

# Leiding geven aan onderwijs van morgen<sup>1</sup>

Jan Heijmans

## 1. Inleiding

Van schoolleiders wordt 'visie' verwacht. Het is het voornaamste domein van onderwijskundig leiderschap uit de NSA beroepsstandaard. Bekwame leidinggevendenden zien de ontwikkeling van kinderen en jong volwassenen als hun primaire verantwoordelijkheid.

*Zij hebben zicht op de ontwikkelingen in en de resultaten van het pedagogisch-didactisch, het vakinhoudelijk en organisatorisch handelen in de school. Op basis hiervan kunnen zij, werkend vanuit een duidelijke visie, vorm en inhoud geven aan de ondersteuning van het primaire proces, de onderwijsontwikkeling en de samenwerkingsrelaties met stakeholders (NSA, 2013).*

Dat wordt dan wel even zo gesteld, maar eenvoudig is deze taak niet. Kinderen die nu naar het funderend onderwijs gaan hebben straks, als ze de dertig gepasseerd zijn, er gemiddeld al vijf banen op zitten. De meesten werken niet meer in het vak waar ze oorspronkelijk voor opgeleid zijn. Traditionele beroepen zijn verdwenen. Producten en diensten worden 'persoonlijk' en op maat gemaakt. Organisaties zijn platter, flexibeler en als netwerk georganiseerd. Tenminste één op de drie werknemers heeft geen vast dienstverband meer, velen zitten regelmatig in het buitenland en allemaal, waar en wanneer ze ook werken, hebben ze te maken met onvoorspelbare uitdagingen, snel verouderende kennis, razendsnelle technologische ontwikkelingen en wereldwijde gevolgen. Als de essentie van het vak van leraar is, dat we leerlingen voorbereiden op hun toekomst, dan draait het dus zeker niet alleen om taal en rekenen & wiskunde meer. Onderwijs passend maken betekent in deze tijd vooral ook kinderen nieuwsgierig, wereldwijd, flexibel en ondernemend maken. Het is echter de vraag of daarvoor in de huidige curricula de juiste keuzes gemaakt worden.

Ook de overheid erkent het belang van eigentijds onderwijs gezien recente publicaties met titels als 'Een eigentijds curriculum' of 'Meer innovatieve professionals' (Onderwijsraad, 2014) en de door staatssecretaris Dekker gestarte maatschappelijke dialoog over het curriculum van de toekomst (<http://onderwijs2032.nl>). Dit hoofdstuk kan beschouwd worden als onze inbreng in deze discussie en is geïnspireerd op bijdragen van bekende onderwijsdenkers als Michael Fullan, Pasi Sahlberg, Yong Zhao, Avis Glaze Tony Wagner, Dennis Shirley en Andy Hargraeves en vele inspirerende gesprekken met collega's uit het onderwijsveld.

De algemene opvatting van de onderwijsdenkers is dat ons onderwijs vooral blijft investeren in traditionele kennis en vaardigheden. Ook in Nederland zien we de trend naar meer homogenisering van het curriculum, een zwaar accent op de cognitieve leervakken, gestandaardiseerde toetsen en ranglijsten van scholen in de media. Harvard professor en Finnish Lessons auteur Pasi Sahlberg wijst op het gevaar van de 'Global Education Reform Movement' (GERM). Een virus dat zich in rap tempo over de wereld verspreidt en ook Nederland flink heeft aangestoken. (Sahlberg, 2013).

---

<sup>1</sup> © HOE 2015

Verschijnt in: Leiding geven aan... Perspectieven op leren en leidinggeven. Helmond: OMJS/De Brink.



*Figuur: Recente uitbraken van het Global Education Reform Movement-virus*

Professor Ferre Laevers van de KU Leuven beschrijft het om zich heen grijpen van het virus als volgt: 'Leerlijnen zijn een uiting van het oude paradigma. Ze raken nooit de dieper gelegen lagen van ontwikkeling en het vermogen om de wereld op een andere wijze te construeren. Leerlijnen zijn heel oppervlakkig op een basaal niveau beschreven. Daarbij worden ontwikkelingsstadia ook nog eens op vrij willekeurige wijze gelinkt aan leerjaren. Het is puur cerebraal werk, dat niets met de werkelijkheid te maken heeft en werkt vanuit het gegeven dat het volgend jaar complexer moet zijn dan het jaar ervoor. Leerlijnen hebben de oorspronkelijke bedoeling van eindtermen en kerndoelen volledig omgebogen. De geest was: Je hebt de tijd tot het einde van de schoolperiode om de kerndoelen te behalen. De tendens is nu: Je haalt eindtermen per leerjaar. Leraren worden zo geprogrammeerd dat ze bepaalde zaken in een leerjaar wel mogen behandelen en andere zaken niet omdat dat in het jaar ervoor of erna aan de orde komt. We intensiveren de controle. Dit werkt contraproductief voor kinderen; zij die er niet aan toe zijn worden ten onrechte op dit punt bevraagd, zij die het nodig hebben krijgen niet datgene waar ze eigenlijk al toe in staat zijn (Heijmans, 2014)'.

Om ondanks alle onzekerheden en veranderingen in de toekomst als samenleving economisch concurrerend of sociaal vitaal te kunnen blijven, hebben we een constante toestroom van creatief en ondernemend talent nodig. Hoge toetsscores of andere GERM-verschijnselen zijn daar ook in Nederland geen goede graadmeter voor. Het is dus de vraag wat onze visie op onderwijs en de toekomstige samenleving wordt. Willen we 'pieken' voor enkelen of juist een 'hoogvlakte' voor velen. Gaat het ons vooral om economisch gewin, om gelijke kansen, een sociale samenleving of levensgeluk? Het antwoord is wellicht een combinatie van al deze facetten en dat maakt de maatschappelijke opgave voor het onderwijs en u als 'visionaire' schoolleider zo ongelooflijk complex.

