in te schakelen bij het bijsturen van medeleerlingen werd gedeeltelijk doorbroken en leidde tot enkele handvatten. De merkbare resultaten kunnen eerder gevonden worden in de sfeer in het team dan in concreet ander gedrag op de werkvloer.”

Wat opvalt is dat de belangrijkste thema's van en behoeftes aan professionalisering in de loop van de jaren grotendeels hetzelfde zijn gebleven: feedback, teamteaching, eigen competentieontwikkeling, conceptontwikkeling. Dat lijkt logisch: het gaat om competenties die niet in het normale repertoire van de gemiddelde docent zitten. En bovendien gaat het om een continu doorlopend proces. De heftigheid van de werkvloer en de onderdompeling in het nieuwe concept leiden allereerst tot interactie over belevingen in de context van de dag. En tot behoefte aan antwoorden op concrete situaties. Tenslotte moet bedacht worden dat de teams door de snelle groei van de school elk jaar van samenstelling wisselden en er verhoudingsgewijs steeds grote aantallen nieuwe collega's ingewerkt moesten worden. Om te voorkomen dat dit leidt tot het teveel ontstaan van een praatcultuur

is het noodzakelijk gebleken intentie uit-spraken te vertalen naar actieplannen en uitvoeringsverantwoordelijkheid daarvoor te nemen.

Kritische succesfactoren

We besluiten dit deel met het benoemen van een aantal kritische succesfactoren bij teamontwikkeling in een herontwerpschool. De ratio bij dit onderwerp is dat er elementen moeten schuilen in het samen werken rond een belangrijk thema die meerwaarde opleveren voor het leren van het individu en de groep.

We gaan uit van het bekende fractal principe, waarbij kenmerken van leren voor alle leden van een organisatie van kracht zijn. Een kritische succesfactor moet dan worden gezien als een element dat - indien aanwezig of toegepast - het leren van individu en/of groep sterk zal bevorderen. In de mate waarin een aantal van deze kritische succesfactoren in de organisatie aanwezig zijn, zullen de condities voor het leren van individuen of (functionele) groepen optimaler zijn. En als meer (groepen) mensen in de organisatie gaan leren, zal er meer en meer sprake zijn van een lerende organisatie.

- Een innovatie moet niet over de hoofden van docenten worden uitgestort, maar de docent moet worden 'verleid' om iets te gaan leren. Daarvoor is nodig dat hij/zij eerst iets afleert ("unfreeze") alvorens hij door te (willen) veranderen ("change") het nieuwe kan verankeren in zijn handlingsrepertoire ("freeze").

- Nieuwe vormen van leren vragen ook nieuwe vormen van leiderschap. Geef aan het team transparantie op het gebied van management: hoe gaat de nieuwe manier van leidinggeven op de nieuwe school er uit zien.



- Een dialoog moet je bewust organiseren in tegenstelling tot een discussie. Die ontstaat vaak spontaan en kan tegenstellingen versterken. Een dialoog verkleint tegenstellingen, geeft inzicht in andere denkwijzen en geeft daardoor ruimte om te leren.
- Laat het leerconcept in het hart van het team komen. Pas het fractal principe toe en laat het team op dezelfde manier leren. Het concept kan worden getoetst aan de eigen mentale modellen. Laat het team kennis maken met de "founding fathers" van het concept, maar laat het team zelf onder leiding van de teamleider

de praktische vormgeving bepalen. Laat het team niet in de rol van conceptbewaker vallen; laat dit bij “de founding fathers”; zij kunnen als geen ander de kaders, die de schoolleiding op basis van overleg met de teams voor de uitwerking vaststelt, spiegelen aan de uitgangspunten.



- Heldere pedagogische en didactische afspraken scheppen duidelijkheid over de gemeenschappelijke werkwijze.
- Houdt rekening met de klassieke fases van Norming, Storming en Performing die elk team zal doormaken.
- Voer naast praktische probleemoplossing ook dialoog in het team over de ingesloten paradoxen in je werk en erken dat die paradoxen er zijn (bijvoorbeeld doceren-leren, sturen-loslaten)
- Durf ook inhoudelijk te blijven trainen - just in time!

- Medewerkers in de organisatie moeten dus niet teveel - en zeker niet uitsluitend - sleutelen aan regels en procedures, maar vooral hun inzichten met elkaar uitwisselen en aan de praktijk toetsen, om het gemeenschappelijke te ontdekken en uit te bouwen.
- Het management moet medewerkers de tijd gunnen om afscheid te nemen van gewoontes, nieuwe dingen te ontdekken en met elkaar te construeren (co-creatie).
- Voor verandering en veranderingsbereidheid is het noodzakelijk om te kunnen gaan met paradoxen. Door de schijnbare tegenstellingen met elkaar te verbinden komt energie vrij om mensen in beweging te krijgen.
- Iedereen kent angst; beredeneerde angst en onberedeneerde angst. Angst is overal. Om werkelijk open te staan voor leren is het belangrijk dat angst je niet overheerst. Met andere woorden: wees niet bang! Dat wil zeggen dat je niet angstig moet zijn, maar je kunt wel angst hebben. Docenten belemmeren zichzelf te leren doordat ze angstig zijn.

II Onderwijs is faciliteren van leren

Onderwijs verzorgen omvat veel meer dan het overdragen van kennis. En toch blijft het onderwijs op veel scholen - om allerlei redenen - daar vaak wel toe beperkt.

De actualiteit rond Het Nieuwe Leren heeft de discussie over de rol van de docent aangewakkerd, maar ook zonder die aanleiding

lijkt het docentschap aan revisie toe. De huidige organisatievormen in het voortgezet onderwijs zijn niet meer toereikend om een school op een effectieve manier te laten draaien. Inhoud van het onderwijs en begeleiding van leerlingen worden steeds dichter bij elkaar gebracht en daarmee wordt de school opnieuw met de vraag geconfronteerd: Wat verstaan we onder leren en wat is goed onderwijs?

