

TERUG BIJ AF?

Het ontwikkelen van onderwijs zonder etiketten

In onze tijd worden opvattingen over onderwijs en evaluatie daarvan gedomineerd door de vooronderstelling dat je de intellectuele en overige geestelijke ontwikkeling van kinderen – hun 'leerniveau' en leerbekwaamheid over x jaren - tot op grote hoogte kunt voorspellen. De meeste gestandaardiseerde tests zijn op deze vooronderstelling gebaseerd, evenals de praktijk van selectie en 'streaming' in homogene onderwijsgroepen en -soorten in het voortgezet onderwijs. Zijn er alternatieven voor deze opvatting en is zoiets als onderwijs zonder een dergelijk plakken van etiketten mogelijk?

In het project 'Learning without Limits', dat wordt uitgevoerd aan de universiteit van Cambridge (Engeland), wordt gezocht naar dergelijke alternatieven, in nauwe samenwerking met praktijkmensen. Dit overzichtsartikel beschrijft de context waarin bovenstaande vragen gesteld worden, hoe men op zoek ging naar antwoorden en de eerste uitkomsten.

In deze tekst zijn op verschillende plekken fragmenten uit het groepsgeprek waarover het voorgaande artikel ging ingevoegd.

Ontwikkeling niet hetzelfde als vooruitgang

Als je denkt dat geschiedenis hetzelfde is als 'vooruitgang', dan kan je uit de droom geholpen worden door je de discussies van zo'n 30 jaar geleden weer eens voor de geest te halen, toen de basisschool in voorbereiding was en er geëxperimenteerd werd met de middenschool: Weg met een vroegtijdige keuze voor een bepaalde vorm van voortgezet onderwijs, want je kunt op dat moment nog helemaal niet voorspellen hoe een kind zich zal ontwikkelen. Je mag kinderen niet vastleggen op een verondersteld 'leerniveau' (voorspeld door IQ-tests en verwante toetsen) en je mag kinderen niet zo voorsorteren. Pedagogen en onderwijskundigen gingen uit van een optimistische visie op de ontwikkeling van kinderen, wilden een 'ononderbroken ontwikkeling' mogelijk maken. Maatschappelijk bepaalde beperkingen konden overwonnen worden in onderwijs zonder drempels, in een 'comprehensive' systeem. Daarbij werden ook nieuwe didactische aanpakken uitgetoetst, gericht op differentiatie binnen zeer heterogene groepen.

We weten hoe het in werkelijkheid gegaan is met de experimenten met

'geïntegreerd voortgezet onderwijs', die mislukten en waaraan de politieke steun ontviel en dat heeft ook z'n uitwerking op het basisonderwijs.

Gefixeerde begaafdheid?

Het idee dat er zoiets als een voorspelbare en stabiele begaafdheid ('ability') bestaat leeft nog sterk in het onderwijs, met name, maar zeker niet alleen in het voortgezet onderwijs. 'Differentiatie' betekent al gauw het verdelen van de kinderen naar begaafdheid en de kinderen worden door leraren ook vanuit deze verwachtingen benaderd. De 'goede leerlingen' zouden door de 'minder begaafden' maar opgehouden worden en daarom kun je – zo wordt in Engeland door het Ministerie van Onderwijs aanbevolen – het beste 'niveaudifferentiatie' toepassen als basis voor effectief onderwijs en voor het verhogen van het leerniveau ('standaarden') voor allen. En al heel vroeg worden kinderen getoetst, om expliciet voorspellingen te kunnen doen over hun toekomstige ontwikkeling, op basis van hun huidige leerprestaties. Dergelijke voorspellingen zijn alleen zinvol en te rechtvaardigen als de vooronderstellingen waarop zij gebaseerd zijn juist zijn, namelijk dat de huidige verschillen tussen kinde-

ren een uitdrukking zijn van stabiele en relatief onveranderbare verschillen in leerpotentieel.

Schadelijke gevolgen

Is alles wat we eerst wisten over de schadelijke gevolgen van het etiketteren van kinderen naar leerniveau voor wat kinderen en leraren hopen en verwachten en het sorteren van kinderen uit ons collectieve geheugen verdwenen? Zijn we werkelijk vergeten hoe pijnlijk het voor een kind is en hoezeer zijn zelfrespect en motivatie aangetast worden als je getypeerd wordt als 'minder begaafd'? Maken we ons niet langer zorgen over de niet te rechtvaardigen ongelijke behandeling die inherent is aan het benoemen van (beter: het beoordelen als) 'niveau', om nog maar te zwijgen over de dramatische verspilling van talent die voortkomt uit een kijk op grote aantallen kinderen en jongeren als leerlingen die niet in staat zijn tot goede leerprestaties? Herkennen we niet langer het verband tussen het etiketteren naar 'leervermogen' van sommige groepen kinderen enerzijds en het negatieve gedrag van leerlingen anderzijds en hun afwijzing van een school, waarvan ze geloven dat deze hen heeft afgeschreven?

Al deze en nog veel meer effecten van het etiketteren van kinderen naar leervermogen en het groeperen naar dit criterium zijn – zoals uit onderzoek blijkt – nog evenzeer aanwezig als destijds. Hoe heeft dit kunnen gebeuren en hoe komt het dat we het hebben laten gebeuren?

Hoe heeft dit kunnen gebeuren?

Achtereenvolgende regeringen in Engeland hebben hervormingen doorgevoerd, vanuit de diepe overtuiging dat het project van geïntegreerd voortgezet onderwijs ('the comprehensive project') in zijn radicale vorm fundamenteel onjuist was en is. Het ging en gaat daarbij met name om maatregelen die gebaseerd zijn op opvattingen dat er relatief stabiele verschillen in leervermogen ('ability') bestaan tussen kinderen. De over-

heid eist expliciet van leraren (wat de laatsten daarvan daarvan persoonlijk ook mogen vinden) dat zij aan de hand van tests vooraf een oordeel geven over het leerpotentieel van leerlingen, alsof zulke voorspellingen mogelijk en legitiem zouden zijn. In een recente studie wordt echter gesteld dat dit laatste helemaal niet vanzelfsprekend is: leervermogen 'als een gefixeerd, generaliseerbaar en meetbaar potentieel is in het geheel niet compatibel met kritische noties over gelijke kansen tussen mensen, maar is zelfs in strijd met toonaangevende research in de testtheorie' (Gillborn/Youdell, 2000, p. 65). Het wordt de hoogste tijd om de huidige dominante opvattingen weer

rentiatie modellen ontwikkeld worden: hoe geef je zo onderwijs dat in zeer heterogene groepen allen daarvan kunnen profiteren? Tegelijkertijd moeten we constateren dat het falen van deze vernieuwing niet zozeer lag op praktisch terrein, maar dat in de nieuw ontwikkelde onderwijsvormen niet werkelijk en radicaal gebroken werd met ideeën van een gefixeerd leervermogen (zie daarover boven). In Jenaplan termen: er werden vormen ontwikkeld, maar de onderliggende functies en vooronderstellingen werden onvoldoende doordacht en ter discussie gesteld. Er ontstond zo een strijd over vormen en structuren, terwijl die eerder had moeten gaan over functies en vooronderstellingen¹.