Toch mag van schoolleiders verwacht worden dat zij voor leerlingen, ouders, leraren, etc. een inspirerend toekomstbeeld van hun school in die toekomstige samenleving neer kunnen zetten. Daarbij zijn vragen aan de orde als: Wat voor onderwijs willen we verzorgen? Wat willen we kinderen eigenlijk leren? Welke bijdragen willen we als school leveren aan de wijk? Eigenlijk is de hamvraag bij het ontwikkelen van een goede visie: *'Welke bijdrage wil, kan en moet onze school leveren om kinderen zo goed mogelijk voor te bereiden op de maatschappij van morgen?'* En daar zit hem nu net de kneep: Zoveel mensen, zoveel wensen!

## 2. Het traditionele en het alternatieve paradigma

De kern van de discussie over de opdracht voor het onderwijs is terug te brengen tot de vraag: Is onderwijs nu een productiesysteem dat werknemers voortbrengt (het traditionele paradigma) of is onderwijs een vorm van maatschappelijke dienstverlening die mensen toerust voor het leven (het alternatieve paradigma)? Beide paradigma's hebben een ander perspectief: Is de maatschappij of het kind met z'n ouders nu de klant? Zo beschouwd heeft het onderwijs dus met afnemers met tegengestelde wensen te maken (Gankema & Heijmans, 2009):

- *Directe afnemers*; leerlingen en hun ouders vragen om *dienstverlening* waarbij we met een flexibel aanbod zoveel mogelijk tegemoet proberen te komen aan de individuele leerbehoeften van een kind. Het onderwijs heeft ambitieuze einddoelen, benut diversiteit en doet aan talentmaximalisatie.
- *Indirecte afnemer*; de maatschappij (bij monde van de overheid) vraagt om een goedkoop en stabiel 'productieproces' waarbij leerlingen in een zo kort mogelijke tijd met zo weinig mogelijk uitval via leerlijnen en bewezen methoden de gestelde einddoelen behalen om daarna het liefst naadloos in te stromen in het arbeidsproces.

Als we de verwachtingen aan het onderwijssysteem van deze twee afnemers op een rij zetten, dan krijgen we het volgende beeld:

Productie	Dienstverlening
Gericht op vervolgopleiding en arbeidsmarkt	Gericht op de ontwikkeling van een individu
Product: vastomlijnde set kennis en vaardigheden (diploma)	Dienst: creatief ontwikkelproces met diverse uitkomsten (talentmaximalisatie)
Gericht op kennisoverdracht in stukjes, verdeeld in tijdseenheden en kennisgebieden	Gericht op adequate ondersteuning van een leerling op het moment dat hij dat nodig heeft
Gestuurd door de leraar	Gestuurd vanuit behoefte
Kennis is welomschreven en collectief en zowel als input (methode) als in output (examen) geborgd.	Kennis is ongrijpbaar en individueel. Borging van de output gebeurt binnen een acceptatierange (competentiemeting, kwaliteit leeromgeving, personele setting etc.)
Gericht op bereiken van objectieve standaarden	Gericht op optimale ontwikkeling van de lerende, gegeven zijn potentie

*Figuur: Onderwijs gezien als productiesysteem of als dienstverlening*

Het onderwijs zit dus in een spagaat en kan het dus eigenlijk nooit goed doen. Of de ene of de andere afnemer stellen we teleur. Visionaire leiders ontwikkelen daarom een andere kijk op de zaak.

Ook de onderwijswereld verandert snel. Traditionele structuren verdwijnen, opvattingen staan ter discussie en wetmatigheden lijken niet meer te kloppen. Er is een hoge mate van onvoorspelbaarheid, verwarring en onzekerheid. Ron Heifetz (2002) geeft ons als visionaire leiders richting. Hij maakt een bruikbaar onderscheid in:

- *'Technische problemen'*, die helder omschreven en opgelost kunnen worden met bestaande expertise. Zo'n gestandaardiseerde aanpak werkt alleen in relatief stabiele omgevingen en bij standaard problemen. Ze zijn te managen: laat professionals vooral doen waar zij goed in zijn en je weet met een aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid wat de uitkomst is.
- Bij *'adaptieve uitdagingen'* gaat het om vage, complexe, ambigue en moeilijk te doorgronden problemen waarvoor we (nog) niet over de expertise beschikken om ze op te lossen. Adaptieve uitdagingen vragen om nieuwe vormen van leren. De mens, de maatschappij en onze manier van werken vormen het probleem, maar moeten op termijn ook de oplossing bieden. Oftewel er zijn geen pasklare antwoorden meer.

In Nederland zijn we al gauw geneigd om uitdagingen als een dilemma, een keuzevraagstuk te zien: opbrengst- of ontwikkelingsgericht werken, kennis- of talentontwikkeling, excellentie of gelijke kansen, groep of individu, top-down of bottom-up, consolideren of innoveren, etc.

Deze benadering leidt tot polariserende discussies, niet relevante stellingnames en 'kampen', die elkaar (in de media) proberen te overtuigen van het eigen gelijk. De conclusie van het grote publiek: 'Het is goed mis in het onderwijs'. En dat terwijl we nog steeds bij de wereldtop van het onderwijs horen, we de hoogste dichtheid aan topuniversiteiten van Europa hebben en onze leerlingen de gelukkigsten ter wereld zijn.

De genoemde uitdagingen zijn dan ook geen dilemma's waar we tussen moeten kiezen, het zijn paradoxen waar we mee om moeten leren gaan. Paradoxen horen bij een tijd vol verandering. Als je opbrengstgericht werkt doe je dat natuurlijk met het oog op de ontwikkeling van een kind. Als je werkt aan de harmonische ontwikkeling van een kind is het ook wenselijk dat je de maatschappelijk verwachte resultaten haalt. Ons systeem is publiek toegankelijk en biedt gelijke kansen, maar dit laat onverlet dat er altijd leerlingen zullen zijn die meer, minder of ander onderwijs nodig hebben om zich optimaal te ontwikkelen. Kortom het puzzelen met paradoxen vraagt om een andere benadering van visionaire leiders; het werken aan EN-EN-oplossingen.