Beleidsontwikkeling in scholen

De school staat midden in een voortdurend in ontwikkeling zijnde samenleving. Door de hoge eisen die de omgeving stelt, moet de school meebewegen om de kwaliteit te leveren die de ‘klanten’ vragen. Decennia lang is vernieuwing - in het bijzonder door de overheid - vooral opgevat als het bevorderen van maatregelen die het management van de organisatie moesten versterken. Daarmee vormden de secundaire processen het feitelijke aangrijpingspunt. Intussen worden de lokalen in alle schoolsoorten door een type leerlingen bevolkt dat de noodzaak van veranderingen in het primaire proces zeer urgent maakt. Het voornaamste kenmerk is wel dat leerlingen zich steeds minder laten motiveren door een eenzijdig aanbod van leerstof via een eenzijdige benadering door de docent. De school is voor veel leerlingen nog slechts een ontmoetingsplaats van de ‘peergroup’, waar zij noodgedwongen een deel van de tijd moeten doorbrengen. Directie en docenten zullen hun aandacht indringend moeten richten op ‘het leren’ van leerlingen en in het kielzog daarvan

op de inrichting van hun leeromgeving. Docenten in een school hebben allemaal hun eigen opvattingen over onderwijs en - niet onbelangrijk in het licht van de pedagogische opdracht - normen en waarden. Om medewerkers in dezelfde richting te laten koersen - iets anders dan de neuzen in dezelfde richting krijgen - is het nodig dat de schoolleiding haar beleid voortdurend in wisselwerking met de medewerkers communiceert. Beleid wordt hier opgevat als het streven van de school(leiding) om met de beschikbare mensen en middelen in een bepaald tijdsbestek geformuleerde doelen te realiseren. De tijd waarin de directie - door middel van eindeloze vergaderingen en verplichte studiedagen - zich veel inspanningen getroostte om 'draagvlak te verwerven' lijkt ten einde te komen. Met het besef dat leerlingen meer uitgedaagd zullen moeten worden om actief en zelfstandig te leren, zullen docenten zich moeten verdiepen in werkwijzen die daarop een appel doen. Feitelijk vraagt dat om een grondige heroriëntatie van de professionals op het leraarsberoep en een diepgaande reflectie op hun individuele attitude.

Leren als kennisconstructie

Het schools leren wordt doorgaans opgevat als een planmatig en lineair proces, waarbij de inhoud en de aanpak grotendeels in handen van anderen liggen. De vooronderstelling daarbij is dat het planmatig karakter tegemoet komt aan de leerbehoefte van het kind om kennis en vaardigheden op te doen die de wereld voor hem ontsluiten.

In ons onderwijs wordt op die manier veel aan het wereldmodel van de leerling toegevoegd, hoewel de samenhang met reeds aanwezige kennis niet altijd duidelijk is. Hij zal in zo'n systeem zelf de - veelal via vakonderwijs aangeboden - delen tot een geheel moeten zien te smeden. In dit op schoolse wijze opgebouwde curriculum worden 'storingen' vaak als ongewenst ervaren. Nu is de mens van nature nieuwsgierig en de veranderende werkelijkheid vraagt van hem een voortdurende aanpassing van zijn wereldmodel.

Als iemand iets leert, verandert in feite zijn wereldmodel. Leren begint dus eigenlijk op het moment dat zich een 'storing' in de werkelijkheid voordoet. Om echt te leren moet je kennelijk verstoord worden in de voor jou gangbare routines.

Het buitenschools leren vindt plaats op basis van ervaringen en is een voornamelijk onbewust en circulair proces. De reacties van anderen, vanuit de directe omgeving, worden gebruikt als spiegel voor interne toetsing. Leren vindt dus op verschillende niveaus - bewust en onbewust - plaats.

Het of-of-denken heeft ons veel opgeleverd in wetenschap en techniek, maar het heeft ook een gefragmenteerd beeld van de werkelijkheid voortgebracht. We zijn geboren met een instinctief vermogen om tegenstellingen bij elkaar te houden, maar leren het af op onze weg naar volwassenheid om paradoxen te blijven accepteren. Palmer wijst in dit verband

op de noodzaak van een creatieve synthese: 'paradoxaal denken vereist dat we een wereldbeeld omarmen waarin tegenstellingen zijn verenigd, zodat we de wereld als een geheel kunnen zien'.

Om de steeds complexer wordende samenleving te kunnen (be-)grijpen zullen leerlingen, maar ook leraren, zich andere vormen van leren moeten eigen maken. Voor een deel verwerven leerlingen dit 'zelfsturend vermogen' op een natuurlijke manier omdat allerlei massamedia tot hun beschikking staan. Maar scholen kunnen niet volstaan met een onderwijsconcept dat niet meer (voldoende) aansluit bij de ons omringende werkelijkheid en dat in hoge mate voorschrijft wat leerlingen moeten doen en laten. Leren is een actieve bezigheid waarbij de lerende als het ware zijn kennis construeert door nieuwe impulsen uit de omgeving aan te haken bij reeds aanwezige kennis. "Wanneer 'leren' wordt opgevat als kennisconstructie, verandert de rol van het onderwijs van het overdragen van kennis naar het ondersteunen en begeleiden van kennisconstructie" (Lagerweij & Lagerweij-Voogt). En in die opvatting verandert de rol van de docent op spectaculaire wijze: onderwijs verzorgen wordt het faciliteren van leren!

De school als lerende organisatie

Als docenten gaan inzien hoe complex leren verloopt, zowel bij hun leerlingen als bij hen zelf als faciliteerders van leren, dan zullen zij de onderlinge samenhang en verandering der dingen beter leren begrijpen, zodat ze

De kinderen worden erg zelfstandig wat thuis ook goed te merken is. Ze leren ook om op een nette manier hun mening te zeggen.

Het zou een wonder zijn als een nieuw project gelijk vlekkeloos verloopt. Groot voordeel vind ik het enthousiasme dat de meeste teamleden uitstralen. Ik vraag me daarbij wel af hoelang een dergelijke grote inzet is vol te houden.

effectiever hun krachten kunnen inzetten. De discipline van het systeemdenken is gericht op het ontwikkelen van een bewustzijn voor complexiteit, voor samenhangen en voor verandering (Peter Senge). In veel scholen wordt nog steeds gedacht in problemen oplossen in plaats van problemen voorkomen. Dat komt vaak mede door een matig ontwikkelde afstemming tussen het onderwijskundig en het organisatorisch subsysteem.

Bij het onderwijskundig subsysteem gaat het in essentie om twee componenten:

- de wijze waarop de onderwijsinhoud wordt aangeboden aan de leerlingen;
- de wijze waarop leerlingen (individueel) worden begeleid bij het afleggen van hun leerroute.