eens kritisch tegen het licht te houden. De ideeën van destijds waren niet zo slecht als nu beweerd wordt en er is intussen heel wat onderzoek gedaan dat erop wijst dat kinderen veel meer kunnen dan we ooit hebben gedacht en dat het leren bevrijd kan worden op een schaal die we ons tot nu toe niet konden voorstellen. Juist nu kunnen ideeën over selectie opnieuw ter discussie komen en, belangrijker, we zijn nu in de positie om werkelijk stappen voorwaarts te maken.

Heterogene groepen: vorm en functie

Toen de Middenschool werd ingevoerd moesten er ook nieuwe diffe-

Als we die discussie opnieuw willen openen, dan moet die niet gaan over differentiatievormen ('mixed ability teaching'), maar over de vraag in hoeverre mensen veranderbaar zijn. Het idee dat kinderen geboren worden met gegeven hoeveelheden 'intelligentie', die constant blijft tijdens hun jeugd en daarna, dat moet ter discussie staan, anders komen we geen stap verder. De concepten moeten opnieuw onderzocht worden en we moeten prioriteit geven aan de kritische pedagogische taak van het verder ontwikkelen en theoretisch onderbouwen van benaderingen van onderwijs die uitgaan van een optimistische visie op het ontwikkelingspotentieel van mensen.

Tegen deze achtergrond werd in

1999 het project 'Learning without Limits' gestart aan de School of Education van de universiteit van Cambridge. Het project maakt deel uit van een breder onderzoeksprogramma waarin gezocht wordt naar alternatieve onderwijsvormen.

Grenzeloos leren

De naam van het project is geïnspireerd door een citaat van de bioloog Stephen Jay Gould uit zijn boek 'De mens gemeten'. Daar is goed verwoord waar het ons in dit project ten diepste om gaat:

'We leven slechts één maal. Bijna niets is zo onrechtvaardig als een leven de kans te ontnemen om naar iets te streven of zelfs maar hoop te koesteren, door een limiet van buitenaf op te leggen, maar die ten onrechte intern te situeren.' (Gould, 1996, p. 66)

Bij het begin van het project plaatsten we in landelijke kranten advertenties waarin wij aangaven op zoek te zijn naar leraren die voor zichzelf het idee van een vastgelegd leervermogen verwierpen en die dienovereenkomstig vormgaven. De reacties op deze advertenties bevestigden onze overtuiging dat er in het onderwijsveld veel leraren waren die onze ideeën en waarden deelden. Vanuit het hele land legden mensen met soortgelijke interesses contact met ons. Vijftig leraren vroegen om nadere informatie over het project en 22 daarvan solliciteerden naar deelname aan het project, waarbij zij gedetailleerd beschreven waarom zij in het project wilden participeren. Door sommige van deze persoonlijke ervaringen werden wij diep geraakt, waaronder een leraar die toen hij 16 was volkomen van de kaart was toen haar leraar haar vertelde dat het 'voor iedereen tijdverspilling zou zijn als zij in deze klas zou blijven.' Een ander schreef: 'Zelfs als ik niet uitgekozen word voor dit project, dan ben ik intens tevreden te weten dat een project als dit bestaat'. We hadden 17 gesprekken met kandidaten en er bleef een team van negen leraren

over, vier uit het basis- en vijf uit het voortgezet onderwijs, werkend in zeer verschillende soorten situaties.

dat vrij is van deterministische vooronderstellingen.

dan door de voorspelde toekomst – aangeduid door etiketten als ‘zeer begaafd’, ‘gemiddeld’ en ‘minder be-

Mooi, maar hoe doe je dat? Dit artikel is gebaseerd op intensieve studie van de praktijk en we zijn wel heel nieuwsgierig naar de praktijkverhalen in het komende boek over het project. Het ontbreken van praktijkvoorbeelden kan echter ook een voordeel zijn – nu kan iedereen de eigen praktijk hieraan spiegelen.

Deze wijze van leren doet allereerst denken aan wereldoriëntatie. Daarbij kunnen kinderen tot ongekende hoogten stijgen, kunnen meegesleept worden door fantastische projecten, het is ongelimiteerd.

Het lijkt het meest op het buitenschoolse leren – zie de autobiografische verhalen in het groepsinterview. De vier basisactiviteiten in het Jenaplan zijn ook allemaal buitenschoolse situaties, die je de school binnenhaalt. Zo kan de school minder schools worden, ontscholen.

‘Let hierbij eens op spelende kinderen – de diepe betrokkenheid en tijd-vergetenheid (zoals EGO dat noemt, ‘flow’). Dat is een rijke vorm van leren en als je dat de school binnenhaalt en je doet dat radicaal, dan zal je af moeten van alle hokjesdenken, zelfs misschien van het ritmisch weekplan, en moet je weer onbevangen beginnen. Ik had een paar Duitse dames in de groep en

kinderen gingen in het gesprek met hen redeneren hoe vaak Nederland in Duitsland past. Als je dat soort rijke situaties herkent en weet uit te buiten en ook nog eens de relatie weet te leggen met rekenen en taal, dan wordt een dag een avontuur, met alle zintuigen open. Als je aan het einde van de schooldag hetzelfde gevoel hebt als na een wandeling langs de Bretonse kust – bekaf, maar zeer voldaan – dan heb je optimale leerervaringen gehad. Ik had wel een kaart, had wel vooraf nagedacht over de wandeling. Maar wat je tegenkomt is tot op zeer grote hoogte onvoorspelbaar.’