Vanuit de definitie van adaptieve uitdagingen is een aantal kenmerken voor een succesvolle aanpak af te leiden (Heijmans, 2009):

- Als de afstand tussen ideaal en realiteit, tussen droom en daad, tussen directiekamer en werkvloer te groot is geworden, dan is er een gedeelde noodzaak om te gaan veranderen.
- Deze tijd vraagt onconventionele, creatieve oplossingen en duidelijke keuzes. Wat is waardevol en willen we behouden en wat voegt niets (meer) toe?
- Alles hangt met alles samen, maar niet alles kan tegelijk aangepakt worden. Daarvoor ontbreekt simpelweg de tijd, het geld en de energie. Wat heeft prioriteit en wat kan in deze situatie de hefboom zijn?
- We organiseren het netwerk. De uitdagingen zijn zo complex dat er niet-vrijblijvende verbindingen nodig zijn tussen de beste mensen in onze organisatie, tussen instellingen en sectoren, tussen publiek en privaat belang. Kortom we doen alles wat nodig is om onze verbeter- en verandercapaciteit te vergroten en laten de 'spelletjes' achter ons.
- We zijn optimistisch en vol vertrouwen. Op een ontdekkingsreis moet je immers blindelings kunnen vertrouwen op elkaars goede bedoelingen en elkaars professionaliteit. Fouten durven maken, erkennen dat je fout zat en ervan leren om het morgen (nog) beter te doen.
- We organiseren veiligheid en bieden ondernemende mensen ruimte voor experiment en improvisatie. Kleinschalig en lokaal. We houden 'afleiders' als negatieve media-aandacht, competentiestrijd, te snelle oordeelsvorming of onnodige bureaucratie buiten de deur.

- We nemen voldoende tijd. Het is een zoektocht die geen noodverbanden of quick fixes toelaat. Bij het puzzelen met paradoxen gaat het om gedrags- en mentaliteitsverandering. Dat vraagt veel tijd.

### 3. De grote uitdagingen voor ons onderwijs

Werken met 'visie' betekent voor schoolleiders dus goed kijken op welke paradoxen we voortdurend positie te kiezen hebben. Als ik een suggestie mag doen voor uw onderwijsagenda voor de komende jaren dan is dit mijn top 3 met paradoxen die relevant zijn voor alle sectoren en elk niveau van ons onderwijssysteem:

#### a. De paradox van onderwijs en opvoeding

Op het breukvlak tussen opvoeding, opvang, onderwijs en ondersteuning, beweegt zich de paradox van onderwijs en opvoeding. De premisse dat het onderwijs mede verantwoordelijk is voor de opvoeding zal niemand bestrijden. Dat de invloed van de school op de individuele leerprestaties van leerlingen beperkter is dan de genetische bagage en de omgevingsfactoren waarin een leerling opgroeit wordt door veel ouders onvoldoende (h)erkend. Er is volop handelingsverlegenheid, rolonduidelijkheid en gebrek aan vertrouwen en samenwerking. De omgangsvormen tussen leerling, ouder en leraar zijn in menig huis- of lerarenkamer onderwerp van gesprek. Willen we als systeem de totale ontwikkeling van jongeren dienen, dan is hier werk aan de winkel.

#### b. De paradox van uniformiteit en diversiteit

Deze paradox raakt het hart van onderwijs. Willen we onderwijs zien als een 'productielijn' die leerlingen zo effectief en efficiënt mogelijk voorbereidt op een beroep en participatie in de maatschappij van morgen? En kunnen we tegelijkertijd 'maatwerk' organiseren zodat elk kind zich harmonisch en veelzijdig ontwikkelt, waarbij talent op alle gebied kan excelleren waarin diversiteit optimaal wordt benut en uitval tot een minimum wordt beperkt? In de paradox van uniformiteit en diversiteit kunnen we vele actuele onderwijsthema's een plek geven: gelijke kansen, Passend Onderwijs, talentontwikkeling, excellentie, vroegtijdig schoolverlaten, preventie, toetsing en kwalificatie, cognitie en competentie, etc.

#### c. De paradox van sturing en autonomie

Deze paradox raakt de 'regieverlegenheid' en het 'leiderschapsvraagstuk' in ons onderwijssysteem. Teveel sturing levert geen eigenaarschap of professionele betrokkenheid op, te weinig sturing geeft onvoldoende richting en resultaat. Uitsluitend vertrouwen op de autonomie van de professional biedt u niet zonder meer de garantie dat het onderwijs op uw school beter wordt of dat gewenste maatschappelijke ontwikkelingen op gang komen. Onvoldoende ruimte bieden aan uw mensen holt hun vakmanschap uit en tast het imago van het beroep aan. Kortom de 'richting' dient van boven (van u) te komen, de 'ruimte' dient van onderop genomen en door uw leraren professioneel met 'resultaat' ingevuld te worden. De positieve 'rekenschap', in de zin van *kijk eens wat ons onderwijs bijdraagt aan de samenleving*, dient van beide kanten te komen.