Het behoeft weinig betoog om in te zien dat een werkwijze waarin de vakdisciplines centraal staan om een andere onderwijskundige inrichting vraagt dan een aanpak waarbij gewerkt wordt vanuit leergebieden (als Mens & Natuur of Mens & Maatschappij).

De onderwijsinhoud - ook wel aangeduid als 'content' - zal in de twee benaderingen op zeer uiteenlopende manieren vorm (moeten) worden gegeven. Vaksecties zullen in het eerste voorbeeld een prominenter rol vervullen dan in het tweede onderwijsconcept.

Direct in het verlengde van de onderwijskundige keuzes die de school (vanuit de missie en de visie) maakt, zal het organisato-

risch subsysteem daarop moeten worden afgestemd.

De belangrijkste componenten hiervan zijn:

- alle vormen van overleg tussen (functionele groepen) medewerkers in de school;
- de wijze waarop de beleidsontwikkeling, met de onderscheiden taken en rollen van functionarissen, plaatsvindt;
- de manier waarop de samenwerking tussen alle medewerkers die deel uitmaken van de organisatie wordt gestimuleerd.

In de afgelopen decennia hebben scholen te maken gekregen met een toenemende mate van complexiteit als gevolg van interne en externe ontwikkelingen: de schaalvergroting in het onderwijs, sociale en politieke bewegingen in de samenleving, informatietechnologie en de kennismaatschappij vormen nog maar een deel van de factoren die veel meer van scholen vragen dan in het verleden het geval is geweest. Daarbij komt dat scholen veel explicieter verantwoording over hun maatschappelijke taak moeten afleggen naar hun 'klanten'.

Dit alles maakt dat de wijze waarop grotere scholen zich moeten organiseren doorgaans niet meer in een eenvoudig organogram is te

vatten. Om onnodige bureaucratie te voorkomen en een effectieve communicatie te waarborgen lijkt "de klassieke hark" (het lijn-staf-model) langzaam uit de gratie te geraken. In dit verband spreken Wierdsma & Swieringa van 'lerende organisaties', waarin "lerend organiseren" het leidende beginsel is. Klanten (ouders, leerlingen, externe instanties, inspectie) genereren vele, uiteenlopende vragen (externe variëteit) die alleen beantwoord kunnen worden als medewerkers zelfstandig beslissingen mogen nemen. Dat leidt in de werksituatie onvermijdelijk tot een diversiteit aan uitvoeringspraktijken (interne variëteit). Leren - alleen of samen - is in essentie een individuele activiteit. Als medewerkers worden gestimuleerd om in (functionele) groepen samen te werken, zal het collectief leren een sterke impuls krijgen. En daarmee wordt weer de organisatieontwikkeling (i.c. schoolontwikkeling) bevorderd. Afhankelijk van de wijze waarop met de uitkomsten wordt omgegaan, zullen kenmerken van 'de lerende organisatie' zichtbaar worden; medewerkers ontwikkelen een attitude om voortdurend de kwaliteit van hun werk te verhogen.

DE BRUGFUNCTIE VAN COLLECTIEF LEREN



Leiding geven aan leren

De klassieke scheiding tussen leiding geven aan het primaire proces (onderwijskundig leiderschap) en het scheppen en onderhouden van de randvoorwaarden (secundaire proces) is weggefallen; de leidinggevende is in staat om ‘integraal management’ te voeren, waarbij hij de verbinding legt tussen onderwijsdoelen en beheersaspecten. Onderwijskundig leiderschap hoeft overigens niet beperkt te blijven tot de formele schoolleider, maar kan zich uitstrekken over verscheidene medewerkers in de school.

Om medewerkers te brengen tot het nemen van (meer) eigen verantwoordelijkheid zal een passende organisatie ontworpen moeten worden, waarin een beroep wordt gedaan op hun ‘zelfsturend vermogen’.

“Een lerende organisatie is een organisatie waarin de leden voortdurend kritisch kijken naar hun werkwijze, fouten of discrepanties opsporen en die zelf herstellen door hun organisatie en werkwijze te herstructureren” (Argyris). Dat vooronderstelt een hoge mate van zelfsturing bij de medewerkers. Het belangrijkste waar de schoolleider voor staat is het organiseren van het werkproces ten dienste van de externe belanghebbenden, de klanten. In de traditionele opvatting over organisatie en management is er een scheiding tussen denken en doen, waardoor vitale functies in de organisatie - relatief onafhankelijk van elkaar - bij verschillende (groepen) medewerkers zijn ondergebracht. De crux is nu om de scheiding tussen denkers en doe-

ners te doorbreken. Veranderen is een cyclisch proces van doen, bezinnen, denken, beslissen, etcetera. Daarbij zijn bepaalde activiteiten niet voorbehouden aan bepaalde groepen, maar behoren alle vier activiteiten tot het handelingsrepertoire van alle medewerkers.

De lerende organisatie (de verzameling van zelfverantwoordelijke medewerkers) wordt niet alleen bekwaam, zij weet het ook te blijven omdat zij ruim baan geeft aan contextgericht leren, door denken en doen op alle niveaus aan elkaar te koppelen.

In de specifieke context worden de spelregels ontwikkeld en daarom zal de schoolorganisatie een grote ‘bandbreedte’ in onderwijspraktijken ruimhartig moeten toelaten. Locaties, afdelingen of teams zijn deelorganisaties van de totale schoolorganisatie. De toegevoegde waarde van de schoolleider is het faciliteren van de zelforganisatie en de zelfsturing. Hij legt wederom de verbinding, nu tussen de inrichting van het onderwijs (het onderwijsconcept) en het stimuleren van de medewerkers om samen vorm te geven aan hun onderwijs (collectief leren). Cruciaal is dat de leidinggevende de schoolontwikkeling en de ontwikkeling van leraren bevordert; het collectief leren kan zowel het ene als het andere versterken. Verbiest wijst nog op ‘moreel leiderschap’, waarmee hij doelt op de acceptatie van morele waarden en overtuigingen en het demonstreren van de kernwaarden die voor leerlingen en leraren belangrijk worden geacht. Culturele

diversiteit moet daarbij als een bron van ontwikkeling in plaats van een probleem worden gezien. Leidinggeven is - aldus opgevat - het vermogen om anderen ertoe



te brengen naar vermogen bij te dragen aan de effectiviteit van de organisatie en is in die zin een proces van keuzes maken en condities scheppen om beoogde resultaten te behalen.