Komt dit zo ergens voor in Jenaplanscholen, al is het maar voor één dag in de week? Dat is ook de uitdaging van nieuwe vormen van onderwijs, zoals Reggio Emilia en de werkwijze van Rebecca Wild.

‘Mooi, maar je kunt toch niet permanent een gevoel van dergelijke goede ervaringen hebben? Daarnaast is er altijd een spanningsveld tussen individuele voorkeuren en de groep. Individuele ervaringen en ervaringen in een groep zijn beide belangrijk.’

Uit het groeps gesprek van Rinze Procee, Jan Tomas, Marike Venema, Henk Overeem, Ad Boes en Kees Both

Het jaar daarna brachten leden van het onderzoeksteam van de universiteit vele uren door in de klassen van deze leraren, waarbij zij observeerden en leraren en leerlingen interviewden. Leraren en het universiteitsteam kwamen ook samen om onze gedachten, ervaringen en gevoelens uit te wisselen en om het onderzoek verder te ontwikkelen als een werkelijk gemeenschappelijk project van praktijkmensen en externe onderzoekers. Op deze manier waren wij in staat om geleidelijk een vinger te krijgen achter de individuele concepten of constructen die het hart vormden van het denken van deze leraren, maar ook hoe deze concepten doorwerkten in hun pedagogisch en didactisch handelen. Wij maakten voorts een samenvatting van de kernideeën in elk individueel verhaal en zochten ook naar thema’s die bij allen voorkwamen, maar ook naar onderlinge verschillen. Dit alles moest bijdragen aan het identificeren van de sleutelbegrippen en –praktijken die specifiek zijn voor onderwijs

Begaafdheid versus transformatie

Vanuit deze analyse van al het materiaal kwamen wij op het idee van ‘transformatie’ als mogelijke grondslag voor een alternatieve pedagogiek en didactiek, een aanpak die bewust afstand neemt van de indeling van kinderen naar gefixeerde begaafdheid. Het verschil tussen begaafdheid en transformatie zit hem in de specifieke kijk op de toekomst van kinderen, een kijk die het handelen van leraren in het heden sterk bepaalt. Bij onderwijzen dat uitgaat van een gefixeerde begaafdheid is de schoolloopbaan van kinderen in zekere zin al vastgelegd: de bovengrenzen van hun ontwikkeling worden bepaald door hun huidige intellectuele vermogens, vermogens, interne vermogens die aan hen worden toegeschreven (zie het citaat van Gould boven). Leraren of lerenden kunnen deze bovengrenzen niet veranderen, ze kunnen er alleen nog naar streven dat ieder kind zijn of haar gegeven mogelijkheden realiseert. Dit gebeurt

gaafd’ – als centraal richtpunt te maken voor het nemen van belangrijke beslissingen over de vormgeving van onderwijs en interventies. Leraren vormen groepen, ontwerpen leertaken, lijnen het onderwijs uit in bepaalde werkfasen, variëren het tempo van hun onderwijs en evalueren de vooruitgang van leerlingen op grond van wat als ‘passend’ beschouwd wordt voor deze verschillende groepen leerlingen, om hen te helpen hun veronderstelde potentiële eindniveau te bereiken.

Toekomst onkenbaar

Bij onderwijs dat gericht is op transformatie is de toekomst per definitie onkenbaar. Het leren van kinderen en de toekomst daarvan is in het heden nog in wording; hun toekomst wordt hier en nu gecreëerd. Vanuit een pedagogisch en didactisch perspectief verandert deze alternatieve kijk op de toekomst van het heden werkelijk alles. Het geeft leraren een heel ander besef van het grote belang van het

heden en van de macht van hun leerlingen om de toekomst te veranderen door wat zij nu doen. Binnen zo'n alternatief kader kan men niet zoveel aanvangen met voorspellende etiketten, want als het juist is dat de toekomst hier en nu gecreëerd wordt, dan is het ook waar dat pedagogische maatregelen in het heden op grond van dergelijke etiketten inderdaad de voorspelde toekomst creëren. Het wordt dan een zichzelf vervullende profetie. Niets van bestaande patronen in leerprestaties en gedrag van kinderen en interactiepatronen in de klas is echter onver-

anderbaar. Het is onze pedagogische taak om groei, ontwikkeling en verandering te stimuleren, om in de klas voorwaarden te scheppen die het leren bevrijden van de inperkingen die geschapen worden door bestaande patronen van denken en handelen. Door de keuzes die gemaakt worden – in denken en doen – kunnen leraren werken aan de transformatie van bestaande patronen en daardoor van toekomstige mogelijkheden. Zij kunnen mogelijkheden openen, die anders gesloten zouden blijven en kunnen in het heden gericht actie ondernemen om inperkingen van het

leren te voorkomen en op te heffen, inperkingen die de leerprestaties van de kinderen belemmeren. Essentiële pedagogische en didactische keuzes – bijvoorbeeld met betrekking tot klassenmanagement, groepering van kinderen, leertaken, de ontwikkeling van relaties en het evalueren van het succes van kinderen en van zichzelf als leraar – zijn niet alleen keuzes om op een bepaalde manier te handelen op grond van een overtuiging. Ze omvatten ook keuzes van wat je niet (meer) doet. Zie daarvoor beide kolommen van bijgaande tabel.

Hoe trek je met een kind op?

Kunnen we daarmee wel omgaan? Is het zo dat het stellen van doelen – ook aanbod-doelen – en het openhouden van het perspectief van kinderen elkaar bijten? Of gaat het om een ondergrens en moet je verder voorzichtig zijn met een koppeling van doelen aan bepaalde vast tijdsmomenten? Er is al een groot verschil tussen doelen op lange termijn (minimum-doelen en wat daar bovenuit gaat) en de huidige tendens naar steeds meer korte leercycli, gekoppeld aan veelvuldig toetsen. Flexibel in te zetten cursussen zijn en blijven van groot belang, maar daarnaast moet je ook de moed hebben om kinderen ruimte te geven hun eigen vormen en inhouden te vinden. Zie bijvoorbeeld het verhaal over Akeem, dat in *Mensen-kinderen* van januari 2000 beschreven staat. De wijze van denken in dit artikel doet denken aan Feuerstein, die weigert kinderen – ook en zelfs kinderen met het syndroom van Down – vooraf vast te leggen op hun veronderstelde beperkingen, maar alles probeert om hun ontwikkeling te stimuleren en dan kijkt hoever je kunt komen. Belangrijk is daarbij een vorm van ondersteuning die 'mediatie' genoemd wordt: kinderen hulp verschaffen bij de ontwikkeling van hun denken, bijvoorbeeld door gericht vragen leren stellen en systematisch op zoek gaan naar antwoorden.