#### 4. Met wat meer verbeelding gaan werken aan een eigentijds curriculum

Na deze wat bredere verkenning van de uitdagingen voor het onderwijs, wordt het tijd om wat meer pragmatisch naar een visie op het toekomstig onderwijs van uw school te kijken. U wilt als leider immers een goed verhaal voor de ontwikkelrichting van uw school hebben. Wellicht is het volgende perspectief op de paradox van het traditionele en het alternatieve paradigma daar een goed vertrekpunt voor (Heijmans & Verleg, 2013):

- *Gelijke kansen voor iedereen*; basisvoorzieningen vanaf 2 jaar leggen een goede basis voor iedereen. Een beperkt aantal kerndoelen vormt het 'harde curriculum', is niet onderhandelbaar en wordt gerealiseerd in maximaal 60% van de onderwijstijd.
- *Talent ontdekken en gericht ontwikkelen*; creativiteit & ondernemendheid stimuleren, ruimte voor keuze en talentmaximalisatie. Scholen maken pedagogische, organisatorische en innovatieve keuzes in het 'zachte- en vernieuwende curriculum' en kunnen daar tenminste 40% van hun onderwijstijd aan besteden.
- *Excellentie stimuleren*; Regionaal gericht investeren in toptalent en topinstituten. Wat echt in potentie tot de wereldtop kan behoren en ons concurrentievermogen op welk gebied dan ook kan versterken, brengen we zo vroeg mogelijk regionaal bij elkaar en ontwikkelen we gericht.

Funderend onderwijs hoort een stevige basis voor later te leggen. Niet alleen voor vervol- en beroepsopleiding, maar ook voor het volwaardig functioneren als verantwoordelijk mens en als participierend burger in de maatschappij. Daar is basisbagage voor nodig. Van oudsher spreken we in dit verband dan ook over 'instrumenteel-culturele vaardigheden'. De basis die je nodig hebt om verbinding te maken met en grip te krijgen op een steeds groter wordende en voortdurend veranderende wereld.

In de Angelsaksische literatuur heeft men het dan over 'literacy', een begrip wat we in Nederland vaak verengen tot 'taalvaardigheid'. In Angelsaksische landen gaat het letterlijk om 'multi-literacies' alles wat nodig is om je sociaal en communicatief te kunnen 'verbinden' met anderen in de wereld. Het gaat dan niet alleen om de kennis en het gebruik van allerlei talen (ook rekentaal, vreemde talen, codetalen, straat-, sms-taal of digi-taal, etc.), maar ook om het duidelijk kunnen verwoorden waarom je bijvoorbeeld iets goed, waar of mooi vindt. Het gaat vooral ook om vaardigheden, die nodig zijn voor de 'adaptieve uitdagingen' van deze tijd (o.a. creativiteit, hogere orde denken, probleemoplossend vermogen, etc.). In deze paragraaf geef ik een voorzet voor een mogelijk curriculum in 2032.

##### a. Het harde curriculum

De basis voor het harde curriculum is onomstreden en niet-onderhandelbaar. De ondergrens van het taal/lees- en het reken/wiskundeniveau zijn nu scherp gedefinieerd in referentieniveaus. Dit is een belangrijk resultaat van het gevoerde onderwijsbeleid in de afgelopen jaren. Een beleid dat nu niet verder moet doorschieten maar wel met volharding, consequent en consistent moet worden volgehouden. De lerarenopleidingen leveren nu leraren af met een goed taal- en rekenniveau. Met gericht nascholingsbeleid dienen overheid, besturenorganisaties en schoolbesturen nu datzelfde niveau ook voor zittende leraren verplicht te stellen. Wellicht kan het een verplichte (her)registratie-eis voor het lerarenregister worden.

Een tweede onderdeel van het harde curriculum is niet de huidige limitatieve opsomming van vak- en vormingsgebieden met kennis- of competentie-elementen die scholen verplicht in hun curriculum op moeten nemen. Nee, ieder bestuur en elke school beschrijft en verantwoordt expliciet op basis van de doelen die de maatschappij bij monde van de overheid aan het onderwijs stelt en het eigen meerjarenperspectief (onze stip op de horizon):

- welke inhoudelijke keuzes zij maakt;
- op welke wijze zij het ontwikkelproces pedagogisch-didactisch inricht;
- hoe zij dit arrangement in verbinding met ouders en samenwerkingspartners realiseert;
- wat de te verwachten resultaten zullen zijn.

Eigenlijk gaat het erom dat iedere school en elk bestuur nadenkt over de drie paradoxen die in de vorige paragraaf beschreven zijn en verantwoordt welke gerichte investeringen zij daarin doet.

Wellicht is het een goed idee om besturen en scholen te verplichten om bijvoorbeeld tenminste 10% van het beschikbare budget te gaan investeren in toekomstige kwaliteit in plaats van deze middelen te besteden aan dure kwaliteitszorgsystemen die alleen de status quo registreren en niets bijdragen aan de gewenste scholen voor morgen.

#### **b. Het zachte- of keuze curriculum**

Dit onderdeel van het curriculum doet recht aan onze vrijheid van onderwijs en waarborgt diversiteit in het systeem. Hier maken scholen bewuste pedagogische, onderwijskundige, organisatorische, didactische en identiteitsgebonden keuzes. Hier ligt de basis voor de schoolkeuze van leerlingen en hun ouders. Hier tonen leraren, schoolleiders en scholen hun professionaliteit. Hier liggen de mogelijkheden om lokale en regionale accenten te plaatsen en uw school te profileren. Hier ligt ook de innovatieruimte voor uw school.

Dit betekent echter geen vrijbrief dat alles ook goed is. Zoals hierboven benoemd dienen we ook expliciet te beschrijven en te verantwoorden waarom we bepaalde keuzes maken, wat het curriculum is, hoe en met wie we het uitvoeren en welke resultaten we daarbij halen. Niet in de vorm van vrijblijvende convenanten of harde prestatieafspraken, maar meer in de vorm van een gezamenlijke ambitie. Bij realisatie leidt dit tot meer budget, meer maatschappelijke erkenning, meer beroepstrots, meer vertrouwen, meer professionaliteit en meer innovatie. Het leidt vooral tot meer werkplezier, meer energie en meer perspectief in onze scholen.

