

22 SEPTEMBER 2010

# LEREN AAN DE ZAAAN 4

2010  
CONGRES  
EDITIE

OPBRENGSTGERICHT  
WERKEN

GEDRAG

DUURZAAM OPVOEDEN &  
ONTWIKKELEN

LEZEN



MARKTPLAATS 14  
DECEMBER 2010

03 VOORWOORD

## OPBRENGSTGERICHT WERKEN

04 **TEAMWORK, COLLABORATION AND SHARED LEADERSHIP:  
THE INGREDIENTS OF EFFECTIVE ORGANIZATIONS**

Dr. J. Jay Marino & Sue Ann Marino

07 **OPBRENGSTGERICHT WERKEN, OPBRENGSTGERICHT DENKEN**

Gerrit Kramer & Rien Spies

09 **VAN NETWERK NAAR PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP**

Annemarie van Son & Rien Spies

11 **INTERVIEW: WELMOED DIJKSTRA**

13 **INSPIRATIE**

Ursulien van Berge-Bakkum

## GEDRAG

15 **HANDELINGSBEKWAAMHEID,  
VERANTWOORDELIJKHEID EN 'PASSENDHEID'**

Kees van der Wolf

18 **INTERVIEW: WIM VAN DEN BROEK**

19 **DE LERAAR: PEDAGOOG ÉN PROFESSIONAL**

Anneke Bax & Fred Koster

## FILM

21 **YO, TAMBIÉN**

## DUURZAAM OPVOEDEN & ONTWIKKELEN

22 **DUURZAAM OPVOEDEN & ONTWIKKELEN (DUOO)**

Marcel van Herpen

25 **INTERVIEW: ROB DE VRIES**

## LEZEN

27 **LEREN LEZEN IS NIET ALLEEN TECHNIEK**

Anneke Smits

30 **INTERVIEW: AGNES KERSENS**

31 **GOED LEZEN!**

Annemarie van Son

## BOEKEN

34 **BOEKEN**

Van de redactie

## LEREN AAN DE ZAAAN!

"WE STAAN ALTIJD AAN  
HET BEGIN VAN NIEUWE  
ONTWIKKELINGEN."\*

Na een inspirerende congresdag volgt bezinning. In deze Marktplaats komen we terug bij de onderwerpen van deze dag. Om terug te blikken, om meningen te peilen en om verbindingen te leggen naar onze dagelijkse praktijk. Ook om je verder te inspireren, om je te wijzen op andere literatuur over deze onderwerpen en om je te bewegen tot handelen over te gaan.

In dit nummer blikt de voorbereidingscommissie terug op de dag. Hebben we aanvullende informatie van de sprekers en hebben we een paar mensen geïnterviewd over de workshop of de lezing die ze bijgewoond hebben.

De artikelen zijn voorzien van foto's van de congresdag gemaakt door Jaap Visser.

De vormgeving en de inhoud van Marktplaats is gewijzigd: we gaan het anders doen en daar past een andere vormgeving bij. We zijn bezig een nieuwe redactie te vormen met mensen uit het veld. Er hebben genoeg mensen gereageerd om een goede redactie te kunnen vormen.

De inhoud willen we verbreden. Het gaat niet alleen meer over ondernemend leren, maar over ons onderwijs in het algemeen. De redactie kan thema's opstellen en iedereen krijgt de ruimte om te schrijven, bijvoorbeeld naar aanleiding van een afstudeeronderwerp, over een studiedag met een bijzondere inhoud, over passend onderwijs, een andere aanpak in je klas, of over...

Veel leesplezier.

\**Marcel van Herpen, spreuk van de site  
duurzaam opvoeden [www.duoo.org](http://www.duoo.org)*



LAAT JE HOREN  
 EN WEET DAT  
 JE GEHOORD  
 WORDT!  
 LAAT JE KENNEN  
 EN JE MAG JE  
 GEKEND WETEN!

**Beste mensen,**

Een nieuwe Marktplaats! Het is mij een eer om het voorwoord in deze eerste Marktplaats 'new style' te mogen schrijven. De nieuwe stijl kenmerkt zich niet alleen door een andere vormgeving. Ook de inhoud verandert: meer nog dan ooit tevoren willen wij graag dat onze scholen en onze leerkrachten zich herkennen in de inhoud, waarin eenieder steeds een nieuw stukje mag, moet of zal ontdekken.

Of je nu directeur bent of leerkracht, ondersteuner of conciërge, lid van de staf, administratief ondersteunend medewerker, lid van de medezeggenschapsraad of bestuurslid; iedereen levert op de eigen manier een bijdrage aan het onderwijs bij AGORA en is uit dien hoofde zelf en in de keten belangrijk!

AGORA besteedt al jaren tijd, energie, aandacht en geld aan de ontwikkeling van onderwijs. Denk daarbij maar aan Leren aan de Zaan 4: Wat een fantastische dag was dat! Enthousiaste en betrokken mensen, wervelende sprekers, goede boodschappen en een schitterende film. Waarom organiseert AGORA dat?

Het antwoord is even simpel als waar: Als wij niet voor onze kinderen opkomen... wie doet het dan wel?

Wij dus, met zijn allen en ieder vanuit zijn/haar eigen mogelijkheden. Als mens en christen spannen wij ons iedere dag weer in om kinderen richting volwassenheid te brengen. De manager heeft het dan over 'opbrengsten'. De leraar over 'lezen' of 'gedrag'. Allemaal hebben we ons hart bij het kind.

Wat ik daar zie gebeuren is, dat de aandacht voor de mens bij AGORA voortdurend en blijvend is. Vanuit die basis organiseren we activiteiten rondom thema's als Passend onderwijs, Verbreding van onderwijs, Ondernemend onderwijs, The Storyline approach, enz. Inhoudelijke onderwerpen waarbij het steeds gaat over de rol van de leerkracht. Daarbij wordt door de organisatie steeds de vraag gesteld: Wat kunnen we doen om jou (leerkracht) te helpen om de onderwijsvraag van het kind goed te lezen en om daar het meest passende antwoord bij te geven.

Het leuke van het congres en dan met name van de bijdragen van Jay Marino was in mijn ogen, dat hij deze ontwikkeling bevestigde door de focus te verplaatsen naar het kind. Verplaats je de focus naar het kind, dan moet de focus namelijk ook op de andere cultuur van de leerkracht komen te staan.

Kracht in eenvoud! Omdat het herkenbaar is, omdat het waar is, omdat ons onderwijssysteem ook zo zou moeten werken! Of ongeveer zo, want laten we vooral trots zijn op wat wij nu al doen en bereikt hebben. En zoeken naar verbinding met wat misschien nog beter kan. Het lef is beloond met heel veel waardering. Mooi, maar daar doen we dit niet voor. We doen dit om een wezenlijke bijdrage te organiseren aan 'morgen' en 'overmorgen'. Een toekomst die als gevolg van de voortdurende maatschappelijke versnelling steeds onvoorspelbaarder wordt. Wat zijn de beroepen die over twintig jaar nog bestaan? Wat moet het kind van nu in zijn/haar bagage hebben om dan een gelukkig mens in die samenleving te zijn? Weet u het? Ik niet.

We leven in een wereld waarin informatie nu als een paar jaar overal te verkrijgen is en ook wordt verkregen. De kennis van de wereld verdubbelt momenteel in ongeveer drie dagen. Over vijf jaar wordt verwacht dat deze kennis elke 24 uur verdubbelt. Gaan we kinderen al deze kennis bijbrengen? Of moeten we echt iets anders gaan doen?

We hebben Leren aan de Zaan aangedurfd. Nu moeten we gaan denken .... en het lef hebben om ook over de samenleving van de toekomst te denken en het onderwijs dat wij daarbij het best kunnen bieden.

Luc de Vries



# TEAMWORK, COLLABORATION AND SHARED LEADERSHIP:

THE INGREDIENTS OF  
EFFECTIVE ORGANIZATIONS

TEKST: DR. J. JAY MARINO &  
SUE ANN MARINO

**Educational leaders are focusing their schools on achieving results. Under strict accountability and public scrutiny, educators are working diligently to find the right recipe of research-based instructional practices, effective professional development programs and successful school improvement processes in hopes of increasing test scores. The battle and complexity of closing achievement gaps and increasing student learning is evident and so is the need for a paradigm shift in how leaders approach organizational change.**

**THE NEED FOR A  
PARADIGM SHIFT  
IN HOW LEADERS  
APPROACH  
ORGANIZATIONAL  
CHANGE.**

In a new paradigm of systems improvement, successful organizations are involving employees, stakeholders and even the customers (the students), in the process of improving their schools through a continuous quality improvement approach to organizational change. In hopes of harnessing the efforts of everything and everyone in the system, educational leaders are encountering promising results through the implementation of powerful approaches to systemic leadership including:

- Shared leadership

- Clear vision and precise direction
- Alignment of the system and its parts
- Measurement of results
- Broad-based participation in the improvement process

### **Share the privilege and responsibility of leadership**

The old paradigm of school leadership called for the principal or superintendent as 'the boss' or primary decision-maker. Decisions were often made in isolation according to the whim of the highest ranking administrator. Today, at >>

the heart of successful school leadership is a representative group of dedicated, front-line employees who are personally committed and involved in the improvement of the system in which they work.

By establishing a community of leaders, administrators can collectively harness the talent of a diverse group of individuals and benefit from their multiple perspectives. Effective leadership teams participate in the establishment of group norms and collaboratively establish clear mission, vision, goals and core values which direct improvement efforts in their system. This new paradigm of school leadership calls for collaboration, teamwork, consensus building, and a trusting environment that involves others in the leadership responsibilities of shared decision-making.

### **Establish clear vision and precise direction to guide improvements**

Many school systems create popular guiding documents (often referred to as strategic plans or improvement plans) that include components such as: vision, mission, core values, goals, and guiding philosophies. In the old paradigm, these components were nothing more than words on a piece of paper which made the people who created them feel like they were doing 'something' about the problems they were trying to solve. Think about your system for a minute... can you recall the mission statement? Does it have meaning to you? Does it provide guidance and focus to your daily work? Are you passionate about it?

Effective leadership teams in today's new paradigm create shared vision, mission, core values and goals to serve as the compass that guides the improvement journey. To ensure consensus and buy-in from users, leadership teams are implementing methods that include stakeholders' input in the identification of clear direction and focus. Obtaining input from various groups and individuals can be a daunting task, which is why it is often excluded from the process. However, feedback can be collected through a variety of quality tools that are designed to ensure equal voice and effective participation in the process. For example, the Brainstorming tool can be used to gather broad input on key mission and goals. Ideas can be generated for future

use in planning by allowing individuals the opportunity to share their thoughts or ideas. The Affinity Diagram can help put like-ideas together and establish common themes from the feedback. The Nominal Group Technique can narrow the focus to the 'critical few' concepts that the leadership team incorporates into its improvement planning process.

Once direction is set and based on input from stakeholders and customers, it's the responsibility of the leadership team to ensure that everyone clearly understands the improvement effort and how each person's work contributes to its accomplishment. Effective leadership teams know that in the absence of clear focus and direction, people will determine for themselves what is most important. When ambiguous and diversified direction exists in the system, success happens only by chance in what's referred to as 'random acts of excellence.' The new paradigm of organizational change demands clear vision and well articulated goals that guide continuous improvement efforts through 'intentional acts of excellence.'

### **Align the system and its parts**

How do successful organizations maximize their results? They align their resources, budgets and people to their vision, mission, goals and core values. Effective teams operating in the new paradigm of educational change incorporate a systems-thinking approach to ensure that improvement efforts are aligned horizontally (within the system itself) and vertically (within the various parts of the system in which it interacts). Without an approach that incorporates systems alignment, the efforts of individuals may have little impact on the bottom line. There is nothing more un-motivating that people working hard, yet not producing results.

In the new paradigm, effective leadership teams ensure that every part of the system is directly connected to the identified improvement areas. One way teams promote alignment is through the establishment of SMART (Specific; Measurable; Attainable; Relevant; and Time Bound) goals of individual employees and support departments that directly align to the improvement goals of the system. When all employees and departments clearly understand the direction and focus identified in their SMART goal, alignment

### **Dr. Jay Marino**

**Dr. Jay Marino is the Superintendent of schools in the Dunlap Community Unit School District 323 in Dunlap, IL and can be reached via [jmarino@dunalpcusd.net](mailto:jmarino@dunalpcusd.net) or [www.jaymarino.me](http://www.jaymarino.me).**

**Dr. Marino received his Doctorate Degree from Western Illinois University. Jay has led continuous improvement initiatives as an elementary and middle school teacher, elementary school administrator, Special Education Coordinator, Director of Technology, Director of Instruction, Assistant Superintendent and Superintendent. In addition, Jay serves as an international consultant assisting American and European school organizations in their continuous improvement efforts.**



>>

becomes a natural occurrence. System-wide results are experienced when all of the efforts of the front line are aligned to clear and specific goals.

### Measure what's important

The cliché *'proof is in the pudding'* holds true for continuous improvement efforts today. In the old paradigm of improvement, leaders would rely on the lagging 'high-stakes, once-a-year' indicators to determine progress and goals. Decisions were based on the results of these assessments and often resulted in organizations chasing a data point that generated from work that occurred the previous year. This type of 'autopsy' left educational leaders scratching their heads as they tried to determine how to change the trajectory of the next data point.

Today's leadership teams are measuring and monitoring progress frequently in order to determine the impact and effectiveness of strategies being deployed by front line employees. A measurement concept referred to as a 'dashboard' can help educators observe real-time results using 'leading indicators.' These measures allow teams to make in-process adjustments in their strategies and improvement efforts. Like the dashboard of a car, educators can monitor key indicators of achievement in their system and keep an eye on 'warning lights' or areas in need of attention. Dashboard measures provide a process for 'early detection' of progress (or lack of) through a public display of data in graphical formats for easy interpretation by stakeholders. The days of waiting until next year to determine current performance are remnants of a past paradigm. Implementing a streamlined, in-process measurement system that connects everyone's work to expected targets and results is how organizational change occurs. Effective leadership teams know that what gets measured *frequently*- gets done!