Het heeft er uiteindelijk mee te maken hoe je met een kind optrekt. In plaats van 'je kunt niet goed rekenen, maar we proberen het toch maar' benader je een kind op een manier als 'jij vindt rekenen moeilijk, ik wil je helpen om een manier te vinden dat jij het kunt leren'. Je legt je er dan niet bij neer – als een kind zegt 'ik geef het op, want ik kan het niet' of zelf denkt 'dit kind kan toch niet rekenen' – maar zoekt een weg voor en met dit kind, zonder je door (al of niet vermeende) externe eisen in de luren te laten leggen. Dan kom je het verst met een kind. Soms is een andere ingang – bijvoorbeeld in een praktische context van wereldoriëntatie – nodig om de drempel te nemen. Dit soort processen ligt heel subtiel.

Veel van leraren gevraagd

'Er wordt heel wat van leraren gevraagd. Zij moeten zich er zelf ook bewust van zijn dat zij dergelijke processen hebben meegemaakt, zelfkennis is essentieel. En hoe doe je dat in

een grote groep, binnen een fatsoenlijke werkweek?'

Hier ontspint zich een gesprek over de relatie met de groeps-grootte. We zijn het er over eens dat continu twee mensen op een groep van dertig kinderen ideaal zou zijn, dan is er ook de ruimte om te observeren, kleine groepjes specifiek te begeleiden, samen te communiceren over het werk, etc. Liever twee mensen op dertig, dan een op twintig kinderen. In de Peter Petersenschool in Keulen werken bijvoorbeeld drie groepsleid(st)ers op twee aangrenzende stamgroepen in een vorm van teamteaching. Je hoeft als groepsleid(st)er trouwens niet overal bovenop te zitten, kinderen hebben ook ruimte nodig om zelf problemen op te lossen, veel dingen kunnen ze zelf – individueel en samen – regelen. Bij goede vormen van stamgroeporganisatie ('klassenmanagement') kan je met een groepje intensief werken aan bijvoorbeeld de instructietafel, terwijl andere kinderen jouw hulp even niet nodig hebben. Effectieve vormen van terugkoppeling en rapportage van ontdekkingen en ervaren problemen (reflectie, 'debriefing') kunnen zicht geven op wat de kinderen die zelfstandig bezig waren hebben ervaren. En wat de inzet en verdeling van personeel over groepen betreft: Ook binnen de huidige personele beperkingen kunnen scholen creatief met de formatie omgaan.

Modelwerking

Belangrijk in de ondersteuning van kinderen is de modelwerking van de leraar en van andere kinderen. Als een kind problemen heeft met lezen moet de leraar zich ook de vraag stellen 'lees ik zelf wel?' Zien de kinderen de leraar zelf wel eens lezen en vertelt deze ook over deze leeservaring en eventuele problemen daarbij? Als er in Reggio Emilia een kunstenaar binnenkomt, gaan de leraren ook mee tekenen en schilderen. Bij een bepaalde eigentijdse didactiek van teksten schrijven hoort ook dat de leraar zelf ook schrijft, in het bijzijn van de kinderen. Als voorbeeld aanwezig zijn, daar gaat een enorme kracht van uit. Dat stimuleert transformatie. Het gaat om meedoen, zonder te overheersen en daar wordt je werk ook leuker van.

Uit het groeps gesprek van Rinze Procee, Jan Tomas, Marika Venema, Henk Overeem, Ad Boes en Kees Both

Jouw plek in de geschiedenis

Dergelijke keuzes hebben ten diepste ook te maken met historisch besef, ook bij leraren. Het besef van jouw eigen plek als leraar in de geschiedenis en dat het wat uitmaakt wat je doet en laat – tenminste voor de kinderen die jou toevertrouwd zijn – is een onderscheidend kenmerk van op transformatie gericht onderwijs. De leraren in ons onderzoek weten waar ze vandaan komen, welke soorten opvattingen over leren en onderwijzen ze achter zich moeten laten. Ze weten ook waar ze naartoe willen. Als referentiepunt voor hun werk in de klas is dit besef dat de toekomst in het heden gemaakt wordt een vertaling – op het niveau van de klas – van wat we een ‘ethiek van iedereen’ noemen: iedereen moet de best mogelijke kans hebben om zijn of haar bestaande competenties verder te ontwikkelen en om te ervaren hoe bevredigend leren kan zijn en dan niet alleen (zoals men voorheen dacht) alleen voor enkele ‘begaafde’ leerlingen. Bij niemand moeten toekomstige mogelijkheden gefrustreerd worden door beperkingen in de huidige onderwijssituatie (let er eens op hoe vaak in de rechterkolom van de tabel de woorden ‘iedereen’ en ‘niemand’ voorkomen!). Onderwijs dat gebaseerd is op gefixeerde begaafdheidsniveaus gaat uit van een andere ethiek: een ethiek van ‘gedifferentieerde behandeling’, waarbij verschillen een verschillende behandeling rechtvaardigen en soms vereisen. Gerichtheid op transformatie daarentegen benadrukt een universele aanspraak op ontwikkeling, in plaats van de nadruk op verschillen: iedereen telt, een ieders leren is even belangrijk, iedereen levert een bijdrage aan de leeromgeving. En daaruit volgt dat leraren er voortdurend aan werken hun aanpak zo te ontwikkelen dat het ook echt mogelijk wordt om iedereen, zonder uitzondering, betrokkenheid bij de activiteiten in de klas te laten ervaren, kunnen bijdragen aan het leren dat plaatsvindt, kunnen ervaren dat leren opwindend kan zijn, betekenisvolle nieuwe kennis opdoen, zich veilig voelen en het



gevoel hebben dat je erbij hoort.

Dit zijn allemaal hoog gegrepen doelen, die per definitie nog niet bereikt zijn. Veel hindernissen op de weg er naartoe kunnen niet direct door de invloed van individuele leerlingen overwonnen worden, maar vereisen structurele maatregelen. Essentieel voor op transformatie gericht onderwijs is echter dat het:

- 1 weet dat we er nog niet zijn;
 - 2 ervan overtuigd is dat het mogelijk is om binnen de bestaande situatie in de scholen toch stappen in die richting te zetten;
 - 3 ervan overtuigd is dat leraren iets kunnen doen om realisering van deze doelen dichterbij te brengen.
- Een ‘ethiek voor iedereen’ levert een raamwerk voor een voortdurende evaluatie en voor de ontwikkeling van de praktijk in de klas.