Het keuzecurriculum dekt de brede definitie van 'instrumenteel culturele vaardigheden'. Bij het maken van die keuzes zijn drie perspectieven van belang:

##### **- Pedagogisch perspectief**

Bij dit belangrijke perspectief gaat het over de niet meetbare, maar wel merkbare zaken als 'pedagogisch klimaat', de 'sfeer' in de klas, de 'pedagogische tact' van de professional of het 'welzijn' van het kind op uw school.

Bij dit perspectief staan vragen centraal als: Vanuit welk mensbeeld willen we werken? Wat is onze visie op onderwijs en opvoeden?

##### **- Perspectief van zingeving, ethiek & esthetiek**

Bij dit tweede perspectief gaat het om wat de Duitse filosoof Wilhelm von Humboldt '*bildung*' of wat professor Gert Biesta in 'subjectwording' (Biesta, 2012) noemt. Zij hebben het dan over de algemene ontplooiing van alle menselijke kwaliteiten. Niet alleen over algemene kennis, maar ook om het ontwikkelen van oordelend vermogen, moreel bewustzijn en goede smaak (het juiste, het ware en het schone). We constateren hierbij helaas dat het onderwijs het af moet leggen tegenover de media. Het internet, de groep, de sociale



netwerken en het mobiele verkeer zijn waardevolle bronnen maar voor de ontwikkeling van 'levensankers' zijn goede vragen, een nieuwsgierige onderzoekende attitude en ondernemend gedrag nodig. Juist hier heeft het onderwijs een taak.

- **Inhoudelijk perspectief**

Bij dit perspectief gaat het om inhouden vanuit verleden en heden, die nodig zijn om de toekomst te kunnen duiden. Het gaat daarbij niet alleen om taal en rekenen, maar vooral om het begrijpen van de realiteit zoals deze zich nu voordoet en daar kansen en ontwikkelrichtingen in zien hoe het straks kan worden. Dat gaat verder dan de traditionele vak- en vormingsgebieden, maar daar is wel een denklijn uit te destilleren:

- *Science*: natuur, milieu, techniek & duurzaamheid
- *Civics*: geografisch, historisch, sociaal maatschappelijke realiteit & wereldburgerschap
- *Economics*: economie, bestuurlijk- politieke realiteit & ondernemendheid
- *Arts*: filosofie, kunst, cultuur, media & tijdsgeest
- *Lifestyle*: geluk, gezondheid, vrije tijd & vitaliteit

**c. Het vernieuwend curriculum**

Dit onderdeel van het curriculum probeert de brug te slaan tussen het traditionele curriculum en nieuwe mogelijkheden die zich voortdurend aandienen door veranderingen in de samenleving, door onderzoek en door nieuwe technologie. Onderwijs doet in 'leren' maar slaagt er op dit moment zelf nog niet zo goed in om een open zelf-lerend systeem te zijn dat puzzelt met paradoxen en om kan gaan met de adaptieve uitdagingen van deze tijd.

Naast de algemene kenmerken die we hiervoor beschreven hebben, horen daar andere 'instrumenteel culturele vaardigheden' bij. We noemen er vier.

- **Sociaal communicatief vermogen**

Het gaat hier niet alleen om de keuze voor de vreemde talen die we in onze scholen doceren, ook thema's als contact kunnen maken en kunnen onderhouden, wereldwijd respectvol cross-cultureel kunnen communiceren en het voeren van dialoog, debat en discours horen tot deze groep vaardigheden.

- **Samen werkend, samen lerend en samenlevend vermogen**

Essentieel in deze groep is het begrip 'ondernemendheid'. Het is een overkoepelend begrip voor de combinatie van een ondernemende *houding* en ondernemend *gedrag*. Een ondernemende houding houdt in dat een leerling, leraar of individu zelf de regie pakt en initiatief neemt, knelpunten oplost of verbeteringen aanbrengt. Bij een ondernemende houding gaat het bijvoorbeeld om: nieuwsgierig zijn, open staan voor, vragen stellen, op onderzoek uitgaan, een vooruitziende blik hebben, denken in kansen, mogelijkheden zien, eropuit trekken, je steentje bij willen dragen, participeren, etc. Het betekent kort gezegd dat je over de vaardigheid beschikt om complexe dingen aan te pakken vanuit een idee, visie of opvatting hoe het ook anders kan. Het gaat er echter niet alleen om dat je kansen ziet, maar ook dat je ze pakt en omzet in concrete acties. Dat noemen we ondernemend gedrag met als kenmerken o.a. initiatief nemen, lef hebben, verantwoordelijkheid nemen, innovatief willen zijn, je verbinden met anderen, empathie, resultaatgericht, productief, flexibel en volhoudend. (Bal, e.a., 2007, De Vries, e.a., 2009).



- **Slimmer informatie verwerkend vermogen**

Deze categorie valt uiteen in twee delen:

- *Kritisch denken*: Onderzoek biedt houvast bij systematische analyse en het scherpen van ons beeld van de werkelijkheid (vragen stellen, passende methode kiezen, relevante data verzamelen, (samen) analyseren en concluderen, etc.);
- *ICT geletterdheid*: Het gebruik van informatie, media en nieuwe technologie helpt ons om een weg te vinden in alle beschikbare informatie. Het gaat hier bijvoorbeeld om thema's als mediawijsheid, informatiemanagement, effectief ICT, media & technologie gebruik.

- **Scheppend vermogen**

Bij het werken aan 'levensechte' meer adaptieve uitdagingen wordt een beroep gedaan op ons scheppend vermogen oftewel het vermogen om daadwerkelijk iets te verbeteren, te veranderen, iets toe te voegen of iets te vernieuwen. Daarbij doen we een beroep op onze creativiteit. Bij creativiteit gaat het enerzijds over 'verbeeldend' vermogen (denkkraft) en anderzijds over 'maak' vermogen (doekraft).