De school als leergemeenschap

In een complexe samenleving waarin het “inclusieve denken” (en-en-denken) het leidende beginsel is, zal de schoolleider steeds meer moeten omgaan met dilemma’s als

- sturing versus autonomie;
- kaders versus vrijheidsgraden;
- standaardisering versus variëteit.

Voor het stimuleren van schoolontwikkeling is nodig dat er collectief geleerd wordt en het

paradoxe is nu dat leren een zeer persoonlijke actie is. De schoolleider zal daarom op twee niveaus interventies moeten plegen:



- Op het niveau van de organisatie moet hij (groepen) medewerkers bij elkaar brengen die gezamenlijk een bijdrage kunnen leveren aan het curriculum, de didactiek of de leerlingenzorg. Daarvoor kunnen soms structurele voorzieningen worden getroffen (bijvoorbeeld kernteams), maar vaak zijn tijdelijke, flexibele oplossingen nodig (bijvoorbeeld een pilotgroep of taskforce).
- Op het niveau van de medewerkers zal hij condities moeten scheppen die hen uitdagen om te reflecteren op hun professioneel gedrag en zich daarin verder te ontwikkelen. Dit is het domein van integraal personeelsbeleid waarbij instrumenten (als biografisch gesprek, persoonlijk ontwikkelingsplan, bekwaamheidsdossiers,

teamontwikkelingsplan) en methodieken (als het voeren van consentgesprekken en de dialoog) worden ingezet.

Medewerkers zullen moeten (leren) omgaan met 'paradoxen' als:

- inhoud versus proces;
- overdracht versus begeleiding;
- schoolvisie versus persoonlijke motieven.

Omdat leren in de eerste plaats een individueel proces is, zal het initiatief om hierin tot keuzes te komen van de leraar zelf uit moeten gaan. De omgeving waarin hij werkt kan echter wel zo worden ingericht dat het leren van en met elkaar sterk wordt bevorderd. Naast structuurachtige maatregelen moet hier in het bijzonder worden gedacht aan ingrepen in de schoolcultuur.

Een perspectiefrijke aanpak lijkt de instelling van zogenaamde kenniskringen, die overigens pas kans van slagen hebben als de (potentiële) leden vertrouwen krijgen in de onderlinge samenwerking. Het is wel zaak dat de kenniskring goed wordt aangestuurd, hetzij door een leidinggevende of staffunctionaris uit de eigen organisatie, hetzij door een externe facilitator.

Uiteraard moet er een gemeenschappelijke aanleiding zijn, hoewel het denkbaar is dat er verscheidene kenniskringen in de school opereren met uiteenlopende doelstellingen. Mogelijke motieven kunnen zijn: het uitwerken van uitgangspunten voor leergebieden, het ontwikkelen van nieuwe kennis, de

uitwisseling tussen 'vakgenoten'. De vorm waarin gewerkt wordt kan variëren van onderzoek binnen de werksituatie, tot gezamenlijk ontwerpen of intervisie.

We benadrukken hier de toepassing van de dialoog als methodiek (tegenover het voeren van een discussie of debat). Kenmerkend voor de dialoog is dat de deelnemer zich in de ander verplaatst, dat nieuwe perspectieven een kans krijgen en er niet noodzakelijk uniformiteit bereikt moet worden. Mede daarom is het belangrijk zorgvuldig te kijken naar de samenstelling van de kenniskring (leergemeenschap) en de mate van betrokkenheid c.q. gemeenschappelijkheid.

Openheid over eigen ervaringen en belevingen zal het collectief leren bevorderen. Door te zorgen voor een goede verspreiding van de behaalde resultaten wordt een impuls gegeven aan de schoolontwikkeling. Op elk niveau van de organisatie wordt geleerd: de schoolleiding beïnvloedt het (collectief) leren, leraren komen dicht bij de kern van leren en zullen dat steeds meer in hun professionele taakuitoefening incorporeren. Daarvan zullen leerlingen de vruchten plukken, want zij zullen zich - op een authentieke manier - dezelfde attitude aanmeten.

En daarmee is de cirkel rond: in een cyclisch proces van prikkels vanuit de schoolleiding en impulsen vanuit de basis krijgt de school als organisatie meer vitaliteit. De school is teruggeworpen op zijn kerntaak: het organiseren van leren.

Literatuurverwijzing

- C. Argyris, On Organisational Learning (Blackwell, Oxford - 1999)
- Peter Senge et. al., Het Vijfde Discipline Praktijkboek (Academic Service, Schoonhoven - 2001)
- A.F.M. Wierdsma & J. Swieringa, Lerend Organiseren (Stenfert Kroese, Groningen - 2002)
- Eric Verbiest, Samen wijs (Garant, Antwerpen/Apeldoorn - 2004)
- John Tressel, Handboek voor de lerende docent (Nelissen, Soest - 2004)
- Nijs Lagerweij & Janna Lagerweij-Voogt, Anders kijken (Garant, Antwerpen/Apeldoorn - 2004)
- Jeannet Kant & Cees Sprenger, Faciliteren van kenniskringen (Nelissen, Soest - 2004)
- Parker J. Palmer, Leraar met hart en ziel (Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten - 2005)
- Jelle Jolles e.a. , Leer het brein kennen: over een “New Learning Science” op het kruispunt van neurowetenschap, cognitiewetenschap en onderwijs-wetenschap (Maastricht - 2005)
- Ministerie van OCW (2004). De leerling geboeid, de school ontketend. ‘s-Gravenhage:Koers

“We zijn er wel opdat zij iets kunnen leren, maar dat betekent niet dat je boven hen moet gaan staan. Je kunt zoveel uit leerlingen halen in een soort band van gelijkwaardigheid. Dan blijkt dat leerlingen veel meer bereid zijn om zelf te leren (...) omdat school dan niet iets is dat je persé moet doen.”



Effecten teamvorming en teamteaching Slash 21

Onderstaande is een beknopte samenvatting van het concept-onderzoeksverslag dat IVA binnenkort verwacht uit te brengen. Op verzoek van de opdrachtgever hebben wij voor publicatie in "De waarde van Slash 21" deze samenvatting nu reeds ter beschikking gesteld.