Ja, maar

Er zijn ook leraren die werken met etiketten voor begaafdheid, maar deze niet op een gefixeerde, deterministische wijze gebruiken. Het is meer een praktische wijze van doen, als hulpmiddel om iets te zeggen over de actuele verschillen tussen kinderen, bijvoorbeeld bij lezen en rekenen – kinderen die ‘heel goed lezen’ of ‘slechte rekenaars’ zijn. Een dergelijk gebruik van ‘begaafdheid’ hoeft niet

noodzakelijk alle negatieve gevolgen te hebben die in dit artikel besproken werden, dat is in de beleving van de leraren tenminste niet zo. Toch zitten ook hier gevaren aan en is het misschien zelfs nog schadelijker, omdat het zo onschuldig en vriendelijk klinkt en geen voorwerp van kritische reflectie is: ‘wij gaan hier toch verstandig mee om?’ en ‘we weten heus wel dat dit niet alles is’. Het begrip ‘begaafdheid’ blijft altijd ambivalent en een verkeerde interpretatie door volwassenen en kinderen vindt snel plaats. Als deze verschillende (actuele) begaafdheden gebruikt worden om kinderen in te delen in permanente groepen – eventueel per vak verschillend – of om systematische selectie en het toedelen van verschillende taken en leermogelijkheden mee te rechtvaardigen, dan zijn de praktische consequenties van etiketteren naar begaafdheid niet veel anders dan de in dit artikel bekritiseerde denk- en handelwijzen. Onze notie van ‘transformatie van begaafdheid’ (‘transformability’) biedt een nieuw theoretisch perspectief, dat leraren naar wij hopen bruikbaar vinden voor het opnieuw beschouwen van hun gebruik van ‘begaafdheids’-etiketten en van de gevolgen daarvan voor het leren van kinderen.

→ Lees verder op pagina 16.

PLANNING MET HET OOG OP TRANSFORMATIE: OVERZICHT

Wat je niet moet doen, oftewel HOE LEREN INGEPERKT KAN WORDEN	Wat je wel kan doen, oftewel LATEN LEREN ZONDER INPERKINGEN
<p>1. Overtuigingen en verwachtingen leraren</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik denk niet over kinderen door hen te etiketteren naar bekwaamheidsniveaus. Ik denk dat dergelijke etiketten zeer schadelijk zijn voor het denken van leraren, omdat zij daardoor het ontwikkelingspotentieel van sommigen ontkennen. Dergelijke etiketten reduceren de verwachtingen die leraren van kinderen hebben en wekken sterk de indruk dat falen of lage prestaties bij diegenen die het etiket 'laag bekwaamheidsniveau' (c.q. leer- vermogen) opgeplakt krijgen onvermijdelijk zijn. Zij wekken de indruk dat het zinloos is te proberen deze 'minder bekwame' kinderen te helpen om meer succesvolle leerlingen te worden. De kinderen pikken deze boodschappen ook op en verliezen meer en meer het geloof in eigen mogelijkheden. 	<ul style="list-style-type: none"> Bij mijn werk ga ik ervan uit dat iedereen geholpen kan worden om een betere leerling te worden. Ik geef in mijn onderwijs prioriteit aan activiteiten die zich richten op het versterken en de ontwikkeling van de intellectuele vermogens van alle kinderen. Als iemand moeilijkheden ervaart of zich onvoldoende lijkt te ontwikkelen, dan schrijf ik dat niet toe aan een gebrek aan bekwaamheid tot leren. Ik veronderstel dan dat er iets is dat het leren van dit kind blokkeert en probeer er achter te komen wat dat zou kunnen zijn. Ik zoek naar manieren om mijn onderwijs af te stemmen op de leerlingen en de mogelijkheden die ik aanbiedt waar nodig te veranderen. Ook bekijk ik of de kinderen en ik betere manieren van (of wegen naar beter) leren kunnen vinden.
<p>2. Overtuigingen en verwachtingen van kinderen met betrekking tot hun eigen leren</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik probeer niets te doen dat het zelfrespect van kinderen, het geloof in hun eigen kunnen of hun verwachtingen ten aanzien van hun eigen leren kapot zou kunnen maken. Ik denk dat het etiketteren van kinderen naar leervermogen hun leren inperkt door hun zelfvertrouwen te ondermijnen, evenals hun wil om zich te engageren in activiteiten op school en om vol te houden als het moeilijker gaat. 	<ul style="list-style-type: none"> Ik ben ervan overtuigd dat de bijdrage van de kinderen aan hun eigen leren cruciaal is en dat het dus van levensbelang is om al het mogelijke te doen om hun geloof in zichzelf en hun vertrouwen in eigen kunnen verder te ontwikkelen, dan wel het weer te herstellen en opnieuw op te bouwen waar het beschadigd is. Ik doe dit door taken en activiteiten te plannen die voor iedereen toegankelijk zijn en te verzekeren dat zij iedereen de mogelijkheid bieden van succeservaring en bevrediging in het werk.
<p>3. Klasse-/ groepsethos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik denk dat het etiketteren van kinderen naar leerbekwaamheid een ethos creëert, waarbij kinderen tegen elkaar uitgespeeld worden, wat weer negatief uitwerkt op het leren van iedereen. Het drijft een wig tussen kinderen en doet hen denken dat 'minder bekwame' kinderen niets kunnen bijdragen aan het leren van 'knappe' kinderen. 	<ul style="list-style-type: none"> Ik probeer een inclusief ethos in mijn klas/ groep te creëren, waarin iedereen een gelijke status heeft. Ik demonstreer deze gelijke status door de manier waarop ik leertaken formuleer en groepen samenstel, door het stimuleren van samenwerking, door de manier waarop ik reageer op bijdragen van kinderen en deze gebruik, door het erkennen van verschillende (soorten) prestaties en doordat het vanzelfsprekend is in onze klas/ groep dat iedereen en niet slechts enkele kinderen succes kunnen ervaren.
<p>4. Erkennen van diversiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik denk dat het onjuist is om te zeggen: 'Ik behandel alle kinderen op dezelfde wijze en geslacht, sociale en etnische achtergrond maakt daarbij niets uit'. Scholen moeten – ook met het oog op het tegengaan van inperkingen van het leren – juist diversiteit erkennen en alles doen wat zij kunnen om kinderen van verschillende sociale, culturele, taal- en religieuze achtergronden te bereiken en ze bij het onderwijs te betrekken, evenals hun ouders ¹. 	<ul style="list-style-type: none"> Ik geef specifiek aandacht aan het kiezen van inhoud en probeer op manieren te onderwijzen die de (zeer verschillende) ervaringen van elk kind erkennen, er relaties mee leggen en er actief op voortbouwen. Zo probeer ik een leergemeenschap te creëren, waarin niemand zich als marginaal ervaart en iedereen een gerechtvaardigde plek heeft.