Een van de zeven eigenschappen van effectieve mensen is volgens Stephen Covey; 'begin altijd met het einde voor ogen'. (Covey, 2005). Hij beschrijft bij deze eigenschap hoe alles steeds tweemaal wordt gemaakt. De eerste keer in het hoofd van de bedenker, die met een bevlogen verhaal anderen enthousiast maakt voor het idee en dit omzet in een plan om het ook te gaan realiseren (verbeeldend vermogen). Een tweede maal als het idee feitelijk wordt uitgevoerd (maak vermogen). Beide scheppingsfasen doen een appel op creativiteitsaspecten:

*Figuur: Verschillende soorten creativiteit zijn nodig*

<b>Verbeeldend vermogen (denkkraft)</b>	<b>Maak vermogen (doekraft)</b>
Creatief verbeelden vraagt het doorbreken van denkpatronen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meerdere invalshoeken ontdekken (mindmappen)</li> <li>- Kansrijke overeenkomsten zien (metaforen)</li> <li>- Associatief denken (brainstormen)</li> <li>- Denkmodellen gebruiken (o.a. De Bono, David Hyerly, Calvin Taylor)</li> </ul>	Effectief realiseren vraagt een passende proceskeuze: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontwerpbenadering (bij bekende problemen)</li> <li>- Ontwikkelbenadering (bij onbekende uitdagingen)</li> </ul>
Creativiteitsaspecten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vooruitziende blik (behoefte zien)</li> <li>- Divergent denken (ideeën genereren)</li> <li>- Verbeelding (plan)</li> <li>- Overtuigen van de haalbaarheid</li> <li>- Afwegen en besluiten</li> </ul>	Creativiteitsaspecten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vakmanschap (maakbaarheid)</li> <li>- Convergent denken (inventief zijn)</li> <li>- Praktische instelling (actie)</li> <li>- Efficiënt kunnen samenwerken</li> <li>- Effectief problemen op kunnen lossen</li> </ul>

## 5. De uitdaging: van talent(h)erkenning, via talentontwikkeling naar talentmaximalisatie

Naast aandacht voor de inhoud van het onderwijs, dient er op weg naar goed onderwijs in 2032 ook aandacht te zijn voor de *mentaliteit van het onderwijs*. Staat een Nederlands equivalent van Steve Jobs op *ondanks* of *dankzij* ons onderwijs? Zijn de Daan Roosegaardes, Duncan Stutterheims en de Boyan Slats toevallige nevenproducten of bewust gezochte en gericht ontwikkelde talenten van ons onderwijssysteem?

In potentie heeft Nederland een uitstekende - wereldwijd gezien misschien zelfs wel de beste - uitgangspositie om in 2032 scholen van wereldklasse te hebben. Ten eerste omdat Nederland als land mondiaal competent is. Door onze gunstige ligging, onze handel en onze ondernemingszin zijn we al sinds de Gouden Eeuw internationaal georiënteerd. We staan open voor andere culturen, zijn intercultureel begaafd, hebben goed talenonderwijs en een wijdvertakt internationaal netwerk in alle sectoren. Ten tweede kan Nederland bouwen op een rijke culturele traditie. Van schilderkunst tot architectuur, van mode tot design, van innovatieve games tot dance industrie. Al eeuwenlang wordt vol bewondering naar creatieve uitingen uit Nederland gekeken. Ten derde kent Nederland de vrijheid van onderwijs, een gedecentraliseerd onderwijssysteem en heeft het een sterke pedagogische onderwijstraditie. Ten vierde heeft Nederland naast het wetenschappelijk onderwijs ook hoger beroepsonderwijs. In een recent rapport stelt de OECD dat het hbo van groot belang is voor het innovatievermogen van de Nederlandse samenleving (OECD, 2014). Op systeemniveau lijkt dus alles in orde. Maar hoe gaat uw school om met de unieke talenten van ieder kind? Op dat terrein hebben we in Nederland echt nog een mentaliteitsverandering nodig.

We kunnen vanuit drie opvattingen naar talentontwikkeling kijken:

- elke leerling heeft talent en mag excelleren;
- er zijn toptalenten: de uitschieters naar boven toe vormen ons internationaal potentieel;
- leerlingen hebben verborgen talenten: soms moeten er eerst barrières of achterstanden worden weggewerkt.

Door onderzoek naar hoogbegaafdheid en intelligenties van o.a. Renzulli, Mönks en Gardner weten we inmiddels veel meer over talentontwikkeling. Leraren en schoolleiders maken echter nog onvoldoende gebruik van deze kennis.

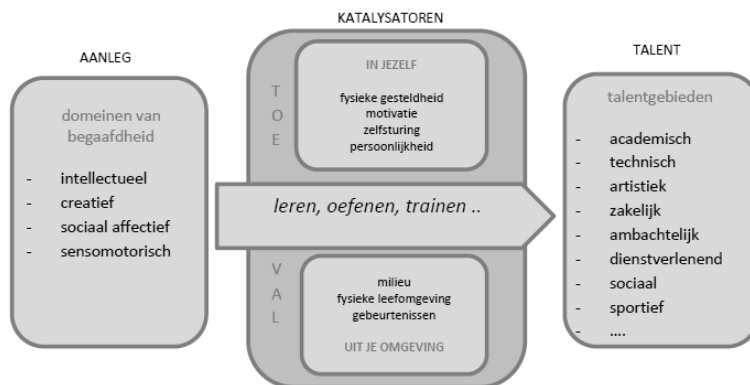
Talent is het vermogen om iets heel goed te kunnen. Het model van de Canadese onderwijspsycholoog François Gagné maakt onderscheid tussen begaafdheid of gave (giftedness) en talent (talent). Gagné ziet begaafdheid als natuurlijke mogelijkheden of aanleg, die door leren, training en oefening als talenten te ontwikkelen zijn.