### Involve everyone in continuous improvement efforts.

The responsibility of involving everyone in organizational improvements is the responsibility of today's leadership team. Effective teams utilize the collective effort of the system (and its parts) to achieve results. A question that leadership teams need to ask is should anyone 'be excused' from our improvement efforts? Absolutely not!

Traditionally, most of the emphasis of improvement efforts has been placed on certified teachers, administrators and the work done in classrooms and schools. The new paradigm of continuous improvement encompasses all parts (and people) of the system. In today's new paradigm of inclusion and participation, educational support service departments such as: Food and Nutrition; Technology; Human Resources; Custodial/Maintenance; Transportation; Payroll play an important role in contributing to the improvement of systemic results. The 'niche' role played by these support systems impacts the learner and the learning environment, which can greatly contribute to the teaching and learning process. Effective organizations ensure that all employees, regardless of their position or rank, understand how their work directly contributes to the vision, mission, core values and goals of the system.

In the new paradigm of organizational change, leadership teams strategically connect students to the improvement effort. When teachers assist students in setting individual goals, they begin to understand how their daily work connects to the goals of the classroom, which are aligned to school improvement efforts, which are aligned to district strategic improvement efforts. Effective leadership teams know that the work of continuous improvement is too important to be left just to the adults in the system.

Successful organizations are aligned from the district office, to the school, to the classroom, and all the way to the individual student. The power of organizational change is realized when every employee, stakeholder and student understands how their work contributes to improving student learning. Continuous quality improvement can have a tremendous impact on student achievement results when leaders use a systemic approach and implement key strategies such as: sharing the privilege and responsibility of leadership; establishing clear vision and precise direction to guide improvements; aligning the system and its parts; measuring what's important and; involving everyone in continuous improvement efforts. This new paradigm of organizational change can have a profound and lasting effect on the results of the educational system. Is your system operating on this new paradigm? ■

### Sue Ann Marino

Sue Ann Marino is an adjunct professor and professional writing tutor for the University of Dubuque in Dubuque, IA and can be reached at [smarino@dbq.edu](mailto:smarino@dbq.edu) or [marinosueann@yahoo.com](mailto:marinosueann@yahoo.com).

Sue Ann Marino received her Master's Degree in Corporate and Multicultural Communication from DePaul University in Chicago, IL. Sue Ann has served as an educator on the college level at a variety of universities. In addition, she is advancing her participation in training and development in educational consulting.

*The article was originally published in Journal for Quality and Participation, Vol. 30, No. 1, March 2007, pp. 10-12.*



# OPBRENGSTGERICHT WERKEN, OPBRENGSTGERICHT DENKEN



**Opbrengstgericht werken is één van de thema's die door overheid worden aangemerkt als bepalend voor goed onderwijs, het onderwijs in Nederland in de 21ste eeuw. Ook Agora heeft in haar beleidsplan aangegeven vorm te geven aan deze ontwikkeling. Agora volgt daarin niet zomaar wat de overheid voorschrijft, maar doet dat vanuit haar eigen kernwaarden, inzichten en cultuur.**

TEKST: GERRIT KRAMER &  
RIEN SPIES

We willen opbrengstgericht werken benaderen vanuit drie vragen: Waarom? Wat? en Hoe? Daarnaast zij we van mening dat opbrengstgericht werken niet alleen iets is wat in de klas plaatsvindt, maar dat het de cultuur moet zijn van de gehele organisatie; bestuur, management, leerkrachten en kinderen. We spreken daarom van opbrengstgericht werken en denken.

## Waarom opbrengstgericht werken?

Met Michael Fullan zijn we van mening dat morele doelen ons leidmotiv moeten zijn. Agora zegt in haar kernwaarden dat de vraag van het kind het uitgangspunt is van ons onderwijs. Het kind vraagt ons om het beste onderwijs, dat volledig tegemoet komt aan de behoefte van het kind. Onderwijs dat het beste uit *elk* kind haalt. We gaan er van uit dat alle kinderen kunnen leren. Alle kinderen kunnen de doelen halen die we bij het kind mogen stellen. Geen kind verlaat de school zonder dat we dat bereikt hebben. We hebben hoge

verwachtingen. We zijn niet tevreden met het behalen van het minimale. We willen alle kinderen recht doen.

Er is niets dat rechtvaardigt dat welk kind dan ook de doelen die we stellen niet kan halen. Achtergrond, handicap, sociale context mogen geen excuus vormen voor het niet behalen van de doelen. Deze aspecten worden echter wel meegenomen in de bestudering van de context van het kind en geven daarom juist belangrijke informatie, nodig om de doelen te behalen.

## Wat betekent dat voor ons onderwijs?

Voor ons onderwijs betekent dat in de eerste plaats, dat de leerkracht een *professional* moet zijn. De leerkracht is dan ook aanspreekbaar op zijn professionaliteit.

Als professional is de leerkracht *Verantwoordelijk* voor hetgeen er in zijn groep gebeurt, geniet de leerkracht het *Vertrouwen* van de leiding en legt de leerkracht professionele *Verantwoording* af van zijn werk >>

## ■ opbrengstgericht werken

en de daarmee behaalde resultaten. Het team van leerkrachten en de individuele leerkracht zijn databewust: de leerkrachten gebruiken data om het onderwijs te verbeteren. Data zijn niet alleen de scores van de toetsen, maar vooral ook het dagelijks werk van de kinderen, de gesprekken, de observaties, onderzoek en de context van het kind. Data zijn dus in eerste instantie bedoeld om te gebruiken voor onderwijsverbetering en niet voor beoordeling van het onderwijs. Opbrengstgericht werken en denken betreft de gehele organisatie en alles wat we in de ontmoeting met kinderen tegen komen. Toch willen we ons beperken tot de volgende vier aspecten van ons werk. Zij vormen dan het vliegwiel voor het geheel:

- Cognitieve ontwikkeling.
- Sociaal emotionele ontwikkeling.
- Tevredenheid bij leerlingen, ouders, vervolgonderwijs en leerkrachten.
- Burgerschap.

Deze vier aspecten willen we ook in samenhang (ecologisch/holistisch) benaderen en analyseren.

Om opbrengstgericht werken goed te verankeren in de dagelijkse praktijk zal er cyclisch gewerkt moeten worden. Dit kan het beste in de vorm van een PDCA-cyclus. Hierbij stellen we voor om de C te wijzigen in de S van study. We checken onze resultaten dus niet alleen, maar bestuderen en onderzoeken ze.

### Hoe brengen we het voorgaande in de praktijk?

We hebben vastgesteld dat alle kinderen recht hebben op het *beste* onderwijs. We menen dat het belangrijk is dat de leerkracht daarbij de professional moet zijn, die data van kinderen

gebruikt om het onderwijs voor alle kinderen te verbeteren.

De dagelijkse praktijk hierbij zal voor een groot deel bepaald worden door schooleigen factoren.

Toch zijn er een aantal kritische succesfactoren te benoemen om dit te realiseren.

Het doen van onderzoek behoort tot de kerntaken van iedere leerkracht. Het onderwijs dat de leerkracht geeft is gebaseerd op doelen en onderzoek van data en niet op programma's. Programma's komen hier uit voort en krijgen vorm in een groepsplan. Programma's zijn hiermee niet leidend, maar afgeleid.

We denken dat de schoolorganisatie onderzoek en samenwerking moet faciliteren rondom het gebruik van data. Dat kan door kleine dateams te formeren die als een professionele leergemeenschap werken en samen data bestuderen, interpreteren en gebruiken om het onderwijs te verbeteren. Het zou goed zijn als de dateams worden gecoacht door b.v. de IB-er. Deze stelt gerichte vragen, spreekt de leerkrachten als professionals aan en brengt en houdt het onderzoek op gang.

Het kind staat altijd centraal en de leerkracht in het midden. Dat betekent een nieuwe rol voor zowel de leerkracht, de IB-er en de leiding. De professionele leerkracht heeft een sleutelpositie (verantwoordelijk, vertrouwen genietend en verantwoording aflegend), de IB-er is coachend en faciliterend. Ook de schoolleiding is faciliterend, organiseert de samenhang en geeft de richting aan: vanuit het waarom het wat. Hiermee zal ook de organisatie veranderen.

Naast een interne opbrengstgerichte focus is het ook goed om als scholen onderling samen te werken en van elkaar te leren. ■

**DE PROFESSIONELE  
LEERKRACHT  
HEEFT EEN  
SLEUTELPOSITIE.**

## WAT VINDT: WIM VAN DEN BROEK, LEERKRACHT OP DE GOLFBREKER

Zonder een goed geformuleerde missieverklaring en visie op wat in de klas c.q. de school plaatsvindt loop je het risico doelloos te handelen. Missie moet richting geven aan ons handelen, aanduiden wie wij zijn en wat we willen bereiken.

Helaas monden missieverklaringen vaak uit in wollige verhalen, taalkundige gedochten die een uitvoerige toelichting behoeven. Of het worden juist korte uitspraken die weinig inhoudelijk zijn.





# VAN NETWERK NAAR PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

## De plaats van de school in de samenleving

De samenleving van vandaag is anders dan die van vroeger. Ook de school van vandaag is niet meer de school van vroeger. De samenleving is meer en meer ontwikkeld tot een kenniseconomie.

In een samenleving met veel kennisintensieve arbeid en met een geïndividualiseerde zelfredzaamheidscultuur vraagt men van individuen een grotere leerinspanning. (Verbiest, 2004 p. 27).

De kritiek op het onderwijs is dat zij altijd een stap te laat is. Zij volgt de veranderende samenleving, zij loopt niet voorop, is niet vernieuwend, niet pro-actief.

Traditioneel onderwijs met een overheersend accent op overdracht van inhouden en waarden past niet meer in deze tijd. Maar wat past dan wel?

## Andere opvatting van 'leren'

Er is een roep om authentiek leren. Authentiek leren is doelgericht en inzichtelijk leren, dat in een tussenmenselijke context plaatsvindt en waarbij men aansluiting zoekt bij de leefwereld van de lerende. (ibid, 2004).

En die leefwereld is sterk veranderd voor zowel de leerling in de klas als de leerkracht voor de klas. Er zijn veel keuzemogelijkheden op het gebied van leren (vele soorten opleidingen), werken (40 jaar bij een baas is niet meer 'gewoon') en relaties (40 jaar dezelfde partner is ook niet meer 'gewoon'). Dat vraagt om een andere houding van de professionals in de scholen. Zij zullen meer maatwerk moeten leveren en ingaan op ontwikkelingstaken voor jongeren zoals zelfsturing, het vermogen tot reflecteren en flexibiliteit, die nodig zijn in de huidige samenleving.

Van scholen wordt vandaag de dag verwacht dat ze een hoog beleidsvoerend vermogen hebben. (ibid, 2004). Scholen zullen binnen kaders die van buitenaf opgelegd worden (bestuur, samenwerkingsverband, inspectie)

het onderwijs moeten inrichten dat moet voldoen aan dat wat de omgeving (ouders, bedrijfsleven, voortgezet onderwijs) verwacht. Zij moeten zelf keuzes maken en middels hun acties laten zien waar ze met de school naar toe willen. Deze school, in deze buurt, in deze samenleving met deze missie. Dat vraagt om een heldere visie die gedeeld moet worden door schoolleiding en leerkrachten en zichtbaar moet zijn in het gedrag van de medewerkers van de school. Scholen zullen in bestuurverband en daarbuiten met elkaar moeten praten over 'hoe zij school willen zijn'. Welke gedeelde visie is er? Wat betekent de visie voor het handelen van leerkrachten? Op welke plekken in de organisatie zie ik de visie terug?

Een middel om te komen tot een meer professionele schoolcultuur zijn de netwerken of professionele leergemeenschappen.

## Netwerk of professionele leergemeenschap?

Veel leerkrachten zitten bij elkaar in een netwerk vanwege hun belangstelling voor een bepaald thema (netwerk groep 8, IB-netwerk e.d.) Een netwerk kan volstaan met het uitwisselen van informatie en het aan elkaar vertellen van ervaringen. Doorgaans vindt in een netwerk, net zoals bij het traditionele onderwijs, een overdracht plaats van inhouden en waarden.

De samenleving verwacht sterke scholen en sterke professionals, die zichzelf voortdurend ontwikkelen. (ibid, 2004).

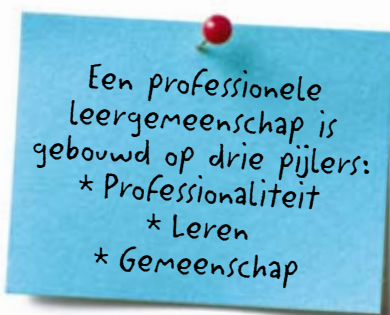
Het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen kan daar uitstekend aan bijdragen.

Een professionele leergemeenschap is meer dan een netwerk.

Een professionele leergemeenschap is gebouwd op drie pijlers:

- Professionaliteit
- Leren
- Gemeenschap

TEKST: ANNEMARIE VAN SON  
& RIEN SPIES



>>



De professionaliteit schuilt in het feit dat er voortdurend onderzoek en verbetering plaatsvindt. De informatie die in personen zit wordt omgezet in kennis doordat het gedeeld wordt en toegepast in concrete situaties. Het gaat erom wat je leert nadat je iets weet. Leren is het omzetten van informatie in kennis. (Jutten, 2008).

Kennis vatten we daarbij op als het product van Informatie en ervaring, vaardigheid en attitude:  $K = I \times (EVA)$  (Weggeman, 1997).

In een professionele leergemeenschap gaat het vooral om het leren van elkaar waarbij de dialoog een middel is om een gezamenlijke werkelijkheid te creëren.

DuFour<sup>1</sup> geeft als antwoord op de vraag 'Wat is een professionele leergemeenschap?'

To create a professional learning community, focus on learning rather than teaching, work collaboratively, and hold yourself accountable for results.

Houd je bezig met het opdoen van kennis en niet enkel het overdragen van informatie. Dat kan door samen te werken en leren van elkaar. Als professional krijg je het vertrouwen, ben je verantwoordelijk voor het resultaat en dien je verantwoording af te leggen.