<p>5. Concepten van onderwijzen en leren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik denk niet over onderwijzen in termen van het 'overdragen' van een curriculum. Leren wordt ingeperkt door een benadering, die onderwijzen ziet als het overdragen van pakketjes met voorverpakte inhoud aan passieve lerenden. • Ik denk dat leren ook ingeperkt wordt als je het puur in individuele termen beschouwt, als iets dat met name plaatsvindt in het hoofd van individuele lerenden, zodat er geen behoefte is om met elkaar te praten, aan interactie tussen lerenden ². • Leren wordt ook ingeperkt als de affectieve/ emotionele dimensies van het leren verwaarloosd of als onbelangrijk beschouwd worden. Kinderen die bang zijn van de leraar of van de reacties van medeleerlingen en zich persoonlijk bedreigd voelen engageren zich niet volledig met het leren, leveren geen bijdragen, nemen geen risico's in hun leren. • Kinderen zullen krampachtig reageren, geven het op of zoeken andere mogelijkheden om moeilijkheden te ontlopen, als zij bang zijn om toe te geven dat zij iets niet begrijpen of als zij zich persoonlijk bedreigd voelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik benader onderwijzen en leren het liefst als een vorm van partnerschap, als proces van uitwisseling. Wat de kinderen inbrengen en bijdragen is net zo essentieel als wat ik inbreng en bijdraag aan het leren dat plaatsvindt. Ik probeer een leeromgeving te creëren waarin iedereen echt controle heeft over het eigen leren en zich daarvan bewust is. • Ik zie leren als een sociale en collectieve onderneming, waarin iedereen een rol moet spelen. Ik schep heel veel mogelijkheden voor kinderen om taal te gebruiken als middel tot leren, samen te werken en een bijdrage te leveren aan elkaars leren. • Ik geef evenveel aandacht aan de emotionele als aan de intellectuele dimensies van het leren. In de planning zoek ik naar mogelijkheden om de emotionele inzet van kinderen te benutten en te vergroten. Ik wil dat iedereen enthousiast is en aangestoken wordt door het leren. Ik probeer ook te voorkomen dat iemand in de war raakt, zich bekeken voelt en zich terugtrekt. Ik werk aan het scheppen van voorwaarden waardoor mensen zich veilig voelen en waarbij van hen verwacht wordt dat zij succes hebben en niet in paniek afhaken. • Ik zie in dat het moeilijk kan zijn om toe te geven dat je iets niet begrijpt of rechtstreeks om hulp te vragen ³. Ik probeer zelf zo toegankelijk mogelijk te zijn voor kinderen, door rond te gaan door de klas en ik probeer vriendelijk te reageren op vragen, ook en zelfs als het voor de tweede of derde keer is.
<p>6. De taal van de klas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bijna alles wat in de klas gebeurt wordt bemiddeld door taal en dat geeft ook enorme mogelijkheden voor miscommunicatie tussen leraren en leerlingen en voor het inperken van het leren, als de communicatiepatronen in de klas onkritisch geaccepteerd worden als 'zo is het nu eenmaal'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik probeer communicatiepatronen in de klas tot stand te brengen, waarbij leren zich ontwikkelt in en door dialoog, waarbij een brug geslagen wordt tussen de taal van de lerenden en die van het curriculum. Ik probeer de lerenden sterk te maken door hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van een taal waarin zij kunnen denken en door met elkaar te spreken over wat 'leren' inhoudt.
<p>7. Leertaken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik ontwikkel geen activiteiten die leden van de groep uitsluit. Ik vermijd ook leertaken, waarbij gedifferentieerd wordt naar prestatieniveau of veronderstelde leerbekwaamheid, omdat dergelijke taken sterk bijdragen aan het inperken van de mogelijkheden tot leren van de kinderen. Dergelijke taken kunnen ook het zelfvertrouwen van kinderen, hun zelfrespect en motivatie, ondermijnen, doordat zij daarin en daardoor de boodschap krijgen: je kunt niet goed leren. Ik wil niet bij voorbaat oordelen geven over wat individuele kinderen wel of niet kunnen en op die manier door mijn handelen hun leren inperken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Waar dat maar mogelijk is bedenk ik opgaven, c.q. activiteiten, waarbij verschillen worden erkend en er actief rekening mee wordt gehouden, maar die tevens toegankelijk zijn voor allen en voor iedereen een open uitnodiging vormen. Kinderen kunnen zo op hun eigen manier op de opgaven reageren en ze op hun eigen manier verbreden. Ik zorg ervoor dat er altijd iets te leren valt dat betekenis voor hen heeft en voor iedereen bereikbaar is, maar ook dat er voldoende variatie en keuze voorhanden is voor verschillende manieren, c.q. stijlen van leren. Soms biedt ik moeilijke en gemakkelijke activiteiten aan en moedig de kinderen aan om daaruit te kiezen. Ik heb gemerkt dat zij zelden taken kiezen die te gemakkelijk zijn, omdat zij ook bevrediging willen ervaren in hun leren.