De gaven bevinden zich in vier domeinen van menselijke aanleg: intellectueel, creatief, sociaal-affectief en sensomotorisch. De talenten zien we op vele gebieden van menselijke activiteit: academisch, technisch, artistiek, zakelijk, ambachtelijk, dienstverlenend, sociaal, sportief of atletisch, etc.

Aanleg is genetisch bepaald. Intrapersoonlijke factoren, omgevingsfactoren en toeval bepalen samen hoe iemands aanleg zich zal ontwikkelen. Gagné noemt dat katalysatoren. Daarbij legt hij het accent op de katalysatoren 'in jezelf'. Hij stelt dat factoren als je fysieke mogelijkheden (gezondheid, handicaps, etc.), motivatie (inzet, wil, doorzettingsvermogen, etc.), zelfsturing (concentratie, werkrouines, discipline, initiatieven, etc.) en persoonlijkheid (zelfbeeld, zelfvertrouwen,

temperament, welbevinden, aanpassingsvermogen, etc.) een grote positieve of negatieve impact hebben op je ontwikkeling. Ook katalysatoren ‘uit je omgeving’ als milieu (stimulansen door en voorbeelden in gezin, school, vrienden, rolmodellen), je fysieke leefomgeving (opgroeien in de bergen, bij water, in de stad) en gebeurtenissen (een prestatie leveren, publiciteit krijgen, een ongeluk of een traumatische ervaring) bepalen mede of je aanleg tot ontwikkeling komt en zich gaat uiten in talent.

*Figuur: Gedifferentieerd model voor aanleg en talent (vrij naar Gagné, 1985, 1991)*



Scholen behoren tot de omgevingskatalysatoren. Ze zijn speciaal in het leven groepen om een optimale ontwikkelcontext voor ieder kind te scheppen. Ons onderwijs is echter nog niet ingericht op het systematisch opsporen en gericht ontwikkelen van bepaalde talentgebieden (toptalent ‘dankzij’ het onderwijs). Er zijn zeer grote verschillen in de mate waarin kinderen in stimulerende milieus verkeren of een rijke leeromgeving mogen ervaren. Als het gaat om het gericht ontwikkelen van talent, dan hanteren scholen momenteel vier aanpakken of combinaties daarvan:

1. *gericht op brede talentontwikkeling voor alle leerlingen*, waarbij de school omstandigheden creëert om leerlingen hun talenten en interesses te laten ontdekken en deze gericht te ontwikkelen bijvoorbeeld met extra aanbod, keuzemiddagen, buitenschoolse activiteiten, workshops of projecten;
2. *gericht op begaafde leerlingen* op kunstzinnig, cognitief, technisch of sportief gebied, die binnen het reguliere programma activiteiten kunnen kiezen met extra ruimte en aandacht voor de ontwikkeling van hun talent bijvoorbeeld de plusklas, cultuurprofiel scholen, sportstroom of het technasium;
3. *gericht op gebleken bijzondere (top)talent* bij sommige leerlingen in disciplines als sport, dans, muziek, waarbij het reguliere lesrooster wordt aangepast aan de oefenschema's (meestal buitenschools) voor verdere ontwikkeling van het talent;
4. *vanuit de mogelijkheden en behoeften van de individuele leerling*, waarbij op maat een speciaal individueel leertraject wordt gemaakt. Hierbij kunnen we bijvoorbeeld denken aan speciale voorzieningen voor leerlingen met fysieke beperkingen, maar ook aan talentstromen waar nu nog geen speciale voorzieningen voor bestaan (zakelijk talent, dienstverlenend talent, etc.).

Om in de toekomst meer leerlingen in staat te stellen om te excelleren ‘dankzij’ onze scholen, zie ik de volgende aanknopingspunten:

- *Talent(h)erkenning*: Leraren hebben een belangrijke rol bij het vroegtijdig (h)erkennen van talent. Daarbij geldt een dubbele opdracht. Enerzijds gaat het om het helpen van kinderen bij het ontdekken van hun eigen voorkeuren en talenten, anderzijds gaat het om het vroegtijdig opsporen van toptalent op velerlei gebied. De lastigheid bij het tweede punt zit in de 'cultuur' van ons onderwijs. Het traditionele paradigma benadert onderwijs als een gestandaardiseerd productieproces dat uitzonderingen vermijdt. Daarnaast zijn we opgegroeid met principes als 'doe maar gewoon, dan doe je al gek genoeg' en 'steek vooral je hoofd niet boven het maaiveld uit'. En het op zich waardevol uitgangspunt van 'gelijke kansen' voor ieder kind wordt in toenemende mate vertaald in een gehomogeniseerd aanbod voor ieder kind. Aan lerarenopleidingen en de educatieve infrastructuur de schone taak om toekomstige leraren beter toe te rusten op talent(h)erkenning.
  
- *Talentontwikkeling*: Als het uitgangspunt voor ons toekomstig onderwijs is dat ieder kind talent heeft dat ontwikkeld kan worden, dan dwingt ons dat om ook zorgvuldig na te denken over ons onderwijsconcept, de besteding van de onderwijstijd en de rol van de leraar als rolmodel. Een belangrijke verdienste van onze vrijheid van onderwijs is dat Nederlandse scholen in vergelijking met andere landen een rijke pedagogische traditie hebben. Naast de reformpedagogiek (Freinet, Dalton, Jenaplan, Vrije Scholen) zijn er o.a. scholen voor ervaringsgericht onderwijs (EGO), ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Verder experimenteren scholen met natuurlijk en ontdekkend leren en zien we brede scholen verder uitgroeien tot integrale kindcentra (IKC's), Sterrenscholen of Steve Jobsscholen. Wat al deze initiatieven gemeen hebben, is dat het kind het uitgangspunt vormt en niet de leerstof. De erkenning dat onze intellectuele begaafdheid, slechts één van de te ontwikkelen vermogens is, maakt dat er binnen het eerder gepropageerde 'zachte en vernieuwende curriculum' ruimte voor scholen ontstaat voor gerichte talentontwikkeling. Door publicaties over meervoudige intelligentie (Gardner, 1983 en 1995), het gebruik van de Piirto piramide voor talentontwikkeling (Piirto, 1999), is er al veel (online) materiaal voorhanden waar uw school morgen zo mee aan de slag kan. Naast alle aandacht voor de niet onderhandelbare cognitieve leervakken van het 'harde' curriculum, zijn er gerichte keuzes van scholen nodig voor het 'zachte' en het 'vernieuwende' curriculum.
  