Nancy Love zegt in haar boek 'Using data to improve learning for all' dat vooral het gezamenlijk onderzoeken (collaborative inquiry) leerkrachten tot betere professionals maakt. Data geeft informatie. Scholen bezitten al veel data, maar 'a lot of that data is not being used to improve education. (Love, 2009).

Informatie omzetten in kennis wordt vooral gerealiseerd door een gezamenlijke onderzoekende attitude.

Nancy Love geeft aan dat zij een Professionele leergemeenschap in de eerste plaats ziet als een manier om de resultaten van scholen te verbeteren. Uitgaande van de aanname dat achterstandswijken, sociale achtergrond, het milieu etc. geen rechtvaardiging mag zijn van minder presteren van scholen. Bovendien mag het gericht zijn op schoolverbetering geen rechtvaardiging zijn voor verdere exclusie.

## Kenniscentrum Agora

Afgelopen jaar zijn alle netwerken die binnen Agora actief zijn, geïnventariseerd.

De projectgroep Kenniscentrum wil alle 'voortrekkers' van de netwerken uitnodigen

om met elkaar in gesprek te gaan over een mogelijke verandering van een netwerk naar een professionele leergemeenschap. Agora onderschrijft de woorden van Daniël Kim (Jutten, 2008) en ziet het als een grote uitdaging om de impliciete kennis (mentale modellen), de kennis die in de medewerkers zit, op te nemen in het geheugen en in de structuur van de organisatie. Om zo te groeien naar een meer professionele cultuur.

In navolging van Jutten, die in zijn boek 'de systeemdenker in actie' een werkwijze voor een professionele leergemeenschap beschrijft, noemen wij hier de bouwstenen:

- 1 Formuleren van een doel vanuit een ervaren probleemstelling: een probleem uit de praktijk. Inventarisatie van suggesties.
- 2 Keuze uit de suggesties: wat gaan we onderzoeken?
- 3 Ontwerpen van een plan en het uitvoeren daarvan.
- 4 Evaluatie, vastleggen van resultaten en doorgaan naar stap 1.

Uitgangspunten die gelden voor het leren met elkaar:

- **Positieve onderlinge afhankelijkheid.** De leden voelen zich met elkaar verbonden om samen een doel te bereiken. De bijdrage van elk individu is nodig om dit doel te halen.
- **Individuele aanspreekbaarheid.** Elk lid van het team is verantwoordelijk om te laten zien wat zijn bijdrage is aan het geheel.
- **Interactie.** Er moet sprake zijn van echte communicatie, van dialoog, elkaar leren kennen en begrijpen. Dat kan alleen als mensen ook in elkaars nabijheid zijn.
- **Sociale vaardigheden.** Het gaat hierbij om de vaardigheden die het voor een groep mogelijk maken goed te kunnen functioneren. (Goed luisteren, bij de ander blijven, open vragen stellen, eerlijk zijn, open staan voor anderen e.d.).
- **Het groepsproces.** Regelmatig met de groep evalueren hoe het proces verloopt, of we op de goede weg zijn, bijstellen van activiteiten als dat nodig is.

Het delen van kennis is zowel het gevolg als de oorzaak van een professionele cultuur in de school.

Kenniscentrum Agora wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van netwerken tot professionele leergemeenschappen. ■

## Literatuur

Jutten J, (2008). *De systeemdenker in actie, Natuurlijk leren.*

Love N, (2009). *Using Data to improve learning for all,* Corwin Press.

Verbiest E, (2004). *Samen Wijs, bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen,* Garant.

Verbiest E, Van den Berghe R, (2002). *Professionele leergemeenschappen; Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwingen ontwikkeling van leerkrachten HRM* Weggeman M, (1997). *Kennismanagement, Scriptum.*

<sup>1</sup>Richard DuFour, 2004. (opgehaald van internet 28 september 2009)



**Naam:** Welmoed Dijkstra  
**Functie:** Leerkracht groep 3/4/5  
**Jenaplanschool:** De Regenboog

INTERVIEW: YVONNE DIJKEMA

EEN NIEUW  
 PARADIGMA VOOR  
 VERANDERING IN  
 ORGANISATIES:  
 BETREKKEN  
 VAN KLANTEN  
 EN BELANG-  
 HEBBENDEN IN  
 HET VERBETER-  
 PROCES.  
 JAY MARINO

**Jay Marino noemt tijdens zijn presentatie vaak de uitdrukking ‘Het 21e-eeuws leren’**

**Wat voor gevoel heb je bij die uitdrukking. Zie je dat ook in jouw klas?** Voor mij betekent het nieuwe leren dat kinderen actief betrokken worden bij het onderwijs, meer invloed krijgen op hun eigen leerproces en daarin ook verantwoordelijkheid dragen. De leerkracht is niet alleen maar degene die kennis overdraagt en bepaalt hoe kinderen leren. De kinderen geven sturing aan hun leerproces en worden betrokken bij het evalueren daarvan. Zij worden er als het ware meer eigenaar van door het visualiseren en het inzichtelijk maken van de resultaten.

Een aantal dingen in de lezing van Jay Marino sprak me zeker aan en ik heb ook een beetje geëxperimenteerd. In groep 5 hebben ze problemen met het leren van de tafels. Met de groep heb ik gekeken wat ze nu weten, wat ze zouden willen en wanneer. In de onderhandelingen kwamen we uit op het kennen van de tafels vóór de kerstvakantie. Met elkaar hebben we gekeken wat we daarvoor kunnen doen. We hebben een ‘tafel-training-centrum’ ingericht met rekenspelletjes. We hebben een brief opgesteld naar de ouders met al hun namen erop, waarin we vragen of ze willen helpen met oefenen en hoe ze dat zouden kunnen doen. Ieder kind heeft een wc-poster met de tafels meegenomen en ze maken zelf rekenspelletjes met tafels voor de hele groep. Vorige week hebben we nog de ‘tafel-rap’ gedaan; staan we hier met z’n allen te swingen. Iedere week hebben we een meting, waarin we vijf minuten de tafels doen en de resultaten zetten we in grafieken. Dit werkt heel motiverend. De kinderen worden erbij betrokken en ze realiseren zich ook dat ze er iets voor moeten doen, zelf een verantwoordelijkheid hebben.

Kinderen hebben verschillende leerstijlen en het is goed dat het onderwijs daar rekening mee houdt. De één heeft behoefte aan veel instructie, de ander aan veel uitdaging. Daarnaast is het goed om bij kinderen op zoek te gaan naar activiteiten waar ze goed in zijn. Zo kan de één bij een project over bijvoorbeeld Egypte informatie opzoeken op de computer, terwijl de ander heel goed een piramide van lego kan bouwen.

**Voel je iets voor het opstellen van basisregels en een missieverklaring met de kinderen?**

Het samen afspreken van regels spreekt me wel aan. Natuurlijk zijn er wel een aantal regels die al vastliggen; hoe je met elkaar en elkaars spullen omgaat, hoe je elkaar aanspreekt. Samen bespreken we dan hoe we hier mee omgaan, hoe we ervoor zorgen dat het gezellig is in de groep.

De kinderen van de middenbouw mochten op een veldje voetballen, maar dat was al gauw een bron van ruzie. Je kunt dan zeggen dat het afgelopen is met dat voetbal, maar je kunt ook kijken wat ze ervan kunnen leren. Ik vroeg aan drie kinderen of zij de regels wilden opstellen; hoe zou het moeten gaan om het voetballen leuk te houden. Ze zijn achter de computer gaan zitten en hebben regels opgesteld die we weer met de hele groep besproken hebben. Het waren allemaal regels van... je mag geen slidings maken, je mag niet vloeken, allemaal wat je niet mag... Met elkaar hebben we die regels omgevormd tot iets positiefs. Bijvoorbeeld: ‘Je mag niet zielig doen als je een tik of duw krijgt’ in: ‘Je moet tegen een stootje kunnen’.

Iedereen heeft er een handtekening onder gezet en ze zijn weer gaan voetballen. Natuurlijk gaat het dan niet meteen goed, het moet begeleid worden, maar het is wel een manier om er samen voor te zorgen dat het leuk is.

Wat de missieverklaring betreft... Bij Jay Marino werd de missieverklaring met z’n allen besproken en ook regelmatig met z’n allen geroepen. Dat gaat me te ver. Het is wel goed om met elkaar te bekijken in welke situatie iedereen zich prettig voelt, een soort gezamenlijkheid creëren. We doen allemaal mee, we horen er allemaal bij. Maar dan is het de vraag hoe het gaat als het bij iemand niet lukt. Zijn de kinderen zich er dan van bewust van dat zo iemand erbij betrokken moet worden?

**Zie je mogelijkheden voor het opstellen van doelen (voor klas en leerling). Aan welke onderdelen denk je dan?**

Voor mijn opleiding tot gespecialiseerde leerkracht heb ik onderzoek gedaan naar het werken met portfolio’s. Een aantal kinderen ging niet meer met plezier naar school, omdat ze niet met de rest van de groep meekonden. Door het werken met portfolio’s kun je aan zo’n kind laten zien dat ze ook een ontwikkeling doormaken. En je kunt





## ■ opbrengstgericht werken

vragen wat hij graag zou willen en wat hem daarbij zou helpen. Je geeft hem dan een stukje verantwoordelijkheid en zelfstandigheid mee.

Bij het bespreken van de portfolio's heb ik ook wel gevraagd: Waar ben je trots op? Voor sommige kinderen bleek het heel belangrijk te zijn dat ze hun werk af krijgen in de daarvoor gestelde tijd. Daar hebben we heel erg naar gekeken: wat kan er nou voor zorgen dat dat gaat lukken? Er was een jongetje dat zei: 'Ik had mijn werk af, omdat er niet zoveel werd uitgelegd tijdens de les.' We kwamen er samen achter dat hij niet zoveel uitleg nodig heeft en dat hij vast kan beginnen met het werk, terwijl andere kinderen nog instructie krijgen. En toen lukte het wel. Dat vond 'ie mooi.

Een ander jongetje heeft moeite met schrijven en daar raakte hij heel gefrustreerd door. Natuurlijk moet hij het schrijven blijven oefenen, maar bij vakken waar het niet per se om het schrijven gaat maar waarbij het een middel is om een doel te bereiken, mag hij zijn uitwerking op de computer maken. Toen ik hem vroeg waar hij trots op was, zei hij: 'Ik kan mijn handschrift lezen.'

Natuurlijk kosten dit soort dingen tijd. Maar als het een meerwaarde geeft aan ons onderwijs, dan zal dat onderwijs daar tijd voor moeten maken. Als je gesprekken met kinderen belangrijk vindt, dan zou de leerkracht daar af en toe voor vrij geroosterd kunnen worden.

**Communicatie met ouders én kind over de leerontwikkeling... Gebeurt dat al in jouw groep? Is het een optie?** We hebben nu gesprekken met alleen de ouders. Het zou een goede toevoeging kunnen zijn om de gesprekken die je met kinderen hebt, vast te leggen middels een portfolio. En dan is het goed als een kind zelf eigenaar is van zijn portfolio en naar zijn ouders verwoordt waar hij trots op is en wat hij nog zou willen.

Ik ben er dus wel voorstander van als het kind zelf het gesprek leidt en zou dat in de toekomst bijvoorbeeld één keer per jaar willen organiseren. Maar dat is wel een groeiproces. ■

BIJ AGORA IS...



IEDER KIND  
UNIEK!

### WAT VINDT:

#### AGNES KERSENS, LEERKRACHT OP DE REGENBOOG

Het opstellen van een missieverklaring vind ik erg Amerikaans, terwijl je wel met kinderen te maken hebt. Jay Marino laat zien dat het lukt en dat vind ik knap. Maar het moet bij je passen.

We zijn bezig met de 'Goed voor elkaar-methode' van de Vreedzame School. In het begin van het schooljaar maken we afspraken hoe we met elkaar omgaan en hoe de verdeling van taken is. Daar hebben de kinderen een handtekening onder moeten zetten.

In feite zijn we bezig met het opstellen van doelen voor ieder kind, door het maken van handelingsplannen. Dat kun je door een kind laten doen en daar een handtekening onder laten zetten. Het is de bedoeling dat we dat meer gaan doen.

Ik vind het belangrijk om met ieder kind contact te hebben en met ze over het werk te praten. Dat motiveert ze. Het zou fijn zijn om daar wat meer tijd voor te hebben.



# INSPIRATIE

**Een dag 'Leren aan de Zaan' in het Zaantheater. De informatie over de workshops heeft onze belangstelling gewekt. De kaarten hebben we ontvangen en van de leerkrachten hebben we de voorkeuren binnen gekregen. Het is nog even een puzzel om iedereen naar de juiste plek te dirigeren zodat we later ook wezenlijk met elkaar van gedachten kunnen wisselen over datgene dat we Aan de Zaan hebben geleerd. Een Grote Zaal vol mensen, de bovenschools directeur, de wethouder en dan: Jay Marino. Leuke man, mooie presentatie. Een inspirerende dag met aan het eind tevreden medewerkers.**

TEKST: URSULIEN VAN  
BERGE-BAKKUM

Een dag nascholing voor directie en IB-ers, de dag na Leren aan de Zaan. Een hele dag Jay Marino. Voor de zekerheid heb ik een Engels woordenboek in mijn tas gestopt, misschien gaat hij termen gebruiken die ik even moet opzoeken. Ons hele MT is aanwezig en naarmate de dag verstrijkt voelen we hoe belangrijk dat is. Eerst zitten we nog ver uit elkaar, maar naarmate de dag verstrijkt voelen we steeds meer de noodzaak om de dingen direct met elkaar te bespreken. Tussen de presentatie van Jay zijn er steeds momenten waarop je samen aan het werk gaat. Aan het eind van de dag hebben we het idee dat we wezenlijk iets binnen onze school kunnen met datgene dat we van Jay geleerd hebben. Onze opdracht als directie hebben we snel geformuleerd: We zullen onze leerkrachten

vragen hun persoonlijk ontwikkelplan (POP) SMART te formuleren en daarop insteken tijdens de POP-gesprekken.