1 Aanleiding en onderzoeksopzet

In het kader van het kortlopend onderwijs onderzoek 2006, gefinancierd uit het budget dat OCW jaarlijks ter beschikking stelt aan het LPC, heeft het bestuur van de Carmel de volgende onderzoeksvraag ingediend. "Wat zijn de effecten van verregaande vorm van rolverandering en teamteaching binnen Slash 21 op enerzijds het onderwijs en anderzijds de onderwijsgeevenden?"

Deze vraag is verder uitgewerkt tot de volgende onderzoeksvragen:

- Worden de ambities van teamvorming en teamteaching als het gaat om de werksituatie van onderwijsgeevenden gerealiseerd?
- Hoe ervaren onderwijsgeevenden teamvorming en teamteaching met speciale aandacht voor de rolverandering, de andere opbouw van het functiehuis, de vaste werktijden en werkplaats en de autonomie van het team?
- Worden de mogelijkheden van teamvorming en teamteaching (onder meer een beter pedagogisch klimaat, een

► DRS. LONNEKE NIEUWLAND,

DR. MARJAN VERMEULEN, DRS. IRMA VAN DER NEUT, IVA BELEIDSONDERZOEK EN ADVIES

verdieping van de relatie met leerlingen en meer kansen voor vakoverstijgend onderwijs) gerealiseerd?

- Is de toegepaste werkwijze effectief in relatie tot de ambities en/of is vergroting van de effectiviteit mogelijk?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen zijn onderwijsgeevenden van de drie teams binnen Slash 21 (teamvorming sinds vier jaar) én onderwijsgeevenden van een team binnen het Marianum (teamvorming sinds een jaar) met behulp van een vragenlijst en groepsinterviews bevraagd. Vervolgens heeft ter verdieping van de resultaten van het vragenlijstonderzoek en de groepsinterviews een workshop met een onderwijsgevende, teamleiders en de projectdirecteur plaatsgevonden. De beleving van onderwijsgeevenden staat in dit onderzoek centraal.

2. Effecten van teamvorming en teamteaching op onderwijsgeevenden

De effecten van teamvorming en teamteaching zijn geïnventariseerd aan de hand van de volgende onderwerpen:

- zelfsturing;
- mobiliteit en persoonlijke ontwikkeling (met aandacht voor de opbouw van het functiehuis en rolverandering);

- teamontwikkeling;
- plaats- en tijdgebonden werken;
- werkdruk.

De onderwerpen zijn afgeleid van de ambities van Slash 21 met betrekking tot de werksituatie van onderwijsgeevenden en geven daarmee inzicht in hoeverre deze ambities van teamvorming en teamteaching zijn gerealiseerd.

Zelfsturing

De onderwijsgeevenden van alle teams oordeelden positief over de mogelijkheden om problemen in het werk zelf of samen met het team op te lossen; het team bepaalt wat er op de werkvloer gebeurt. Echter, de autonomie van de individuele teamleden is kleiner dan in het traditionele onderwijs. Voor veel beslissingen geldt dat deze in overleg met het team moeten worden genomen. Verder geldt dat binnen het team werkzaamheden goed op elkaar worden afgestemd, de besluitvorming vlot is ("korte lijnen") en er ruimte is voor het nemen van nieuwe initiatieven.

Mobiliteit en persoonlijke ontwikkeling

Binnen Slash 21 bestaat het onderwijsgevend personeel niet alleen uit docenten (zogenoemde tutoren), maar ook uit onderwijsassistenten. Dit zou onderwijsgeevenden de

*Woorden die uiting geven
aan dat wat het voor
mij betekent om te mogen
werken aan het vormgeven
van Slash 21...???*
*Papier heb ik nodig...
klei, hout, steen, verf ...
veel verf, kleuren, beitels,
kwasten...doeken...
water...vuur...*

mogelijkheid moeten bieden om door te groeien. Deze mogelijkheden zijn er “op papier” wel, maar er is in de praktijk (nog) weinig van zichtbaar naar het oordeel van de



geïnterviewden. De grens tussen de functie van tutor en onderwijsassistent is vaag, zowel voor onderwijsgeevenden als voor leerlingen. Dit brengt het risico met zich mee dat onderwijsassistenten zichzelf overvragen of door anderen overvraagd worden.

De kansen voor persoonlijke groei en ontwikkeling worden bij alle teams positief beoordeeld. Bovendien ervaart men het werk als gevarieerd en uitdagend. Het vervullen van verschillende rollen binnen een functie draagt hier in belangrijke mate aan bij. De onderwijsgeevenden zien dit als taakverrijking en in geen geval als een verlies aan vakinhoud.

Teamontwikkeling

Slash 21 wil een lerende organisatie zijn, waarin teams van en met elkaar leren, onder meer door het delen van kennis en ervaring, het benutten van elkaars kwalificaties en elkaar hierop aan te spreken en de bereidheid tot het geven en ontvangen van feedback. Dit alles vraagt een veilige omgeving waarin teamleden elkaar ondersteunen en zonodig vervangen. Het oordeel van de onderwijsgeevenden over deze genoemde aspecten is positief. Zij noemen het geven en ontvangen van feedback, de onderlinge coaching en het elkaar zien werken als belangrijke winstpunten. Dit geldt ook voor het Marianum-team.

Een aantal onderwijsgeevenden van Slash 21 plaatst een belangrijke kanttekening bij dit onderwerp. Door de focus op (de ontwikkeling van) het eigen team opereren teams als eilandjes, hierdoor ontbreekt het leren tussen teams. In de workshop wordt bevestigd dat er te weinig kennisuitwisseling plaatsvindt tussen de teams. Eén van de oorzaken kan zijn dat elk team een eigen teamkamer heeft, waardoor de informele uitwisseling tussen mensen (zoals die plaatsvond in de koffiekamer) is verdwenen. Tegelijkertijd is de teamkamer een onmisbare factor in de ontwikkeling van teamteaching.

Plaats- en tijdgebonden werken

Het oordeel over het plaats- en tijdgebonden werken is positief. Het wordt zonder uitzondering gezien als een belangrijke voorwaarde voor het werken in een team. Wel geven de

onderwijsgeevenden aan dat de beschikbare tijd als gevolg van de hoge werklast niet toereikend is.