<p>8. Groepering</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik vermijd strategieën die systematisch de leermogelijkheden van sommige leerlingen inperken en die kunnen leiden tot polarisatie, desillusie en afkeer, door het samenstellen van groepen die kinderen verdelen en uitsluiten. 	<ul style="list-style-type: none"> Ik gebruik flexibele groeperingsstrategieën, die leermogelijkheden niet uitsluiten en die alle lerenden positieve boodschappen geven over hun leermogelijkheden en over hun bijdrage aan het gemeenschappelijke leren.
<p>9. Evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik perk mijn leerlingen niet in door altijd of meestal van hen te verwachten dat zij hun leerprestaties in geschreven vorm kunnen tonen. Ik denk dat kinderen hierdoor benadeeld worden die moeite hebben met schrijven of die zich effectiever op andere manieren kunnen uitdrukken. <p>Als ik feedback geef gebruik ik geen cijfers, behalve wanneer ik dat expliciet verplicht ben en er dus niet onderuit kan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ik creëer een breed spectrum aan leermogelijkheden en mogelijkheden om te demonstreren van wat je geleerd hebt, die niet alleen afhankelijk zijn van de bekwaamheid van kinderen om hun ideeën uit te drukken door middel van schrijven. Ik probeer op een geïndividualiseerde wijze feedback te geven op het leren en wel zo dat kinderen geholpen worden te begrijpen wat ze kunnen en wat ze kunnen doen om hun werk te verbeteren en zo hun controle over hun eigen leren te vergroten.
<p>10. Groepscultuur</p> <ul style="list-style-type: none"> Ik weet dat de 'peer-group'-relaties en de jongerencultuur het leren in de klas kunnen tegenwerken, als deze dimensies van de identiteit van leerlingen en de sociale werelden waartoe ze behoren genegeerd of onderdrukt worden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ik probeer op een manier te onderwijzen waarin de sociale werelden, relaties en culturen van de leerlingen erkend worden en daarvoor ook open te staan. <p>Ik probeer mijn onderwijs in deze richting aan te passen, om deze dimensies op een positieve wijze te benutten in het schoolcurriculum.</p>

Een alternatieve agenda voor 'schoolreform'?

Als onze analyse klopt en het begrip 'transformatie' de spil kan vormen voor vernieuwing van het pedagogisch- en didactisch handelen, dan zullen leraren die bewust afscheid nemen van het idee van een vaststaande begaafdheid zich naar wij hopen daarin herkennen. Op z'n minst is het een nieuw idee, een nieuwe manier van het kijken naar het werk in de klas, die in het boek dat wij vanuit dit project schrijven wordt geïllustreerd met negen rijke beschrijvingen van zeer verschillende praktijken. Deze kunnen gebruikt worden als stimulans voor vernieuwde discussie over 'begaafdheid'. We gaan een stap verder: wij denken dat het idee van transformatie van begaafdheid ook een belangrijke en kritische rol kan spelen in het vormen van een alternatieve agenda voor schoolhervorming. Het lijkt naïef om te denken dat je de stoomwals van

het huidige onderwijsbeleid, dat gebaseerd is op de door ons bekritiseerde ideeën over begaafdheid, zou kunnen stoppen. Maar vergissen wij ons als we merken dat er steeds meer kritische kanttekeningen geplaatst worden bij het huidige beleid? Er zijn ook zaken die wij met de voorstanders van het huidige beleid gemeen hebben, zoals de wens om kinderen uit sociaal-economisch kwetsbare groepen een faire kans te geven en het niet willen verspillen van talent, de grote invloed die de school kan hebben (ten goede of ten kwade) op het leven van kinderen. Maar als de kritiek sterker wordt, dan ontstaat ook een behoefte aan alternatieve visies, waarbij de visie die in dit artikel verdedigd wordt stevig verworteld is in de eigen waarden en aspiraties van leraren, van onderop in plaats van top down.

We moeten de zaken die in de 70er en 80er jaren van de vorige eeuw zijn blijven liggen weer oppakken en uitwerken in vormen die praktisch han-

teerbaar zijn, maar ook en vooral gebaseerd zijn op een nieuwe visie. Het project 'Learning without Limits' vormt daarbij een eerste stap in die richting. Dit project laat ook zien dat de praktijk van 'transformatief' onderwijs ook steeds getransformeerd moet worden. Vernieuwingen moeten niet opgelegd worden door managers of inspecteurs, omdat de drijvende kracht voor blijvende vernieuwingen gevormd wordt door de passie van leraren en hun besef van sociale rechtvaardigheid. Zij willen een verschil maken in het leven van kinderen en dat maakt onderwijzen zo waardevol.

Verder

Wij zullen proberen meer leraren bij de voortgang te betrekken, zij zijn de dragers van het werk. Zij kunnen het verder toetsen in hun praktijk. Wij willen ook beter zicht krijgen op processen die van invloed zijn op keuzes van jonge mensen met betrekking tot

school: engageer ik mezelf of haak ik af? Tenslotte willen wij ook beter de relaties doorzien tussen het leven en leren in de school enerzijds en de grotere samenleving anderzijds en hoe invloeden vanuit de samenleving doorwerken in de micro-situatie van de klas en hoe omgekeerd scholen invloed kunnen hebben op ontwikkelingen in de samenleving.

We hopen dat het werk dat wij tot nu toe gedaan hebben al mensen aan het denken zet, beleidsmakers en practici: er is een andere, veelbelovende en constructieve weg van schoolhervorming mogelijk en het is de moeite waard daarvoor te vechten.

Naschrift (KB)

De uitkomsten van dit project, met name ook het boek met praktijkbeelden, kunnen van groot belang zijn voor de Jenaplanscholen. Het is

geen eenvoudige weg, omdat een aantal zekerheden (zeg maar 'schijnzekerheden') wegvallen en een nieuwe wijze van zien en handelen nog niet uitgekristalliseerd is. Toch past mijns inziens de zoektocht van "Learning without Limits" uitstekend bij de basisprincipes Jenaplan, met name basisprincipe 2:

Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zo veel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid.

Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken.

In de toekomstige opleiding en nascholing zullen de uitkomsten van dit project dan ook een belangrijke rol kunnen spelen. ■

EINDNOTEN

- 1) Hier is het vorm volgt functie-principe in het geding! Wat ook nodig is, is een verandering van grondhouding bij leraren, een 'pedomorfose'. Het transformatie-perspectief vereist ook zo'n 'pedomorfose'.
- 2) Zie hierover ook hoofdstuk 3 – 'Over leren gesproken' – van Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw*, Amersfoort: CPS. Tegelijkertijd geldt: 'leren doe je zelf' en 'leren doe je samen met anderen'.
- 3) Zie over de sociale psychologie van het vragen stellen in de klas: Meij, H.v.d. (1989), *Vragen stellen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 5, nr. 1, p. 11-14

LITERATUUR

Gilborn, D./ D. Youdell (2000), *Rationing Education. Policy, Reform and Equity*, Buckingham: Open University Press

Gould, S.J. (1996), *De mens gemeten*, Amsterdam: Contact

Oorspr. titel: *Back where we started? Developing teaching free from ability labelling.*

Dit artikel verscheen tevens in: *Forum for promoting 3-13 comprehensive education*, Vol. 44, No. 1, Spring 2002, pp. 7-12.