## Intensief e-mailverkeer

Het is vrijdag, enkele MT-leden zijn vrij, anderen zijn hard aan het werk. We hebben besloten ons plan voor de komende teamvergadering radicaal om te gooien. Gisteren kwamen we tot de conclusie dat onze visie en missie niet echt de lading van onze school meer dekt. We bestaan nu tien jaar en wat we aanvankelijk hebben bedacht is ingehaald door de nieuwe inzichten en ook door de spiegel die ons door Jay Marino is voorgehouden. Hier moeten we iets mee. De IB-ers geven een voorzet, wij vullen aan en na een snelle e-mailsessie gaat er een nieuwe agenda de deur uit. We zijn >>



**AAN HET EIND VAN  
DE DAG HEBBEN  
WE HET IDEE DAT  
WE WEZENLIJK  
IETS BINNEN ONZE  
SCHOOL KUNNEN  
MET DATGENE  
DAT WE VAN JAY  
GELEERD HEBBEN.**

benieuwd of het team er op dezelfde manier over denkt als wij. We hopen dat we het kunnen overbrengen en vasthouden. Op de MT-vergadering wordt nogmaals de strategie besproken en na schooltijd kunnen we van start.

*“Een gedeelde visie geeft mensen een goed gevoel, het beurt op, het geeft de vonk, de prikkel die school nodig heeft.” (Jan Jutte 2007).*

We hebben de droomboeken die we eerder gemaakt hebben erbij gehaald en de oude visie uit het schoolwerkplan geplukt.

We komen bij elkaar met het volgende doel:

*Visie: Ons beeld van een gedroomde toekomst.*

*Waarden: Wat drijft ons? Hoe gaan we te werk?*

*Missie: De essentie van waar de school voor staat.*

Er worden groepjes gemaakt, uit honderd kaartjes kiezen we er persoonlijk tien, daaruit vijf en daaruit drie rond de vragen: *Wat vind jij belangrijk? Wat drijft je? Waarin vinden wij elkaar? Wat is belangrijk voor de school?*

Vervolgens leggen we de negen kaartjes die we per groepje hebben overgehouden bij elkaar en al pratend en overlegend komen daar weer drie kaartjes uit te voorschijn. Ons groepje kiest: creativiteit, persoonlijke ontwikkeling en verantwoordelijkheid.

De volgende opdracht is om met deze kaartjes samen met een ander groepje weer drie waarden te kiezen en de laatste actie is met het hele team uit zes overgebleven waarden, drie of vier kernwaarden te distilleren.

### **Groei, zelfstandigheid, harmonie, efficiency**

De kernwaarden die we overhouden moeten dus worden samengevoegd tot een ijzersterke slogan waar iedereen achterstaat, die we kunnen naleven en overdragen op nieuw personeel. Vervolgens worden we uitgedaagd om de schoolmissie te formuleren rond de vragen: *Wat doen we hier? Voor wie doen we dat? Hoe willen we dat doen? Wat maakt het bijzonder? Wat onderscheidt ons?*

We schrijven onze eigen antwoorden op een ‘stikkie note’ en plakken die op de papieren waar de vragen boven staan geschreven.

Met groene stickertjes geven we vervolgens aan welke antwoorden volgens ons persoonlijk in onze schoolmissie moeten staan.

#### ■ **Wat doen we hier?**

Thematisch werken, kinderen klaarmaken voor hun verdere leven in de maatschappij. Elk kind helpen bij een zo optimaal mogelijke ontwikkeling.

Kinderen stimuleren om samen te werken, tot leren te komen, nieuwsgierig en zelfstandig te zijn, plezier te hebben en zelfvertrouwen te ontwikkelen.

#### ■ **Voor wie doen we dat?**

Voor de (alle) kinderen en mijn eigen plezier.

#### ■ **Hoe willen we dat doen?**

Door te werken in de zone van de naaste ontwikkeling met hoge verwachtingen en te denken in kansen.

#### ■ **Wat onderscheidt ons?**

We halen de echte wereld binnen de school.

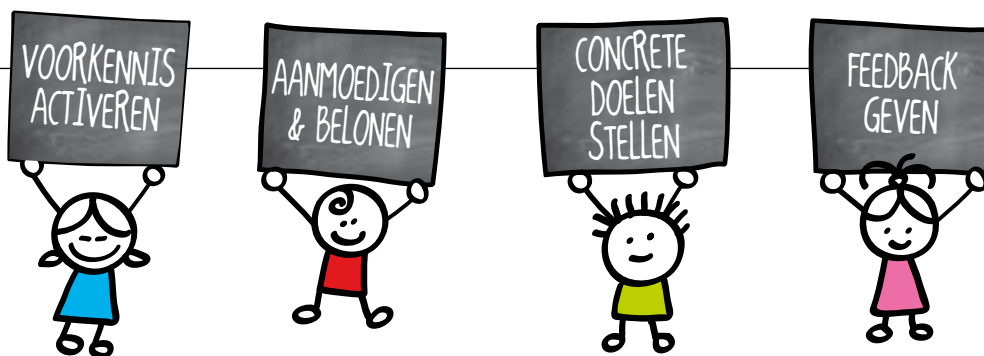
De brede ontwikkeling en de rol van de leerkracht.

Hoe nu verder? Het MT kan de missie gaan formuleren of we kunnen iets anders bedenken. We besluiten een schrijfwedstrijd uit te schrijven. Voor 20 oktober weten we meer. Aan het einde van de bijeenkomst nodigen we onze ‘professionals’ uit om het ook in hun groep uit te proberen met in het achterhoofd de gedachte van Jay Marino: *‘Mission statements define a purpose for the teacher, students, parents, and other key stakeholders of the learning environment. It directs the focus of students, parents and teacher to the learning goals.’*

Het is 1 oktober, de studiedag is alweer ruim een week geleden. De eerste directie-studiedag met betrekking tot waarderen is achter de rug. Onze eerste POP-gesprekken van dit schooljaar zijn gevoerd. We zijn geïnspireerd en we weten zeker dat onze leerkrachten dat ook zijn. ■







# HANDELINGSBEKWAAMHEID, VERANTWOORDELIJKHEID EN 'PASSENDHEID'

Over de vraag over wat de kenmerken zijn van de 'handelingsbekwame' leraar is al heel veel nagedacht en onderzocht.

Aanvankelijk ging men er van uit dat er in de persoon van een goede leraar bepaalde trekken aan te wijzen zouden zijn die het onderwijsgedrag bepalen en tot goede resultaten bij de kinderen leiden. Niet alleen op het gebied van leren, maar ook op dat van het gedrag. Als men die op het spoor kon komen, zo dacht men, zou men bijvoorbeeld bij de selectie van nieuwe leraren met dergelijke gegevens rekening kunnen houden. Het resultaat van deze zoektocht bleek teleurstellend.

Veel genoemde persoonlijkheidskenmerken als 'openheid', 'hartelijkheid', 'tact' en 'sensitiviteit' bleken door leerlingen wel gewaardeerd te worden, maar niet tot leerwinst te leiden.

Kortom, het zoeken naar persoonlijkheids-eigenschappen van goede leraren heeft weinig opgeleverd. Een positieve houding van leraren ten aanzien van leerlingen is niet voldoende. Omdat men toch wilde weten wat een goede leraar is, is men zich vervolgens niet zozeer gaan richten op de persoonlijkheid van de leraar, maar meer op zijn of haar onderwijsgedrag.

Deze invalshoek heeft wel een aantal verbanden aangetoond tussen onderwijsgedrag en leerwinst.

Marzano<sup>1</sup> vat een aantal andere effectieve werkwijzen in het onderwijs samen:

- Bij nieuwe lesstof, eerst de voorkennis van de leerlingen activeren door: vragen te stellen en ze daarbij hints te geven; iets te laten uitzoeken in de bibliotheek of met behulp van de computer; een grafische methode aan bieden waarmee zij hun voorkennis kunnen ordenen, bijvoorbeeld een schema.
- Leerlingen indelen in heterogene groepjes, zodat ze van elkaar kunnen leren.
- Leerlingen een niet-linguïstische presentatie van de leerstof laten maken, zoals een tekening, mindmap, foto, film, pictogram, grafiek, model, histogram.
- Leerlingen laten oefenen met opdrachten, waarin het zien van overeenkomsten en verschillen centraal staat, zoals het werken met vergelijkingen, ordeningsschema's, metaforen en analogieën.
- Leerlingen actief betrekken bij de leerstof door hen zelf hypothesen te laten opstellen en door hen zelf te laten toetsen.
- Leerlingen leren adequaat aantekeningen te maken.
- Leerlingen leren goede samenvattingen te maken, zowel mondeling als schriftelijk.

TEKST: KEES VAN DER WOLF



**HOUDING,  
GEDRAG EN  
OPVATTINGEN VAN  
DE LERAAR KUNNEN  
DE PROBLEMATIEK  
INTENSIVEREN,  
MAAR OOK  
VOORKOMEN,  
BEPERKEN OF  
VERHELPEN.**



**Literatuur**

<sup>1</sup> Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk.* Bewerkt door B. de Reu (Bazalt/RPCZ), H. Fuchs (DOBA), & J. Jurna-Collignon (HCO). Middelburg: Bazalt.

Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas: research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties.* Bewerkt door B. de Reu (Bazalt/RPCZ), A. Jonkers (DOBA), & J. Jurna-Collignon (HCO). Middelburg: Bazalt.

<sup>2</sup> Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren.* Leuven: Acco.

<sup>3</sup> Naar E. Brantlinger (1997). *Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and the Practice of Special Education.* *Review of Educational Research*, 67, 425-459.

- Leerlingen leren hun werk te corrigeren.
- Leerlingen leren hun vorderingen zelf bij te houden, zowel tijdens en na afloop van het werk.
- Beoordelingen van de leraar en die van de leerling met elkaar vergelijken en daar gezamenlijk conclusies uittrekken.
- Concrete doelen stellen bij het leren van vaardigheden op het gebied van het leren en het gedrag, ook leerlingen vragen hun eigen doelen te stellen.
- Aanmoedigen, prijzen en belonen bij vooruitgang ten aanzien van concrete leerdoelen.
- Feedback geven op school- en huiswerk.

**Over de verantwoordelijkheid van de leraar<sup>2</sup>**

Sommige leraren rekenen het niet tot hun taak om met 'probleemleerlingen' om te gaan. Ze vinden bijvoorbeeld dat ze hiervoor niet zijn opgeleid. Anderen zijn van mening dat dit juist wel tot hun verantwoordelijkheid hoort. Er zijn dus verschillen in verantwoordelijkheidsbeleving. Een aantal factoren is hierop van invloed:

- de aard van de handicap;
- de veronderstelde oorzaak;
- het veronderstelde effect op andere leerlingen.

Leraren zijn over het algemeen eerder bereid problemen van leerlingen te accepteren als deze een lichamelijke oorzaak hebben, bijvoorbeeld een fysieke of zintuiglijke

handicap, een organische beschadiging, of een probleem veroorzaakt door een ziekte. Ze hebben er begrip voor en doen hun best om de leeromgeving zo in te richten dat het kind, ondanks de handicap, zo ver mogelijk kan komen in zijn ontwikkeling. Leraren werken over het algemeen minder graag met kinderen die een 'onzichtbare' handicap hebben: een handicap waarvan de oorzaak onbekend of onduidelijk is. Dit is vaak het geval bij gedragsproblemen. Toch is het nog wel zo dat verreweg de meeste leraren zeker bereid zijn om probleemleerlingen les te geven. Of ze nu een 'zichtbare' handicap hebben of niet. Voorwaarde is wel dat ze er niet hun hele aanpak voor hoeven om te gooien. De mate waarin de leraar zijn lesgedrag moet bijstellen, is dus van grote invloed op zijn bereidheid om met 'probleemleerlingen' te werken. Die bereidheid neemt ook toe als de leraar de eindverantwoordelijkheid kan delen met een deskundige buiten de klas, zoals een speciale leraar, begeleider of therapeut. Hij wil dus graag ontlast en (extern) ondersteund worden, en liever geen eindverantwoordelijkheid dragen. Bereidheid om al dan niet met probleemleerlingen te werken hangt ook samen met zorgen over de invloed van het kind op de prestaties en het gedrag van de andere kinderen. 'Het moet niet ten koste van hen gaan'. Ouders klagen vaak over gedragsproblematieke kinderen, omdat ze bang zijn dat het belang van hun eigen kind wordt geschaad. Het krijgt bijvoorbeeld minder aandacht van de leraar dan gewenst. Ook >>

spelen zorgen over de fysieke veiligheid van hun kind in de klas een rol.

Veel leraren vragen zich dan ook af:

- Hoe ver kan ik gaan bij de aanpak van problemen? Wat kan redelijkerwijs van mij worden verwacht, gezien de belangen van de andere kinderen in mijn groep en mijn eigen werkplezier?
- Hoe kan ik bewerkelijke kinderen adequaat helpen in een grote groep zonder deskundige assistentie?
- Wat is mijn rol ten aanzien van die leerlingen in relatie tot die van de directie, interne en externe deskundigen?
- In welke mate en op welke manier kan ik samenwerken met de ouders van deze kinderen?

Die vragen zijn begrijpelijk en realistisch, maar dat neemt niet weg dat de leraar een heel belangrijke rol kan spelen bij het voorkómen en oplossen van probleemgedrag. Bij het werken met probleemleerlingen heeft hij namelijk een aantal voordelen boven psychologen, orthopedagogen, maatschappelijk werkers, psychiaters, therapeuten en andere deskundigen. De belangrijkste is dat een leraar (zeker in het primair onderwijs) de leerlingen haast iedere dag, onder verschillende omstandigheden, meemaakt. Hierdoor heeft hij dus, door de tijd die beschikbaar is, veel mogelijkheden tot handelen. Een leraar kan interveniëren met traditionele pedagogische middelen, zoals een persoonlijke (professionele) relatie aangaan, aanmoedigen, humor gebruiken, zelf een goed rolmodel zijn, adequaat feedback geven, grenzen stellen en gedrag corrigeren. Dat heeft over het algemeen meer effect dan af en toe een uurtje met een deskundige praten. Ook heeft een leraar meer 'vergelijkingsmateriaal' dan veel (externe) deskundigen, omdat hij jaar in en jaar uit omgaat met leerlingen, die ongeveer in dezelfde leeftijdsfase zitten. Daarbij komt nog dat de omgang van de leraar met de kinderen door iedereen (ook door de ouders) als een natuurlijk gegeven wordt opgevat. Leraren zijn dus heel belangrijk bij de aanpak van probleemgedrag, maar dan moet wel een vrij groot aantal voorwaarden zijn vervuld.