- *Talentmaximalisatie*: Om te leren excelleren is een zo optimaal mogelijke leeromgeving voor ieder kind nodig. Het alternatieve paradigma vat onderwijs op als 'dienstverlening' en raakt het beleid van de school qua investeringen, voorzieningen en personeel. Het gaat dan niet alleen om traditionele vragen over klassenorganisatie, inrichting van de school(omgeving) of de gewenste bekwaamheid van medewerkers, maar bijvoorbeeld ook om nieuwe fundamentele vragen als:
  - Hoe gaan we om met de grens tussen formeel – informeel leren en welke rol speelt veranderende technologie daarin?
  - Hoe kunnen we lokaal – regionaal – internationaal levensecht onderwijs organiseren?
  - Hoe passend is ons onderwijs voor toptalent?

Juist deze laatste vraag versterkt het appèl om samenwerkingsverbanden tussen onderwijs, overheid, onderzoek en gerenommeerde ondernemingen regionaal de verantwoordelijkheid te geven om voor 'toptalent' op velerlei gebied al op jonge leeftijd beter passende onderwijsvoorzieningen te organiseren. Ontwikkelingscontexten die het mogelijk maken dat 'toptalenten' uit kunnen groeien tot de briljante wetenschappers, Nobelprijs winnende schrijvers, virtuoze musici, beeldbepalende kunstenaars, spraakmakende filosofen, succesvolle ondernemers of sportkampioenen die Nederland wereldwijd in vele disciplines op de kaart zetten.

## 6. Tot slot

Een visionaire schoolleider heeft een goed verhaal over het onderwijs van 2032 op zijn school. Het team kan uitleggen waar het mee bezig is en waarom men bepaalde keuzes in de leerstof en de aanpak heeft gemaakt. Het belangrijkste is echter dat ook op uw school 'talent' gericht ontdekt en ontwikkeld wordt *dankzij* het onderwijs van wereldklasse dat uw school biedt. Dat gunt u toch ieder kind?

### *Over de auteur*



Jan Heijmans is dwarsdenker en veranderaar. Hij begint vaak waar anderen het even niet meer weten. De rode draad in zijn werk en leven: mensen in beweging krijgen. Door alle lagen van een organisatie in de actie te krijgen en een duidelijke focus te kiezen, weet hij verbinding en samenwerking tussen mensen en relevante partijen binnen en buiten de organisatie tot stand te brengen. Zo ontstaan meet-, merk- en werkbare resultaten. Jan kan bogen op ruime lesgevende, leidinggevende en bestuurlijke ervaring in het onderwijs en de educatieve infrastructuur. Momenteel is hij bestuurder van de Katholieke Pabo Zwolle. Zijn specialismen liggen op het terrein van toekomstdenken, onderwijsinnovatie en creatieregie.

## Bronnen:

Bal, J., Bruins, A., Jonge, J. de, Tan, S., Wennekers, S. en Verheul, I. (2007). *Ondernemerschap in het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: EIM .

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.

Covey, S.R. (2005). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions, in: *Gifted child quarterly*, volume 29, number 3, summer 1985.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent, in: N. Colangelo, G.A. Davis (ed.), *Handbook of gifted education*. Massachusetts.

Gankema, H. & Heijmans, J. (2010). *De Kracht van Verbeelding; ontwerpdimensies voor toekomstig onderwijs*. Den Bosch: KPC/E&S.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*. 76: 200 - 209.

Heifetz, R. & Linsky, M. (2002), *Leadership on the line*. Boston: Harvard Business School Press.

Heijmans, J. (2009), De zes geheimen voor Nederland. In: Fullan, M. *De Zes geheimen van Verandering*. Vlissingen: Bazalt.

Heijmans, J. (2013). En nu Nederland ... In: P. Sahlberg. *Finnish Lessons. Wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: OMJS/De Brink.

Heijmans, J. (2014). Jan Heijmans in gesprek met Ferre Laevers, grondlegger van het ervaringsgericht onderwijs. *Veerkracht 11(2)*, 8-11.

Heijmans, J. (2014). *Er ligt altijd meer ruimte buiten je kaders dan binnen je grenzen*. In: Yong Zhao. *World Class Learners: Onderwijs voor een ondernemende generatie*. Helmond: OMJS/De Brink.

Heijmans, J. & Verleg, P. (2013). *Het mooie van onderwijs is dat het iedere dag opnieuw gemaakt wordt. Enkele prikkelende gedachten over de leraar basisonderwijs en de lerarenagenda*. Zwolle: KPZ.

NSA (2012). *Advies beroepsstandaard Schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht:NSA.

OECD (2014). *OECD Territorial Reviews: Netherlands 2014*. OECD Publishing.

Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum* d.d. 19 mei 2014 (kenmerk: 20140125/1051)

Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*, d.d. 25 november 2014 (kenmerk: 20140262/1069)

Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. 2<sup>nd</sup> Ed. Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.

Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons*. New York: Teachers College Press.

Vries, N. de, Meijaard, J., Rauch, A. en Timmermans, N. (2009). *Entrepreneurship Education Monitor (EEM). Tool voor de monitoring van de effecten van expliciete aandacht voor ondernemerschap en ondernemendheid in het onderwijs*. EIM Research Report H200909. Zoetermeer: EIM.