Werkdruk

Voor vrijwel alle onderwijsgeevenden is werkdruk een belangrijk aandachtspunt. Zij noemen de volgende oorzaken: hoge werklast, schakelen tussen taken en rollen, niet toekomen aan ontwikkeling, wisselingen in de samenstelling van het team, minder controle op de leerlingengroep en confrontatie met het eigen functioneren (ook genoemd als winstpunt). In de workshop wordt het gevoel van werkdruk binnen de teams herkend en worden nog drie andere oorzaken voor de werkdruk genoemd:

- Er is sprake van “non-stop communicatie”, “je kunt je er niet even aan onttrekken” en de betrokkenheid bij leerlingen is erg groot.
- Steeds minder groepsinstructie en steeds meer begeleiding. Het aantal contacturen overschrijdt de norm en daardoor is er minder tijd voor alle overige taken.
- Er is sprake van een zeer grote omslag in het gedragsrepertoire van de docent. Er moet nieuw gedrag worden aangeleerd en geautomatiseerd; dat is tijdrovend en kost veel energie.

3. Effecten van teamvorming en teamteaching op het onderwijs

Met betrekking tot de effecten van teamvorming en teamteaching op het onderwijs staat de vraag centraal of de mogelijkheden ervan

(onder meer een beter pedagogisch klimaat, een verdieping van de relatie met leerlingen en meer kansen voor vakoverstijgend onderwijs) worden gerealiseerd.

Didactisch klimaat

De onderwijsgeevenden merken op dat leerlingen leren leren. Daarnaast stellen zij vast dat leerlingen vaardigheden ontwikkelen en inzicht krijgen in hun eigen sterke en zwakke kanten en hiermee om leren gaan. Naast de genoemde winstpunten zijn ook verbeterpunten aan de orde gekomen. Het team Marianum geeft aan dat de kansen voor vakoverstijgend onderwijs onderbenut worden, leerlingen te weinig fysiek bezig zijn en er sprake is van een verlies aan vakinhoud voor leerlingen (bijvoorbeeld als het gaat om historische kennis). Dit laatste wordt ook genoemd door één van de Slash 21-teams.

Pedagogisch klimaat

De onderwijsgeevenden geven aan dat zij hun leerlingen beter kunnen begeleiden, omdat er sprake is van een vertrouwensband met de leerlingen. Ook het feit dat zij inzicht hebben in hoe leerlingen daadwerkelijk zijn - omdat zij leerlingen in verschillende situaties en bij verschillende personen meemaken - en zij op elk gewenst moment contact kunnen hebben met leerlingen, draagt bij aan de kwaliteit en het succes van de begeleiding van leerlingen.

4. Tot slot

De discussie over de effecten van Slash 21 op onderwijsgeevenden en het onderwijs heeft

geresulteerd in een overzicht van kritische factoren voor teamteaching.

- Teamteaching betekent niet alleen een andere organisatie van het onderwijsproces, maar vraagt ook een andere organisatie van de ondersteuning (zogenoemde administratieve processen). Om flexibiliteit op teamniveau te creëren is communicatie nodig en moeten gegevens op een andere manier verzameld worden.
- Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is cruciaal. De teamleden moeten gezamenlijk het onderwijs en de begeleiding verzorgen.
- Teamteaching vereist ten minste het gezamenlijk vormgeven van het pedagogisch klimaat, vakoverstijgende begeleiding van leerlingen en een open leercentrum waarin leerlingen een groot deel van hun tijd doorbrengen. Volledige vakkenintegratie is geen noodzakelijke voorwaarde voor teamteaching.
- Teamteaching vraagt om het ontwikkelen van gemeenschappelijke normen (binnen en tussen teams) over wat goed begeleiding van het leerproces is.
- Een team moet niet te groot zijn; circa tien personen.
- Het is belangrijk dat een team eigen beslissingsbevoegdheden en dus een eigen budget heeft.
- De rol van de teamleider is van groot belang. Dit moet een functie zijn, met taken en (beslissings)bevoegdheden. Zo heeft de teamleider een integrale managementtaak en houdt hij of zij zich dus ook bezig met personeelsbeleid. De teamleider is

meewerkend voorman en besteedt circa eenderde van de tijd aan het teamleiderschap. Een team zonder leider werkt niet. Er moet bijvoorbeeld iemand zijn die functionerings- en beoordelingsgesprekken voert. Als er geen teamleider is, blijven “vervelende” taken liggen. De groep van teamleiders heeft een cruciale rol. De range waarin (van operationeel tot strategisch) zij werken is groot. Het is dus belangrijk om de teamleiders goed te scholen en te ondersteunen.

De omslag van een traditioneel onderwijsconcept naar een integraal onderwijsconcept als Slash 21, waar teamvorming en teamteaching onderdeel van uitmaken, is een grote omslag en voor sommigen een moeilijke. Immers, onderwijsgeevenden moeten oude patronen loslaten en nieuwe ontwikkelen. Dit betekent voor onderwijsgeevenden een verlies van zekerheden, zonder dat onmiddellijk duidelijk is wat zij er voor terug krijgen; de winstpunten zullen onderwijsgeevenden zelf moet ervaren.

In Slash 21 en in het Marianum-team ervaren de onderwijsgeevenden de omslag zonder uitzondering als een verrijking.

*Niet geheel gehaald wat
het streven was bij aanvang,
maar toch wel +/-70%.
PROFICIAT!!!!*



Kernwaarden van Slash 21

► HENK VAN DIETEN EN ASTRID WASSINK

In een zoektocht van vier jaar hebben leerlingen en medewerkers inzichten opgedaan over de essentiële kenmerken van een noodzakelijke ingrediënten voor de “gekantelde” school Slash 21. De wijze van uitvoering, de reflectie erop, het intensieve overleg erover en de voortdurende vervolgacties zijn het ‘geheim’ van het succes van dit concept. Om de verworven kennis minder “tacit” te laten blijven en met anderen te kunnen delen is een borgingsdocument opgesteld: Vademecum Slash 21.

Dit vademecum bestaat uit:

- Kernwaarden van Slash 21; waarin de visie op de diverse domeinen van de school is verwoord
- Kernprocedures; waarin de bijbehorende werkwijzen zijn beschreven
- Bijlagen en bronvermeldingen voor wie meer wil lezen.