### Passend of inclusief

Passend onderwijs wordt vaak, ten onrechte, gelijk gesteld aan leerlingenzorg, en

leerlingenzorg wordt vervolgens vooral als een organisatievraagstuk benaderd: hoe worden de taken tussen groepsleerkrachten, interne en externe begeleiders verdeeld? De overmatige aandacht voor de papierwinkel waarmee de procedures in goede banen worden geleid, staat in schril contrast met de geringe aandacht die uitgaat naar de vraag hoe leraren 'passend onderwijs' in de alledaagse onderwijssituatie moeten zien vorm te geven. Of vorm zouden willen geven. Niet alleen voor de zogenaamde 'probleemleerlingen' maar voor de hele klas.

Of we het willen of niet, bij de discussie over 'passend onderwijs' speelt steeds 'het (internationale) inclusie-debat' op de achtergrond mee. Dit debat wordt al decennia lang, soms verhit, gevoerd. Hoe redeneren zogenaamde 'traditionalisten'<sup>3</sup> en 'inclusionisten'? ■

**Traditionalisten:** Problemen en stoornissen zijn onvermijdelijke condities die behandeling door deskundigen vereisen.

**Inclusionisten:** Diversiteit is een natuurlijk kenmerk van de menselijke soort; mensen lijken meer op elkaar dan dat ze van elkaar verschillen.

**Traditionalisten:** Leerlingen die onder of boven de norm presteren moeten in hun eigen groep geholpen worden.

**Inclusionisten:** Verscheidenheid is normaal en te verwachten: het indelen van leerlingen in homogene subgroepen is niet nodig en kan verkeerd uitwerken.

**Traditionalisten:** Stoornissen zijn een bron van problemen voor de samenleving, dus ook voor scholen.

**Inclusionisten:** Diversiteit kan bijdragen aan een positief klimaat in een klas/school, kan leiden tot goede leerprestaties en tot een 'rijkere' samenleving.

**Traditionalisten:** De aanpak van leer- en gedragsproblemen kan het best worden uitgevoerd in aparte settings.

**Inclusionisten:** Diversiteit wordt het best aangepakt in inclusieve leeromgevingen waar alle kinderen actief zijn en gewaardeerd worden en waar ouders zich betrokken voelen.

**Traditionalisten:** Leerlingen die beneden verwachting presteren zullen alleen vooruitgaan als zij in het speciaal onderwijs zitten.

**Inclusionisten:** Diversiteit verbetert het presteren van kinderen met verschillende aanleg, competentie en gedrag als zij samen optrekken.

**Traditionalisten:** Leraren in het speciaal onderwijs zijn succesvoller dan leraren in het regulier onderwijs bij de aanpak van kinderen met problemen.

**Inclusionisten:** Diversiteit is een uitdaging voor alle leraren, die moeten worden voorbereid en getraind in de aanpak van alle soorten leerlingen in hun klas of school.





**Naam:** Wim van den Broek  
**Functie:** Leerkracht  
 groep 5  
**School:** De Golfbreker

INTERVIEW: YVONNE DIJKEMA

GEDRAGS-  
 PROBLEMEN  
 BEHOREN TOT  
 ÉÉN VAN DE  
 MOEILIKSTE  
 SOCIALE  
 PROBLEMEN  
 WAARMEE EEN  
 SAMENLEVING  
 WORDT GECON-  
 FRONTEERD.  
 DIT VEREIST  
 ZORGVULDIG-  
 HEID EN KRITISCH  
 DENKEN. GEEN  
 GEMAKKELIJKE  
 OPGAVE.  
 KEES VAN DER WOLF

**Kees van der Wolf zegt dat je niet moet denken in problemen, maar moet kijken wat er deugt. Kun je daar wat mee?** Ja, dat probeer ik wel, maar af en toe 'ligt het duveltje toch wel om een hoekje'. Ik heb kennis van de complexiteit van een stoornis of een gedragsprobleem, maar soms word ik toch in beslag genomen door storend gedrag en dan reageer ik geïrriteerd. Er zijn ook nog 25 andere kinderen in de klas. Ik probeer zeker in mogelijkheden te kijken, maar ik vraag me af of het altijd haalbaar is.

Kees van der Wolf bleef er op hameren dat we een school zijn, geen Riagg, geen hulpverlener, maar je wordt wel met een hulpvraag geconfronteerd. Vanuit de ethos van de hulpverlener wordt er een beroep gedaan op je betere ik; iedereen hoort erbij. Sommige kinderen gaan toch over een grens heen en dat is moeilijk te hanteren. Ik wil kinderen iets aanleren, ik hoop dat ze iets slimmer en vaardiger naar huis gaan dan ze gekomen zijn, maar het lukt me niet altijd. Frustrerend hoor.

**In de lezing werd aangegeven dat je als leerkracht het verschil kan maken. Ben je je dat bewust? Ben je in staat om naar je eigen houding te kijken?** Ja, ik ben het me heel erg bewust en ik probeer dat in de praktijk zoveel mogelijk in goede banen te leiden. Het begint 's ochtends al. Ik probeer een rustige situatie te creëren, waardoor ze direct aan het werk kunnen. Ik praat ook zo dat kinderen wel móeten luisteren.

Als iedereen om half vier weg is, ga ik graag even zitten en dan doe ik verder niks. Even bedenken hoe de lijnen liepen en wat mijn rol daarin was. Ik vraag me dan af of ik het de volgende keer anders zou doen. Dus in dat opzicht ben ik er erg mee bezig. En thuis kan ik nog even spuien.

**De vraag werd gesteld: Welke ondersteuning wil je hebben om optimaal te kunnen functioneren? Wat zou jij noemen?** Extra handen in de klas vind ik heel prettig; standaard met zijn tweeën zijn zou prima werken. Op dit moment heb ik op maandag en dinsdag een aantal uren extra ondersteuning, omdat er een kind met het Syndroom van Down en een leerling waarvoor speciale ondersteuning is gefinancierd in mijn klas zitten. Voorts is er een aantal leerlingen dat vanwege leer- en/of gedragsproblemen speciale aandacht behoeven. Met twee personen in de groep werkt goed.

Daarnaast is het uitwisselen van ervaringen met mijn duopartner heel zinvol. En als ik naar de IB-er ga met de vraag om even te helpen met een probleem, dan is dat snel geregeld. Dat is erg belangrijk.

Instructie over klassenmanagement is heel zinvol. Marcel van Herpen noemde bijvoorbeeld dat er structuur moet zijn bij het binnenkomen van de klas, dan moet je er als leerkracht gewoon staan.

Voor het werk dat ik moet doen is een groeps grootte van 26 leerlingen wel groot. Het zou beter zijn als we met kleinere klassen kunnen werken. Hoewel, een groep met 14 kinderen waar veel problemen zijn, is ook groot.

**Eén van de competenties van een leerkracht zou moeten zijn: feedback creëren.**

**Gebeurt dat bij jou op school? Of leeft iedereen in zijn eigen klas?** Het gebeurt zeker.

Het is wel jammer dat het vaak voortkomt uit negatieve ervaringen in de groep. Dan wordt er even flink gemopperd. Maar er ligt ook zoveel werk dat weer moet worden gedaan voor de volgende dag. Gewoon op een dag even met elkaar gaan zitten en zoeken naar oplossingen voor een probleem is haast een luxe. Het gebeurt wel hoor, in pauzes of tussen de middag.

Het is natuurlijk niet alleen maar mopperen. Uiteindelijk komen we wel terecht op het niveau van feedback geven, waarbij we elkaar ideeën en suggesties aanreiken.

Soms ontkom ik er niet aan om een kind uit de klas te halen, al is de uitspraak van Kees van der Wolf over het laatste wagonnetje heel herkenbaar. We wisselen soms kinderen uit, waarbij ervoor wordt gewaakt dat de time-out plek wel een werkplek blijft.

We kijken bij elkaar en maken ook wel gebruik van elkaar. ■

# DE LERAAR: PEDAGOOG ÉN PROFESSIONAL

**Pedagogische idealen spelen een belangrijke rol in het doen en denken van de leraar. Ze geven richting aan het denken en handelen, kleuren de waarneming, ondersteunen de beslissingen en verschaffen motivatie en inspiratie. Binnen het jaarprogramma 2009 van Agora stond niet alleen de leraar als pedagoog centraal, maar ook de leerling. Het gaat immers binnen de pedagogiek om de relatie tussen deze twee.**

TEKST: ANNEKE BAX &  
FRED KOSTER

Leraren staan voor de taak om passend onderwijs te bieden aan alle leerlingen. Veelal levert dit geen problemen op, maar wanneer leerlingen lastig, angstig, depressief, druk, impulsief of agressief gedrag vertonen, wordt het moeilijker. De ene leraar ziet en ervaart meer of andere problemen dan de ander en dit heeft invloed op zijn denken en handelen. Bij leraren, ouders en beleidsmakers leeft het idee dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen de laatste jaren sterk is toegenomen door de groei van speciale scholen voor gedragsmatige moeilijke leerlingen en door het aantal leerlingen met een ernstig gedragsprobleem op de reguliere scholen.

Prof. dr. Kees van der Wolf doet al jaren onderzoek naar gedragsproblemen in het onderwijs. Volgens hem hebben leerlingen niet meer gedragsstoornissen dan vroeger. Gedragsproblemen zijn van alle tijden en zullen zich altijd voordoen.

Er is geen enkel wetenschappelijk bewijs dat aantoonde dat ernstige stoornissen onder scholieren toeneemt. 'Niet de leerling is veranderd, maar de leraar'. Volgens Van der Wolf zijn nieuwe trends daar de oorzaak van. Zo weten steeds meer mensen iets van probleemgedrag. Ouders zijn beter geïnformeerd dan vroeger, leraren lezen vakbladen die erover schrijven. En het is bovendien veel gewoner geworden om kinderen te 'labelen'. Van der Wolf noemt dit 'pathologie-denken': het voortdurend op zoek zijn naar wat er ziek is in het onderwijs: Het plakken van die gespecialiseerde

etiketten op leerlingen met moeilijk gedrag. De kinderpsychologie is blijven steken in het stellen van diagnoses. 'Pedagogen zijn het spoor ook bijster, zij leggen ook de nadruk op problemen, ze praten maar over zorgleerlingen, over zorgoverleg, over zorgcoördinatoren. Terwijl ze vragen moeten stellen als: wat gaat wél goed en hoe komt het dat de overgrote meerderheid van de leerlingen en de leraren met zoveel plezier naar school gaat?' Het gevolg van het 'pathologie-denken' is dat lastige kinderen het risico lopen te snel naar het speciaal onderwijs te worden doorverwezen. De leraar moet ontsnappen uit dit 'pathologie-denken': daar ligt de oplossing voor het terugdringen van de groei van het speciaal onderwijs, volgens Van der Wolf. Maar hoe? Die leraar moet inzien dat een gedragsprobleem iets anders is dan bijvoorbeeld een leesprobleem. Een kind met dyslexie wordt getest en heeft vervolgens steun nodig van een expert om zo goed mogelijk te leren lezen. Veel leraren denken dat een gedragsprobleem net zo iets is: je haalt een externe deskundige die het moet oplossen. Van der Wolf denkt dat er altijd een kleine groep 'gedragsmoeilijken' zal zijn voor wie speciaal onderwijs wel de beste oplossing is. 'Er zijn natuurlijk kinderen met echte grote problemen die je in het gewone onderwijs niet kunt opvangen. Maar dat zijn er echt heel veel minder dan nu in het speciaal onderwijs zitten.'

## Hoe kunnen leraren hier in hun eigen praktijk van alle dag aan bijdragen?

Leraren worden dagelijks geconfronteerd met leerlingen en dus ook met gedragsproblemen >>

De Romeinse historicus, schrijver en redenaar Tacitus en de Italiaanse geestelijke Thomasin van Zerklare stelden respectievelijk 1900 en een dikke 800 jaar geleden al vast dat de teloorgang van onderwijs en jeugd op handen is: 'En dan de jeugd. Geen wonder dat alles hard achteruit holt met die opvoeding van tegenwoordig, en dat onderwijs. Er wordt niet meer ingegrepen als kinderen een grote mond hebben. En de leraren? Die weten zelf nergens iets van. Lezen, geschiedenis, concrete feitenkennis, nergens wordt in het onderwijs genoeg aandacht aan besteed. Vroeger waren alle kinderen goed geschoold, wat ze nu niet meer zijn. In die tijd stond de wereld er beter voor...'

### DE ENE LERAAR ZIET EN ERVAART MEER OF ANDERE PROBLEMEN DAN DE ANDER EN DIT HEEFT INVLOED OP ZIJN DENKEN EN HANDELEN.

van leerlingen. Behalve door biologische en culturele componenten wordt de intensiteit van deze problemen ook bepaald door de schoolomgeving. Het contact tussen de leraar en de leerling speelt daarbij een belangrijke rol. Houding, gedrag en opvattingen van de leraar kunnen de problematiek intensiveren, maar ook voorkomen, beperken of verhelpen. Door onder anderen de gewoonte in het onderwijs om al snel de hulp van (externe) deskundigen in te roepen, gebeurt het dat leraren geneigd kunnen zijn de oorzaken voor problemen in contact met leerlingen buiten zichzelf te leggen. De leraar neemt daarbij ook eigen aannames en overtuigingen mee in het contact, de relatie, met het kind, dit heeft dan ook gevolgen voor het denken en handelen.