WERKWIJZER

VOOR HET BESPREKEN VAN HET ARTIKEL 'TERUG BIJ AF?'

1 Contexten

Dit artikel past uitstekend binnen opleiding en nascholing – binnen wat in 'Scholingsplan Jenaplan 21' wordt genoemd het 'funderende blok'. Maar ook binnen de begeleiding op schoolniveau en in andere studieuze bijeenkomsten binnen de school kan het goede diensten bewijzen.

Contexten voor het werken met het artikel op schoolniveau kunnen zijn:

a. *Weer Samen Naar School*, c.q. *zorgverbreding*

De argumenten in dit artikel tegen etiketteren van kinderen op grond van genormeerde toetsen passen ons in-

ziens uitstekend bij het verhaal van Luc Stevens over autonomie, competentie enz. Het is een middel om de wijze waarop in de school gedifferentieerd wordt weer eens kritisch te bekijken.

b. *Kwaliteitszorg en de instrumenten daarvoor*

De instrumenten die je gebruikt zijn niet waarden-neutraal, maar verleiden je tot een bepaalde wijze van denken over kinderen en hun ontwikkeling. Het is belangrijk dat je je daarvan als school en als individuele medewerker bewust bent. Zie hiervoor ook het inleidende artikel – 'Onderwijzen zonder etiketten'.

c. *Visieontwikkeling en profilering als Jenaplanschool*

Er worden in scholen vele beslissingen genomen en zaken ingevoerd die elk voor zich in de situatie waarin het besluit genomen werd begrijpelijk zijn, maar alle bijeengenomen kunnen ze je als Jenaplanschool 'ver van huis brengen', tot buiten het kader van de basisprincipes. Dit artikel kan een bijdrage leveren aan visieontwikkeling op langere termijn en aan het verhogen van de interne weerstand tegen ongewenste ontwikkelingen. Zie ook het slot van de paragraaf 'Een alternatieve agenda voor "schoolreform"' en het slot van 'Jouw plek in de geschiedenis', met name de drie uitgangspunten voor op transformatie gericht onderwijs.

2. Algemene werkwijze

2.1. Lezen en extra voorbereiden

Iedereen leest het artikel vanuit een bepaald gezichtspunt (zie boven) en twee personen bereiden de teambijeenkomst voor, brengen in deze bijeenkomst punten naar voren die voor de ontwikkeling van de eigen school in het bijzonder van belang en actueel zijn.

2.2. Werkmethodieken

Gebruik de hieronder genoemde werkmethodeken per discipline volgens Peter Senge. (Uit: "Interventies in Lerende scholen" 1999 J.J. Janssen, Landgraaf ISBN 90-140-6397-0)

2.3. Van achteren naar voren lezen

Je kunt ook beginnen met het overzichtsschema 'Planning met het oog op transformatie' –

- zoek bij elk van de aangegeven aspecten 1 t/m 10 over wat je niet moet of juist wel kan doen argumenten en voorbeelden in dit artikel en in het voorgaande artikel over 'Onderwijzen zonder etiketten';
- pendelen tussen informatie en eigen praktijk: ieder kiest een aspect dat hem of haar in het bijzonder aanspreekt en geeft voor beide kolommen minstens een voorbeeld uit de eigen praktijk; deze worden

uitgewisseld en verzameld en voorts in het hele team of kleine groepen besproken: samenhang? tegenstellingen? welke aspecten komen niet aan bod en hoe zou dat komen?

- gebruik de opmerkingen/ verhalen in de rechterkolom van het overzicht, over wat je wel kan doen, als stellingen om op te reageren;
- gebruik het citaat van Gould (p. 10) in combinatie met basisprincipe 2 en denk dan aan je eigen biografie, die van mensen in je omgeving of aan kinderen in de school;

2.4 Naar buiten treden

Enkele teamleden schrijven, ondersteund door hun collega's, een of meer artikelen voor de schoolkrant over de studiebijeenkomst en wat het hen gedaan heeft.

3 Onderzoek en ontwikkeling van onderop

Een groot pluspunt van de aanpak van 'Learning without Limits' is de aanpak van onderaf – heel dichtbij de praktijk, dichtbij de mensen. Een dergelijk onderzoek zou ook bij ons gewenst zijn – daar komen we verder mee. Vind je dat ook en zou je daar als persoon en als school aan willen meewerken, als zoiets mogelijk was?

Indien ja, wil je dat dan aan de NJPV laten weten? ■

Deze 'bespreekwijzer' is voor een groot deel gebaseerd op ideeën van Henk Overeem.

Gedeelde visie opbouwen	
1. Bespreking van het artikel	Het gezamenlijk bespreken van relevante literatuur
2. Kort geding	Door middel van het uitvoeren van een juridisch simulatiespel zicht krijgen op bepaalde visies en opvattingen die binnen school leven
3. Inkleuren van de school	Het in beeld brengen van opvattingen over visies en doelstellingen die door de diverse teamleden worden gehanteerd en het komen tot één gezamenlijke visie
4. Buzz-groep	Het in grote groepen bespreken van een aantal stellingen om een gedeeld referentiekader te krijgen
5. Uitwisselingsgesprekken	Het voeren van gezamenlijk overleg over daadwerkelijke situaties in de eigen klassenpraktijk. Deze situaties hoeven niet problematisch van aard te zijn.
Leren in teamverband	
6. Conceptueel ontwerpen	Het met meerdere collega's voorbereiden van een aantal scenario's voor de toekomst
Omgaan met mentale modellen	
7. Pendelen tussen theorie en praktijk	Het aan elkaar verduidelijken van praktisch handelen en de theoretische onderbouwing waarbij persoonlijke opvattingen en visies een rol spelen
8. Debatteren	Het voeren van een twistgesprek over een actueel thema tussen twee personen of groepen om op die manier standpunten te verhelderen
9. Clinic	Het gezamenlijk bespreken en oefenen van een centraal onderwerp