Hieronder enige citaten uit het eerste deel. De volledige versie is te vinden op www.slash21.nl

Het leren van de leerling

... Sleutelwoorden daarbij zijn vertrouwen en relatie. Vertrouwen in de competentie en wil van mensen, van leerlingen, om de verantwoordelijkheid voor eigen leerprocessen te nemen als zij daartoe echt in de gelegenheid

worden gesteld. Als dat vertrouwen aanwezig is kan ook de noodzakelijke zinvolle relatie tussen jongere en coachende volwassene tot stand gebracht worden

... De organisatie heeft een dienende functie. Bij alle afwegingen over inrichting van de organisatie dient steeds de vraag “draagt dit bij aan het leerproces van leerlingen” voorop te staan

... De volgende condities dragen bij aan een zinvol leerproces:

- Het leren geschiedt op basis van een intrinsieke motivatie, door aan te sluiten bij een vraag/probleem/frustratie van de leerling; authentiek leren.
- Het leren vindt veelal plaats in interactie met anderen.
- Het leren vindt plaats in een respectvolle omgeving, waarin de gelegenheid voor verbondenheid - juist ook met volwassenen - geboden wordt en ruimte gegeven wordt voor de eigen competentie en autonomie.

... Slash 21 is in de eerste plaats bijzonder door de wijze waarop de leerling kan, mag en moet handelen. De leerling is (meer dan in het reguliere onderwijs) verantwoordelijk voor zijn / haar eigen leerproces. Inhoud

(kennisvergaring) is geen doel op zich, maar een middel voor de leerlingen om zijn leerproces te overdenken. En om te leren over zijn leerproces.



... Zoals de leerlingen samenwerken, werken begeleiders ook samen. Zoals leerlingen zich open stellen voor feedback en het geven van feedback, doen teamleden dat ook. De omgang met en tussen leerlingen is gelijk aan de omgang met en binnen teams.

Dit vraagt een grondhouding van vertrouwen in de leerintentie en potentie van allen in de school.

De leeromgeving

... Omdat de school geen geïsoleerd fenomeen is, zijn de algemene leerdoelen zoals verwoord voor de vernieuwde onderbouw altijd geïncorporeerd in het totaal van leerdoelen. Bijzonder binnen Slash is dat de leerling zelf aanvullende keuzen maakt en in de gelegenheid gesteld wordt zijn eigen specifieke doelen binnen dat groter kader te specificeren.



... Het curriculum moet dus ruimte bieden aan individuele verschillen (tempo, leerstijl, diepgang) en vraagsturing. Het gaat eclectisch om met leerpsychologische opvattingen.

... De verschillende aard van de leeractiviteiten vraagt om een aangepast ritme in het aanbod. Geen dwingend urenrooster maar een arrangement van grotere gehelen.

... Leerlingen beperken zich in het aantal verschillende activiteiten in een bepaalde periode. Hierdoor wordt bewerkstelligd dat de samenhang voor de leerling manifest blijft.

... Het onderwijsproces op Slash betreft de gehele leerling; zijn groei op zowel persoonlijke als meer schoolse domeinen: dat weerspiegelt zich in de domeinen waarop begeleiding en monitoring plaats vinden en in de uitvoeringswijze. De domeinen zijn: persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden, algemene vaardigheden en overige leerlijnen.

... De feedback is in beginsel procesgericht en bevestigt leerlingen in hun kracht. Uitgangspunt is de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen en (zelf)reflectie is dan ook een steeds terugkerend element. Conclusies en verbeteracties worden door leerlingen periodiek in een ontwikkeldocument (POP) vastgelegd.

... Groei; deze wordt vastgelegd in een monitoringsysteem, waarin leeractiviteiten gekoppeld zijn aan de te beoordelen ontwikkel-, leerlijnen. In een portfolio leggen leerlingen vast, wie zij zijn, wat zij kunnen, wat zij willen gaan doen. Monitorsysteem en portfolio zijn toegankelijk voor ouders.

De leergemeenschap

... Socialisering van leerlingen, de opvoeding tot op elkaar betrokken burgers, is een van de

bestaansgronden van het funderend onderwijs.

In de visie van Slash kan dit alleen royaal en zinvol ingebed worden in het dagelijks leerproces als betrokkenheid ook het wezenskenmerk is van de mensen in Slash.

Betrokkenheid op elkaar van:

- De leerlingen: de basisgroep.
- De medewerkers/begeleiders: het basisteam.
- De ouders van de leerlingen in de basisgroep.

... De open relatie van jongere en volwassene schept de noodzakelijke band voor een zinvolle coachingssituatie, waarin de volwassene door de leerling als leermeester erkent wordt. De volwassene kan de leerling met vertrouwen loslaten, niet in de weg gaan staan bij het leerproces van de leerling.

... Ouders zijn een merkbaar aanwezige factor in de school. De school werkt actief aan het betrekken van de ouders bij het te ontwikkelen beleid, bij de gang van zaken en bij de ontwikkeling van hun eigen kind. Daarbij is sprake van een duidelijke gezamenlijk overeengekomen verantwoordelijkheidsafbakening tussen de drie betrokken partijen. Ouders kunnen waar mogelijk participeren in leerprocessen, als expert, als begeleider, als belangstellende.

Het lerende team

... Het basisteam is verantwoordelijk voor het geheel aan onderwijs en begeleiding. Die

verantwoordelijkheden betreffen: collega's, leerlingen en ouders en de andere delen van de school.

... Voor medewerkers betekent dit dat zij over een uitgebreid(er) pedagogisch en didactisch repertoire dienen te beschikken. Enerzijds om de differentiatie in werkvormen te kunnen realiseren, anderzijds om leerlingen op een coachende manier te kunnen helpen, te stimuleren bij hun leerproces.

... De nauwe betrokkenheid van teamleden op elkaar vraagt om een open relatie; bereidheid tot regelmatige intervisie, tot het geven en ontvangen van feedback. Onderlinge steun en bewust omgaan met elkaars sterke en zwakke kanten is vanzelfsprekend. Teamleden zijn leergierig en bereid kennis te delen binnen en buiten het team.

... Het vereiste repertoire van medewerkers is continu in beweging. Dit vraagt niet alleen om een lerende houding van de medewerkers, maar ook om een lerende organisatie. Zowel individueel, als per team, als voor het geheel zal gekeken moeten worden, hoe dit repertoire zich verder kan ontwikkelen. Afhankelijk van de leervraag van leerlingen en de ontwikkelingen buiten de school.

... Aan de leidinggevende stelt dit verschillende eisen. Hij / zij dient in staat te zijn de visie van de school te doorleven en voor te leven. Hij geeft vertrouwen en ruimte aan medewerkers.