Naast het besef dat eigen aannames bij het omgaan met gedragsproblemen in het spel zijn, zijn er ook verschillen in de persoon van de leraar zelf. Wat de ene persoon een lastig kind vindt, beschouwt er ander juist als een jongetje of meisje met pit. Met andere woorden: wat voor de ene mens een probleem is, hoeft voor een ander geen probleem te zijn. Het is maar net hoe de mensen de wereld om hen heen ervaren. Belangrijk is dus dat de leraar als professional nadenkt na over zijn eigen inbreng in de beoordeling van het gedrag en de prestaties van zijn leerlingen.

De leraar als pedagoog én professional weet dat een positieve relatie met alle leerlingen belangrijk is en het nastreven waard. Het daarbij op zoek gaan naar de eigen rol en verwachtingen ten aanzien van leerlingen is een belangrijke stap bij het ontwikkelen van de professionele identiteit van de leraar. Dit vraagt van onderwijsprofessionals een permanente onderzoekende houding en de mogelijkheid te reflecteren op het eigen aandeel in de relaties met leerlingen, collega's en ouders.

De afgelopen jaren is Agora bezig geweest mogelijkheden tot professionalisering te ontwikkelen en te realiseren. Zo zijn er congressen en bijeenkomsten georganiseerd. Kennis werd gedeeld, scholen en klassen werden bezocht. Gesprekken kwamen op gang. De leraar als pedagoog én professional zal zich nu en in de toekomst geconfronteerd blijven zien met uitdagende situaties waarin antwoorden op begeleidingsvragen van kinderen niet altijd even eenvoudig te vinden zijn. Agora wil vooral op dit vlak ook in het aanbod voorzien door aandacht te besteden aan en scholing te organiseren rond onderwerpen als: De Professional in de Spiegel: het omgaan met eigen constructen, Oplossingsgericht Werken, School Video Interactie Begeleiding en het vormgeven van een Professionele Leergemeenschap Gedrag. ■

## WAT VINDT: WELMOED DIJKSTRA, LEERKRACHT OP DE BIJENKORF

Je kunt aan ouders vragen hoe dingen thuis gaan. Dan wordt je rol in een gesprek met ouders ook anders.

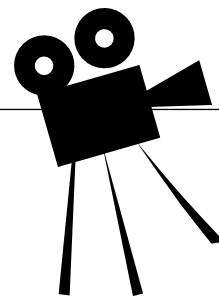
Ik geloof heel erg in scholing van leerkrachten; daar valt veel winst te behalen. En dan denk ik aan scholing op het gebied van gedrag, maar ook op het gebied van klassenmanagement. Zelf ben ik daardoor anders naar kinderen gaan kijken, ook op momenten dat het niet goed ging.

Als ik in beeld krijgt wat de onderwijsbehoeften zijn van een kind, probeer ik dat te integreren in het onderwijs. En als het voor dat ene kind goed is, is het ook voor veel anderen goed.

Ik ga altijd bij de deur staan als de kinderen binnenkomen, want ze komen in mijn ruimte. Als ik te laat ben, kom ik in hún ruimte. Mijn ervaring is dat dat een groot verschil maakt.







WIM VAN DEN BROEK OVER:

# YO, TAMBIÉN

INTERVIEW: YVONNE DIJKEMA

## YO, TAMBIÉN DE FILM IN HET KORT:



“Door jou voel ik me normaal”, zegt Daniel op een zeker moment tegen Laura. De hechte vriendschap tussen de twee wordt door hun collega’s flink bekritiseerd. Daniel heeft namelijk het syndroom van Down. Het Spaanse *Yo, También* (Ik, ook) maakt op intrigerende wijze voelbaar dat ieder mens recht heeft op dat kleine beetje geluk in de liefde. Daarbij horen ook ieders menselijke onvolkomenheden, handicap of niet. Waarom zou je dus normaal willen zijn?

De 34-jarige Daniel is dankzij de intensieve steun van zijn ouders gedurende zijn hele leven intellectueel geprikkeld, wat ervoor heeft gezorgd dat hij als eerste Europese man met het downsyndroom een universitair diploma in de wacht sleepte. Al snel kan hij aan de slag bij een overheidsinstelling in Sevilla, waar hij de vrijzinnige Laura ontmoet. Ondanks hun eerste ongemakkelijke kennismaking raken de twee verwickeld in een bijzondere vriendschap. Natuurlijk trekt dit de aandacht van familie en vrienden, die denken dat Laura misbruik maakt van Daniel en hem uiteindelijk met een gebroken hart zal achterlaten. ■

**In mijn klas zit een kind met het Syndroom van Down en één van mijn vragen was op welke manier ik dit het beste kan benaderen. Ik hoopte wat meer inzicht te krijgen.**

Het is een heel mooie film, ontroerend, soms ook vertederend. Ik ben er nog niet klaar mee. Het heeft veel vragen bij me losgemaakt.

De rol van Daniel wordt gespeeld door Pablo Pineda, de eerste Europeaan met het Syndroom van Down die een universitair diploma heeft behaald. Hij geeft lezingen over verstandelijk gehandicapten.

Ik vraag me dan af hoe het verder moet met mijn leerling. Ik probeer het ook wat breder te zien, want een kind met ADHD in het kwadraat loopt ook tegen problemen op. Moet je dit kind in bescherming nemen? Wat mogen andere kinderen hem/haar uit handen nemen? Hoe moet je zo'n kind benaderen? We hebben zo'n stereotiep beeld van mensen met Down; we zien ze als kinderen.

In de film heeft Daniel zijn eerste werkdag. Het eerste wat zijn nieuwe collega vraagt is: 'Ben je hier alleen of ben je met je moeder?' Hij heeft daar niet op geantwoord. Later komt hij bij een nachtclub, maar daar mocht hij niet naar binnen. Dan zegt hij: 'Maar ik ben een mán!' Hij wordt dus weer niet als een volwassene gezien. Dat zet je wel aan tot nadenken.

De man in de film was door zijn moeder intellectueel geprikkeld, waardoor hij kan lezen en schrijven. Hij weet veel van kunst en muziek en ook kan hij zijn eigen handicap goed onder woorden brengen. Toch mist hij de boot. Hij wil graag een relatie met een normale vrouw (wat is normaal?), maar zal die nooit krijgen. Hij vraagt aan zijn moeder: 'Waarom heb je me zo opgevoed als je hebt gedaan, als ik toch niet gelukkig kan worden?' Dat vind ik diepzinnig. Hij vraagt eigenlijk: 'Waarom heb je me niet geaccepteerd zoals ik ben?'

Daniel heeft ook gevoel voor humor. Hij wil graag een seksuele relatie met Laura. En dan zegt zij op een gegeven moment: 'Heb je wel eens aan prostitutie gedacht?' Zijn reactie: 'Denk je dat er vrouwen zijn die voor mij willen betalen?'

Aan het begin van de film zegt Daniel: 'Een maatschappij waarin voor minderheden geen plaats is, is een verminkte maatschappij.' Dat vind ik een belangrijke zin, waar ik over nadenk.

Het houdt me nog bezig. Hoe ga je om met de emoties van zo'n kind, met de emoties van de ouders? Hoe ga je om met de emoties van de omgeving? In de film zie je ook dat de omgeving een uitgesproken mening heeft en die is niet altijd even fair.

Er zijn vragen die ik met anderen zou willen delen. Bijvoorbeeld hoe het zit met het aanleren van trucs (bijvoorbeeld bij het rekenen). En in hoeverre handicaps geïntegreerd zijn in school, werk en dagelijks leven. Iemand met Down zal nooit zonder hulp verder kunnen leven, zal altijd in een beschermde omgeving terecht komen. Maar hoe moet dat dan? Hoe houdt zo iemand aansluiting?

Het is een film die je van links naar recht slingert. Er zit heel veel in, veel dubbele bodems. Het einde van de film is ook heel mooi, maar ik ga niet alles verklappen. ■



# DUURZAAM OPVOEDEN & ONTWIKKELEN (DUOO)

TEKST: MARCEL VAN HERPEN

**Moeten we het nog hebben over het percentage spijbelaars en vroegtijdige schoolverlaters, over het aantal recidieven bij jeugddelinquenten, over de invloeden van agressie en porno via internet, over de problemen van allochtone jongeren, of weten we het wel en is er geen reden meer om te onderzoeken en te registreren alléén, maar moeten we iets gaan doen, hét gaan doen... doen wat we weten dat we moeten doen: Duurzaam opvoeden en ontwikkelen!**

### Het probleem is ontkoppeling

Hoewel het nauwelijks nodig is om de problemen nog te benoemen, is het goed om de oorzaak te zien van uitval, spijbelen en delinquentie. Kinderen die uitvallen en spijbelen zijn ontkoppeld van het systeem; kinderen die delinquent gedrag vertonen zijn ontkoppeld van dat wat ze schade toebrengen; kinderen die automutieren (zichzelf verminken) zijn ontkoppeld van zichzelf; et cetera. Statistieken geven vaak een zorgwekkend beeld van dit beschaafde land waarin veel kinderen opgroeien. Maar statistieken dragen niet bij aan de oplossing. 'Duurzaam opvoeden en ontwikkelen'

(DuOO) is een benadering die de kwaliteit van interacties verhoogt om ontwikkelingen prettiger en beter te laten verlopen. Het is een constructieve manier van denken en werken. Door DuOO krijg je enerzijds zicht op de complexe realiteit en wordt er anderzijds niet eenvoudig gedaan over die complexiteit.

### Verbondenheid is het antwoord

DuOO hanteert ecologische inzichten om de mens in relatie tot zijn omgeving te leren kennen. Het is van het grootste belang dat kinderen niet ontkoppelen van zichzelf en van anderen. Verbondenheid is het antwoord op die ont koppelingen.

Daarvoor is het nodig om in instellingen en organisaties onderscheid te maken tussen waarden en normen. Mensen die in scholen, bedrijven, welzijnswerk, sportverenigingen etc. samenwerken moeten gezamenlijke waarden onderschrijven. Waarden zijn van een hoge orde en niet eenvoudig te realiseren. Bijvoorbeeld, het belang van welbevinden en betrokken onderschrijven, betekent nog niet dat je dat realiseert. Maar interacties kunnen bewust worden genomen als de gezamenlijk onderschreven waarden expliciet gemaakt zijn. Normen zijn van een relatief lage orde. Je kunt op veel verschillende manieren gelukkig worden en je ontwikkelen. Toch gaan veel discussies over de normen en de vormen. Maar een gemeenschap die de waarden levend houdt, speelt en werkt met elkaar, zonder dat daar de bureaucratische controlemechanismen over elkaar heen buitelen.

## DuOO

De afkorting DuOO heeft een dubbele betekenis. Een duo is een tweetal. Duurzaam opvoeden en ontwikkelen kiest niet voor links of rechts, niet voor vóór of tegen, niet voor vraag of aanbod, niet voor één van de twee. DuOO handelt op basis van ecologische inzichten. Geen politiek compromis, maar koppelingen die hoge waarden praktiseren. Een aanpak die niet uitsluit, maar verbindt. Daartoe is de politiek vaak niet in staat. De frustratie van opvoeders en begeleiders van kinderen is dan ook vaak dat regelgeving hun handelen eerder in de weg staat dan helpt.

## De ongemakkelijkste waarheid

Iedereen kent inmiddels de beelden van smeltende gletsjers, een stijgende zeespiegel en klimaatveranderingen uit Al Gores *'An Inconvenient Truth.'* De film en het gelijknamige boek vragen aandacht voor de duurzaamheid van onze planeet. Veel milieudeskundigen maken zich druk, veel ondernemers en technologen zien de kansen van duurzame producten. Maar de ongemakkelijkste waarheid is toch ongetwijfeld dat de mens zelf aan zet is. En waar vroeger nog gedacht werd dat we het voor de volgende generatie konden bepalen, weten we dat die ont koppeling tot weinig goeds leidt. We zullen het samen mét degenen waar het om gaat moeten ondernemen.

## DuOO is 'de andere kant verantwoord'

Ontwikkelingen verlopen het meest succesvol

als 'de andere kant nog verantwoord kan worden'. Bij het nemen van beslissingen en het bepalen van beleid moet vaak gekozen worden: gaan we links- of gaan we rechtsaf? De richting is soms voor alle participanten helder en prettig en soms levert het weerstanden op. Het is van belang als je linksaf gaat, dat je rechtsaf nog kunt verantwoorden. Als instituten kiezen om (meer) vraaggestuurd te werken, dan zullen ze moeten kunnen verantwoorden dat het aanbod in orde is en andersom. Niet de keuze bepaalt het succes, maar het inzicht in de weerstanden die het oproept en de mogelijkheden die je hebt om daar mee om te gaan. De begeleider die graag doceert zal moeten kunnen aantonen hoe het bij de kinderen binnenkomt. De begeleider die veel autonomie verleent zal moeten kunnen aantonen wat er wordt geleerd. Zonder die 'andere kant' is er geen verbinding, geen relatie, geen interactie en kan van DuOO geen sprake zijn.

## DuOO is de hoogste waarden naleven

Ecologisch gezien is het maken van verbindingen en het creëren van netwerken cruciaal. Om te overleven is het nodig om een goede relatie te hebben met jezelf en je omgeving. Het is van belang dat je prioriteiten bepaalt met betrekking tot de waarden en intenties van je instituut of organisatie. Van daaruit kun je een gezamenlijk perspectief voor ogen krijgen.

Daarbij zijn ecologische inzichten (verbondenheid) van een hogere orde dan waarden en intenties (zoals welbevinden en betrokkenheid). De normen en vormen zijn van een nog lagere orde. Met andere woorden, het gaat er niet zozeer om hoe je het doet, als het proces de hoogste waarden maar dient. Er zijn duizend manieren om gelukkig te worden, om je goed te ontwikkelen en om verbondenheid met anderen te creëren. Verschillende uitingsvormen respecteren doet recht aan de uniciteit van de mens.

Een groeiend aantal tv-programma's is gebaseerd op *selectie*. Veel begeleiding van kinderen op scholen, bij sportverenigingen etc. kennen hetzelfde mechanisme. Maar het is niet de selectie die ons verbindt. Het is verbondenheid die selecteert met wie je verder kunt! Verbondenheid als hoogste waarde formuleren is van 'levensbelang'. Een tak die is afgesneden groeit niet meer door.

**STATISTIEKEN  
GEVEN VAAK EEN  
ZORGWEKKEND  
BEELD VAN DIT  
BESCHAAFDE  
LAND WAARIN  
VEEL KINDEREN  
OPGROEIEN.  
MAAR STATISTIEKEN  
DRAGEN NIET BIJ  
AAN DE OPLOSSING.**

>>



Een kind dat wordt verstoten en gepest leeft wel door, maar zal de belaste *indrukken* weer gaan *uitdrukken*. We weten inmiddels uit tal van voorbeelden dat één persoon een complete samenleving kan ontwrichten. Waarom zouden we doorgaan met uitsluiting van personen of bevolkingsgroepen? We weten toch al wat er gebeurt als 'ze' terugkomen... We mogen niemand uitsluiten!

### DuOO is constructief

Hoewel er geen recept is voor duurzaam opvoeden en ontwikkelen is er wel een finaal criterium. Processen moeten constructief van aard zijn. Dat betekent niet dat het altijd prettig verloopt, of dat er geen conflicten zouden zijn. In tegendeel: soms is het nodig dat er een open en eerlijke strijd wordt aangegaan. Soms moet er zelfs ontkoppeld worden om nieuwe verbindingen aan te kunnen gaan. Maar waar ontwikkelingen destructief worden, is ontkoppeling onontkoombaar en de kans op duurzaamheid tanende.

### DuOO is te meten aan 'ronde cirkels'

Als instituten of organisaties hun intenties en waarden hebben bepaald, kun je per medewerker bekijken wat de persoonlijke invulling daarvan is. Iedereen legt vanuit zijn eigen biografie andere accenten. Ervaringen bepalen de specifieke invullingen. (*'Ik mag niet lijken op degene waar ik zelf zo'n hekel aan had.'* of *'Ik wil doen wat ik van mijn grote voorbeeld heb geleerd.'*) Begeleiders zijn authentiek als hun eigen ervaringen afgestemd zijn met de waarden die ze uitdragen. Anderen moeten voelen dat 'het klopt'. De binnenkant en de buitenkant moeten hetzelfde verhaal vertellen. Dat geldt ook voor het instituut of de

organisatie: de intenties en waarden die zijn vastgesteld moeten worden 'terugverteld' door de verhalen en de gedragingen van iedereen die er bij betrokken is. Bij de begeleiding van kinderen is de cirkel pas rond als zij, in hun eigen woorden en gedrag de intenties van hun begeleiders 'terugvertellen'.

### Conceptualiseren

Door je intenties en waarden van een hogere orde te maken dan de normen en de vormen, kun je verder komen in de richting waarvan het einde niet bepaald is, maar waarbij je wel weet of je 'op koers ligt'. Niet een document of een beleidsnotitie is daarbij heilig, maar het proces dat je *conceptualiseren* zou kunnen noemen. Conceptualiseren is 'rond maken'. Conceptualiseren is een werkwoord; je moet het doen! Je ervaringen toetsen aan je waarden en je waarden bediscussieren naar aanleiding van je ervaringen. Als begeleiders en kinderen in hun verhalen en hun gedrag de gezamenlijk gedeelde waarden representeren, is het mogelijk om elkaar daarin blijvend te ondersteunen.

Rens 'vertelt' dat opvoeden van *cradle to cradle* kan. Hij zegt dat we elke dag hier en nu kunnen beginnen. En hoe goed we het allemaal ook denken te weten, het kan niet zonder de dialoog met degenen die het aangaat. Er is geen reden om niet zo vroeg mogelijk te beginnen. Als we in Nederland willen overleven met onze innovatieve kracht, dan mogen we geen spatje talent verloren laten gaan. Dat is toch reden genoeg om de duurzame opvoeding en ontwikkeling altijd hier en nu te beginnen!

*Duurzaam opvoeden en ontwikkelen* betekent zo vroeg mogelijk beginnen en zo laat mogelijk eindigen: Een Leven Lang Leren! ■

**MAAR HET IS  
NIET DE SELECTIE DIE  
ONS VERBINDT. HET  
IS VERBONDENHEID  
DIE SELECTEERT MET  
WIE JE VERDER KUNT!**





**Naam:** Rob de Vries  
**Functie:** Leerkracht groep 8  
**School:** De Korenaar

INTERVIEW:  
**HUBERT DE WAARD**

WE BEREIDEN  
 KINDEREN VOOR  
 OP EEN  
 TOEKOMST  
 WAARVAN WE  
 NIET WETEN HOE  
 DIE ERUIT ZIET.

**MARCEL VAN HERPEN**

**Literatuur**

*Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change.*

*Stevens, L. (red.) (2004).*

*Zin in school.*

*Wild, R. (2001). Kwaliteit van leven voor kinderen en andere mensen.*

Voor mij zit Rob de Vries, leerkracht van De Korenaar. Rob werkt in de bovenbouw, waar ze in een unit werken met de groepen 7 en 8. Verder is hij gespreksleider bij het netwerk van de groep 8 leerkrachten. Vorig jaar is Rob gestart met de masteropleiding leren en innoveren.

Ik vraag hem wat hem aansprak bij de lezing en de verdiepende masterclass van Marcel van Herpen.

Rob ziet Marcel als een onderzoeker die oproept tot verbinding met wat een leerling werkelijk nodig heeft en hem beweegt. Rob vindt dat het onderwijs te vaak gericht is op wat de leerkracht denkt en wil. We kijken volgens hem te weinig naar wat goed is voor de leerling vanuit het perspectief van die leerling zelf.

Door deze laatste opmerking vraag ik hem of hij dan ook de brug legt naar de inhoud van de key-note speech van Jay Marino? Rob doet dat niet, hij vindt dat die inhoud meer van organisatorische aard is. Marino geeft handreikingen hoe je dat binnen de school kunt doen. Hij vindt het bij Van Herpen meer gaan om het intermenselijk contact. Marino biedt structuur, maar de onderliggende waarde is het zelfde. Marino richt zich veel op de uitgangspunten van Michael Fullan. Van Herpen richt zich volgens hem meer op Luc Stevens

Volgens Rob gaan we teveel uit naar wat wij denken dat goed is voor de leerling. We betrekken die leerling er zelf te weinig in. We moeten een balans zien te vinden om deze leerling geïnteresseerd te houden en ruimte bieden zijn of haar interesse te ontwikkelen. Het gaat om het geven van begeleiding, en niet om sturing te geven op de ontwikkeling.

Hij noemt een voorbeeld uit Equador met de ideologie van Rebecca Wild en haar schoolsysteem 'De Pesta' waarin leerlingen opgroeien tot mensen in harmonie met zichzelf en hun omgeving. Kinderen krijgen daar nooit les, maar ontwikkelen zich tot zelfgestuurde individuen. Kinderen worden begeleid in hun ontwikkelingsfasen door ze liefde te geven en ontwikkelingsruimte en materialen ter beschikking te stellen. En met groot succes. Van Herpen en Stevens zijn bezig deze ideologie – die in onze huidige Nederlandse samenleving niet in te passen is - aan te passen in onze situatie. Het gaat dan niet om een vorm als lederwijs, maar ook niet om het ouderwetse stampwerk van leerstof.

Marcel van Herpen heeft het bij duurzaam opvoeden over het feit dat kinderen de intenties van hun begeleiders moeten kunnen terugvertellen in hun eigen woorden en gedrag. Begeleiders zijn authentiek als hun ervaringen afgestemd zijn met de waarden die ze uitdragen.

Rob vindt: De essentie is dat de kinderen de intentie moeten kunnen vertellen van de begeleider. Dat gaat veel verder dan dat ze de boodschap kennen vindt hij. Er worden geen sociaal wenselijke antwoorden gegeven. Dat vindt hij een groot verschil. Als je dat proces dan op gang kan brengen dan krijg je dat leerlingen zelf met hun leren bezig zijn.

Hij noemt als voorbeeld drie sessies met een leerling na schooltijd. Hierbij ging het om motivatieproblemen die voor een deel te maken hebben met kenmerken van faalangst maar ook met het missen van functionele doelstellingen bij het maken van het werk. De leerling zegt op gegeven moment, "Als ik nu mijn werk nakijk dan heb ik of 80 procent of meer goed.

Toen ik dat niet had ging ik het opnieuw maken en ontdekte wat ik fout had gedaan." Rob zegt: Hier heb ik succes. De leerling neemt hier verantwoordelijkheid voor het eigen werk.

Het werk op zich is misschien nog niet betekenisvol voor deze leerling maar hij streeft nu wel zelf naar het werk goed te doen. Ik heb daarmee de leerling in een onderzoekende houding gekregen waardoor hij reflecteert op zijn werk. Dat is een belangrijke stap in de richting van zelfverantwoordelijkheid die gevraagd wordt. En dat is naar mijn mening waar onderwijs zich op moet richten. Het voorbereiden van leerlingen op een functionele en zelfstandige positie in de maatschappij.

Ik vraag Rob hoe hij de inhoud van de workshop mee kan nemen naar zijn schoolsituatie.

Rob neemt vooral het principe van pedagogische tact mee. Hij is zich nu nog veel meer bewust van zijn acties en woorden richting de leerlingen. Hij gaat uit van zijn eigen sensitiviteit. >>

Maar daar zit nu ook een stukje waakzaamheid bij. Tegen zichzelf zegt hij: Let op dat je wel tot de kern blijft gaan, laat je niet afleiden. Doel is dat ze het de volgende keer zelf kunnen oplossen en hem als leerkracht niet meer nodig hebben.

Zijn de woorden duurzaam opvoeden (of woorden van gelijke strekking) wel eens gebruikt in je werksituatie.

Rob: Dit is op de Korenaar niet nieuw, maar het is een niet automatisch bewustzijn van het team dat we daar naar toe moeten. Door het werken in units zijn hier wel gesprekken over gevoerd. We hebben vaak discussies over de zinvolheid van het 'onderwijzen', discussies over leerstof, moeten we dat allemaal nog doen en ook op de wijze waarop we het altijd gedaan hebben. Als voorbeeld noemt hij het maken van werkstukken. Hebben we het dan over vaardigheden die straks nog nodig zijn of moeten we andere vaardigheden laten ontwikkelen?

Van Herpen heeft het over het belang van het benoemen van morele waarden. Bij AGORA werken we met kernwaarden. Ben je daarmee bekend? Spelen die op een of andere manier een rol bij jullie school? Zie je het belang in van het benoemen van morele waarden in een schoolteam?

Rob hoort hierover voor het eerst. Hij ziet het belang van kernwaarden in. We praten verder over morele waarden, over Luc Stevens, over het meerjarenbeleidsplan van AGORA. Het resultaat is dat ik hem het boekje met ons meerjarenbeleidsprogramma toespeel en de tekst van onze kernwaarden. Het is duidelijk bij deze laatste vraag dat we met dit deel van ontwikkeling in onze organisatie nog een weg te gaan hebben voordat iedereen duidelijk is binnen AGORA wat onze kernwaarden en doelen zijn. Daarmee gaan we dit jaar hard aan de slag. ■



JUF, WEET JIJ EIGENLIJK  
WEL WAT IK MOET DOEN  
ALS IK KLAAR BEN?

# LEREN LEZEN IS NIET ALLEEN TECHNIEK

**Leren lezen is niet alleen techniek. Het einddoel van leesonderwijs is niet alleen dat kinderen kunnen lezen, maar ook dat zij willen lezen. We willen dat kinderen zich ontwikkelen tot gemotiveerde en zelfstandige lezers die lezen voor hun plezier en om van te leren. Dit vergt dat we kinderen actief ondersteunen om zelf boeken te leren kiezen, dat we ze voorzien van een breed en goed (op thema's gestructureerd) boeken aanbod en dat we ze de vrije keus geven uit dit aanbod.**

TEKST: ANNEKE SMITS

Als kinderen moeite hebben met leren lezen dan leidt dit vaak tot een verarmd leesprogramma waarin de techniek de inhoud van het lezen overvleugelt, en waarin veel minder gelezen wordt dan noodzakelijk is. Juist voor deze kinderen zijn een aantal basisaspecten van een rijk leesprogramma essentieel. Deze basisaspecten worden hier onder toelicht: leesdoelen binnen de cirkel van invloed van de kinderen, een rijk boekenaanbod, voldoende tijd voor lezen en een effectieve invulling van die tijd, leerkrachtvaardigheden, leerkracht attitudes en kennis over kinderboeken en vaardigheden met betrekking tot interventies.

## Leesdoelen binnen de cirkel van invloed van de kinderen

Doelen in termen van AVI niveaus zijn niet echt binnen de cirkel van invloed van kinderen, zelfs vaak niet binnen onze cirkel van invloed. We stellen deze doelen wel, maar om ze echt te bereiken is het van belang dat we daarnaast ook doelen stellen die wel binnen het bereik van leerlingen liggen. Een essentieel doel om voor alle kinderen te stellen is het aantal boeken dat gelezen wordt binnen een schooljaar. In het LIST project (*Houtveen, Brokamp en Smits, 2009*) kiezen we er voor om voor alle kinderen vanaf groep 4 25 boeken per jaar als doel te stellen. Dit doel draagt zeer substantieel bij aan het bereiken van de AVI niveaus die passen bij de verschillende groepen.