... Een coachende manier van leidinggeven is daarbij onmisbaar.

... Daarnaast zal hij /zij dicht op de uitvoering moeten blijven zitten.

De lerende organisatie

... Er dienen specifieke voorzieningen getroffen te worden m.b.t. kennisdeling. Tussen medewerkers, tussen leerlingen en tussen leerlingen en medewerkers. Daarbij zal de school ook moeten proberen de grenzen te slechten tussen school en maatschappij. Kennisdeling vindt niet alleen binnen de school plaats, maar juist ook met omgeving buiten de school.

... Kwaliteitszorg is een integraal onderdeel van het handelen van elk team en dus van elk teamlid.

... Kwaliteitszorg betreft zowel de tevredenheid van partijen als de realisatie van doelen en geleverde prestaties.

... Tenslotte kan een school alleen maar leren als er open communicatiekanalen zijn: in- en extern.





Bronnen

Startfase

De 21e Carmelschool; een school in de 21e eeuw, Voorstudie voor een nieuw schoolontwerp, maart 1999, projectgroep van Stichting CarmelCollege en KPC Groep. De 21e Carmelschool; van visie naar blauwdruk, februari 2000, projectgroep van Stichting CarmelCollege en KPC Groep. Bedrijfsplan 21e Carmelschool, januari 2001, Deloitte & Touche Bakkenist, G. Mellink en J.v.d. Berg.

Projectfase

Slash 21 een nieuwe school een nieuwe manier van leren, Brochure tgv opening van de school, 2002, Stichting CarmelCollege en KPC Groep, H. Morssinkhof. Een nieuwe school een nieuwe manier van leren, 2003, Mesofocus 49, Kluwer, H. Morssinkhof. Slash 21 in de praktijk; eindrapportage kortlopend onderzoek, 2004, Gion/Ecal, P.Edelenbos, P.Bouhuijs et al. Meta-evaluatie naar het functioneren van Slash 21, 2004, Prof. dr. P. Sleegers en drs. W. Linders, BMC Leusden in opdracht van Axis. Miniaturen, /21 ict schoolportretten, 2003 Inspectie van het onderwijs, J. Adolfsen et al.

Eindfase

Slash 21, een outputbased curriculum?, 2005, SLO, Saskia Bergsma. Periodiek KwaliteitsOnderzoek, Inspectie van het Onderwijs, H. Pinkster en K. Bos, 2005. Ouderenquête, april 2005, Slash 21, K. Slotman. Slash 21; Onderzoek bekwaamheid en kwaliteit, januari 2006, Nivoz, Prof. Dr. L. Stevens et al.

En verder

intern

Rapportage Curriculum Slash 21, 2005, KPC Groep, W. van Gaans. Breinaalddocument curriculum Slash 21, idem. Draaiboek beoordelingssystematiek, 2006, Slash 21, K. Slotman en E. Brinkman, m.m.v. Cito. HRM-beleid Slash 21, versie 2006, A. Wassink.

extern

Anders leren,congresboek 2004, SLO T. Zeelenberg . Regelruimte regelen, Flexibel omgaan met problemen in de personeelsvoorziening op scholen voor VO, 2005, voor SBO,

TNO Arbeid, S. Frielink et al. Slimmer werken in de praktijk, voorbeelden van werken in productieve en gezonde banen, 2005, TNO Arbeid, P.R.A. Oei et al. Wat scholen beweegt, over massamaatwerk, onderwijspraktijk en examens in het VO, 2004, Cito, Prof. Dr. S. Waslander et al. Een begeleidende school, ontwikkeling en perspectief, 2006, Garant, Nathan Deen.

Als je het allemaal zelf regelt, kun je een heleboel voor elkaar krijgen, hier.



Dank aan sponsors

In de afgelopen jaren heeft Slash21 zich ontpopt als één van de krachtigste vliegwielen van de onderwijsinnovatie. De oogst in dan ook groot. Zonder de steun, samenwerking, inspiratie en betrokkenheid van onze sponsors had Slash21 het niet zo ver gebracht. Daarvoor past een woord van dank.

Op Slash gaat het meer om presenteren, samenwerken, niet alleen feiten laat ik maar zeggen. Dat je er later ook profijt van hebt. Plannen en organiseren, daar heb je heel wat aan.

Onze innovatiepartners:

Ahrend, Deloitte, SLO, Toshiba, Universiteit Twente, Van Beekveld en Terpstra

Onze hoofdsponsors:

Bam Utiliteitsbouw, Fortis Bank, Nedap, Switch Automatisering

En onze subsponsors:

ABP/Loyalis, nieuwewind, GAJ Architecten, KienhuisHoving Advocaten & Notarissen, Nashuatec Delta Copiers B.V.

Léon de Caluwé “Slash heeft op een indrukwekkende wijze laten zien [...] dat de uitgangspunten van eigen verantwoordelijkheid, vertrouwen geven, een positief mensbeeld, respect en vrijwilligheid tot werkelijkheid gebracht kunnen worden, [...] Deze poging verdient steun, navolging en ruimte. [...]”

Joseph Kessels “Deze sterke persoonlijke gedrevenheid (van Slash-medewerkers) voor een ander onderwijs maakt het ook mogelijk om met zoveel inzet en energie de grote hoeveelheden werk te verzetten, nieuw materiaal te ontwikkelen en te investeren in de ontwikkeling van het team en in de eigen professionalisering [...], maar is als oogst niet over te dragen aan andere scholen.”

Luc Stevens “Slash ..(vormt).. een voorbeeld van wat in de literatuur inclusief onderwijs heet: voor elke leerling is er in beginsel een plaats [...] de grote heterogeniteit van de Slash-groepen, de waarneembare dagelijkse zorg voor de individuele ontwikkeling van leerlingen en het overall resultaat rechtvaardigen de typering.[...] Pedagogisch is het Slash-initiatief geslaagd.”

Sietske Waslander “De hele organisatie van het leren lijkt gericht te zijn op het voldoen aan de condities om een gemeenschap te vormen.[...] In de gesprekken [...] viel op hoezeer leerlingen, docenten en ouders bij de school betrokken zijn en met groot respect over elkaar spreken. Gevraagd naar de meerwaarde van Slash 21, verwijzen alle gesprekspartners naar onderlinge relaties die zijn opgebouwd.”