## Een rijk boeken aanbod in de klas


Effectief leesonderwijs begint en eindigt met

een goed boekenaanbod, bij voorkeur in de klas. We gaan uit van een minimum van zeven boeken per kind. Belangrijke boeken voor kinderen met een wankel leesontwikkeling zijn: serieboeken (bijvoorbeeld Geronimo Stilton), boeken van veelschrijvers (bijvoorbeeld Paul van Loon, Carry Slee, zie ook <http://www.makkelijklezenplein.nl/ouders/leestips/top-100>), informatieboeken (bijvoorbeeld Waanzinnig om te weten, zorg dat er verschillende informatieboeken zijn per thema) en luisterboeken (van de openbare bibliotheek of van [www.aangepast-lezen.nl](http://www.aangepast-lezen.nl)). Het is belangrijk om de boeken in de klas per thema te categoriseren, het is bijzonder leuk om de kinderen daarbij te betrekken. De openbare bibliotheek kan stickers leveren voor deze categorisatie operatie. Het is boven AVI E4 niet nodig om de boeken op AVI niveau te rangschikken. Het is van belang dat er niet te gemakkelijke boeken staan in het klaslokaal. Bij voorkeur geen boeken op een niveau dat onder het normale niveau van de klas ligt. De kinderen moeten eerder kiezen op interesse dan op niveau. Als zij een boek met belangstelling lezen kan dat zonder problemen twee niveaus boven het huidige AVI niveau liggen.

Voor kinderen met leesproblemen kan het prettig zijn om een tijdje interessante boeken te lezen die op een wat lager AVI niveau zijn (boeken voor moeilijke lezers, bijvoorbeeld uit de zoeklicht serie van Zwijsen). Het is van belang om deze boeken alleen als opstapje te gebruiken en daarna over te gaan naar boeken die niet speciaal voor moeilijke lezers geschreven zijn. Boeken voor moeilijke lezers >>







Kinderen leren lezen door veel te lezen.

kunnen de motivatie om te lezen bevorderen, maar als kinderen er te lang in blijven 'hangen' vordert hun leesleerproces niet. Het is dan beter om over te stappen naar vlot geschreven serieboeken voor normale lezers.

### **Voldoende effectieve leestijd**

In het voortgezet leesproces moet minimaal 35 minuten per dag geroosterd worden voor lezen, hiervan moet minstens 20 minuten aaneengesloten gelezen worden door de leerlingen. In het voortgezet leesproces heeft het belangrijke voordelen om met boeken te werken en niet met losse teksten of woordrijtjes. Daarbij is de eigen keuze van leerlingen essentieel. Kinderen moeten wel leren kiezen en hebben hun leerkracht daarbij hard nodig.

Boeken hebben de volgende voordelen ten opzichte van losse woorden en teksten:

- Er worden meer woorden gelezen.
- De woorden staan in betekenisvol verband, waardoor ze sneller en makkelijker automatiseren.
- Steeds dezelfde woorden komen voor in licht wisselende context, dit verbetert de

automatisering van de herkenning van deze woorden.

- Het lezen van meerdere boeken in een thema, een serie of van een schrijver is goed voor de ontwikkeling van de woordenschat en het begrijpend lezen.

### **Leerkrachtvaardigheden**

Kinderen leren lezen door veel te lezen. Het is echter niet evident dat kinderen dat ook werkelijk doen in de tijd die geblokt is voor hardop of stillezen. Zeer actieve monitoring is nodig door de leerkracht. De essentie is dat de leerkracht op een positieve en stimulerende manier borgt dat de kinderen echt lezen door:

- Indelen in de juiste aanpak (hardop of stil).
- Regels stellen, timing.
- Rondlopen en observeren. Leest de leerling, geschikt boek? Niet te makkelijk? Betrokkenheid?
- Welke boeken worden gelezen? Zijn ze niet te saai, niet te makkelijk?
- Kleine leesgesprekjes met leerlingen die niet zo betrokken zitten te lezen. Hoe komt het? Wat er aan te doen?
- Interviewen (interesse, nodig als niet >>



duidelijk is welke boeken geschikt zijn voor de leerling).

- Intervenieren (ondersteunen, boekkeuze, op weg helpen, samenwerking). Voor ieder kind is ergens een boek!
- Monitoren (bladzijden, logboekje). Zelf een lijst bijhouden; welke titel, welke bladzijde. Navragen per kind na elke leestijd.

Als alle kinderen volledig in de flow van lezen zijn dan loopt de leerkracht niet meer rond, dat zou alleen maar storen. De leerkracht doet nu mee aan deze flow door zelf ook te lezen.

### Leerkracht attitudes

Leerkrachten die zelf veel van lezen houden hebben vaak betere leesresultaten in hun groep dan hun minder leesgrage collega's. Hoe komt dit? Een leerkracht die van lezen houdt is een overtuigend leesmodel voor de leerlingen. Deze leerkracht heeft vaak meer kennis van kinderliteratuur en investeert veel in het enthousiasmeren voor lezen. En misschien wel het belangrijkste: deze leerkracht ziet 'leesmotivatie' niet als een stabiel persoonlijkheidskenmerk maar als iets wat gestimuleerd en veranderd kan worden. Als je zo'n leerkracht bent die van lezen houdt, vraag je dan af of je leerlingen dat weten. Wat zouden zij antwoorden als hen hier naar gevraagd werd? Als je een leerkracht bent die 'niet van lezen houdt', vraag je dan af hoe je dat kunt veranderen en zorg dat je in ieder geval veel kinderboeken leest. De kennis die je daardoor opdoet is onontbeerlijk voor het leesonderwijs aan je leerlingen.

### Vaardigheden met betrekking tot interventies

Tot slot: de interventies. Als je het leesonderwijs optimaal hebt ingericht, kunnen er toch altijd enkele kinderen blijven in je klas die moeite hebben met lezen. Het is van belang om je bij deze kinderen af te vragen of ze wel voldoende boeken gelezen hebben, en als dat niet het geval is hoe je dat gaat oplossen.

Met betrekking tot interventies zijn drie basisprincipes van groot belang:

- De interventie is niet vervangend voor het leesonderwijs, maar komt er echt extra bij; minstens drie maal per week 25 minuten.
- Het is van belang om de juiste interventie te kiezen bij de juiste fase van het leesleerproces. Vaak worden te basale

interventies gekozen die al niet meer passen bij de fase van het leesleerproces.

- Het is van belang om een goede cursus te volgen voor de interventies en je nauwkeurig te houden aan de beschreven voorschriften (zie bijvoorbeeld Smits en Braams, 2006).

Geschikte interventies voor het voortgezet leesproces zijn Ralfi en Ralfi plus. In groep 4 is Ralfi vaak een geschikte interventie. Als kinderen eenmaal kunnen stillezen wordt Ralfi echter niet meer gebruikt. Eventueel kan nog wel Ralfi Light gebruikt worden, dit bestaat uit voorlezen en koorlezen, er wordt niet herhaald gelezen. Het is bedoeld om met kinderen samen de eerste bladzijden van een boek te lezen net zo lang totdat de kinderen op gang gekomen zijn in het boek. Het maakt ze bekend met de belangrijkste karakters, woorden, plot zodat het makkelijker wordt om het boek uit te lezen.


Dit kan op meerdere manieren organisatorisch gerealiseerd worden, maar de makkelijkste is dat kinderen gewoon in de klas zitten te lezen en dat de leerkracht er even naast gaat zitten om fluisterend een paar bladzijden met de kinderen te lezen.

### Tot slot

Tegen beter weten in zijn kinderen met leesproblemen jarenlang belast met beperkende technische lees oefeningen. Hierdoor kwam de leesontwikkeling niet goed op gang en daalde de leesmotivatie tot het vriespunt. De leerkracht bevond zich ook niet in een gemakkelijke positie, omdat het bijbehorende klassenmanagement vaak zeer ingewikkeld was.

De LIST manier van werken beoogt flow voor alle partijen en een werkbaar situatie voor de leerkracht. Dit alles resulteert in het vlottrekken van de leesontwikkeling van alle leerlingen, waaronder ook de leerlingen met leesproblemen. ■

**Nadere informatie over het LIST project is te verkrijgen via [list.fe@hu.nl](mailto:list.fe@hu.nl)**  
**Nadere informatie over LIST begeleidingen, interventie cursussen en master SEN taal en dyslexie via e-learning is te verkrijgen via [oso@windesheim.nl](mailto:oso@windesheim.nl)**



Een leerkracht die van lezen houdt is een overtuigend leesmodel voor de leerlingen.

### Literatuur

Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht. Lectoraat preventie van leesproblemen. Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.



**Naam:** Agnes Kerssens  
**Functie:** Leerkracht groep 3/4/5  
**Jenaplanschool:** De Regenboog

INTERVIEW: **YVONNE DIJKEMA**

DE AANPAK VAN  
 LEESPROBLEMEN  
 BINNEN DE GROEP  
 IS DOORGAANS  
 ZEER GOED  
 MOGELIJK,  
 MAAR VERGT WEL  
 DAT GEEN TIJD  
 MEER VERSPILD  
 WORDT AAN  
 INEFFECTIEVE  
 LEESDIDACTIEKEN.

**ANNEKE SMITS**

**In de masterclass van Anneke Smits doet ze de uitspraak ‘Lezen is niet alleen techniek’. Wat vind je daarvan?**

Het gaat zeker niet alleen om de techniek. Het gaat ook om enthousiasme over een boek, om motivatie. Het is goed om hier aan het begin van het schooljaar weer even bij stil te staan. Vooral met groep 3 ben je bezig met het leren van de letters en vervolgens met het vloeiend leren lezen. Dat is belangrijk, maar het is ook goed om je er bewust van te zijn dat kinderen geprikkeld moeten worden door verhalen. Anneke Smits heeft gezegd dat de kinderen veel ‘leeskilometers’ moeten maken. Daarvoor hebben we op school een heel mooie leesbibliotheek, waar de boeken om de zoveel jaar worden vernieuwd. Ook dat motiveert de kinderen. Het gaat erom dat ze plezier krijgen in het lezen.

**Heb je nieuwe inzichten gekregen? Zou je dingen anders willen doen na de lezing van Anneke Smits?**

We werden aangestoken door het enthousiasme van Anneke Smits. Ze bracht zo goed over hoe belangrijk het is dat kinderen met plezier lezen en dat we ze dat dus moeten geven: veel leestijd en veel leuke boeken. Daarnaast hadden wij (alle collega’s van de middenbouw) ons al opgegeven voor de cursus ‘Leesinterventie voor risicolezers’. Hierin leren we kinderen die dreigen een leesachterstand te krijgen tijdig de juiste hulp te geven. We maken kennis met de door Anneke Smits ontwikkelde methodes Connect Lezen en RALFI Lezen. Om deze methodes goed toe te passen komt er echter nog wel heel wat bij kijken, o.a. een goed klassenmanagement. Het is goed om lezingen te blijven volgen en kennis te maken met nieuwe inzichten. Alle leerkrachten die te maken hebben met kinderen met leesproblemen staan hier wel open voor, denk ik.

**De leerkracht staat boven de leerstof. Vind je het moeilijk om een methode los te laten?**

We werken op onze school met de methode ‘Leeslijn’. Deze methode is het meest geschikt voor onze school, omdat we een Jenaplanschool zijn. We passen de methode enigszins aan aan onze manier van werken: het werken met kleine instructiegroepen. Ook kijken we of de methode eventueel aangepast moet worden aan het individuele kind.

**In haar lezing noemt Anneke Smits het belang van (voor)lezen uit boeken. Vind je het moeilijk om geschikte boeken te vinden? Hoe doe je dat?**

Ik ben zelf gek op (kinder)boeken, vooral boeken die mooi geïllustreerd zijn. Ik ga regelmatig naar de bibliotheek en in de Kinderboekenweek kijk ik altijd welke nieuwe boeken er zijn. Dus het is voor mij geen enkel probleem om aan geschikte boeken te komen. In het Jenaplanonderwijs hebben we drie jaar dezelfde stamgroep. Daardoor kun je een mooi boek niet twee jaar achter elkaar voorlezen. Ik ben nu bezig met het boek ‘De jongen die altijd te laat kwam’ van John Burningham en daar ga ik samen met de kinderen een prentenboek van maken. Dat vinden ze allemaal leuk. Omdat ik tegelijk voorlees aan groep 3, 4 en 5 is het wel eens lastig om een geschikt boek te vinden. In een interview heeft Kees van Kooten eens gezegd dat hij altijd iets voorlas boven het niveau van zijn kinderen. En volgens mij is dat niet zo gek. Zo daag je kinderen uit en leer je ze nieuwe woorden. Eigenlijk zou ik veel meer willen voorlezen, maar als we in de kring zitten dan zijn er nog zoveel andere dingen die ook nog moeten gebeuren. Toch probeer ik het wel te doen. Het voorlezen is nog een hele kunst, want je moet ze pakken en indruk maken met je stem. Maar meestal lukt dat wel. ■

# GOED LEZEN!



In de aankondiging van *Leren aan de Zaan 4* stond deze tekst als inleiding op de masterclass **'Op weg naar effectiever leesonderwijs'** van Anneke Smits:

*Leerlingen met leesproblemen vormen een uitdaging voor ons onderwijs. De aanpak van leesproblemen binnen de groep is doorgaans zeer goed mogelijk, maar vergt wel dat geen tijd meer verspild wordt aan ineffectieve leesdidactiek. Leertijd en herhaling zijn van groot belang maar nog belangrijker is een concrete en effectieve invulling van die leertijd. Leerkrachtvaardigheden hebben daarbij meer invloed dan methodes.*

Op een paar aspecten wil ik ingaan. Effectief leesonderwijs is nodig om een goede lezer te worden. Een goede leesvaardigheid is het fundament voor een voorspoedige schoolloopbaan en een goed maatschappelijk functioneren. Uit onderzoek blijkt dat leren lezen niet te maken heeft met psychologische of neurologische rijpheid maar vooral met leeservaringen en leesmogelijkheden. (Vernooy, 2005).

Dat betekent dat de leerkracht een hele belangrijke factor is voor het leren lezen van kinderen en vooral van kinderen die afhankelijk zijn van instructie voor lezen. Voortdurend wordt er onderzoek gedaan naar

wat nu goed (=effectief) leesonderwijs is. De voornaamste aspecten die uit onderzoek naar effectief leesonderwijs zijn voortgekomen luiden:<sup>1</sup>

- **Verbinden van techniek, begrip en beleving.**

Deelvaardigheden oefenen heeft weinig effect op het lezen.

De techniek van het lezen (het verklanken) moet niet losgekoppeld worden van de betekenis. De leerkracht fungeert als rolmodel. Zodra kinderen zinnen kunnen lezen maakt de leerkracht verbinding met de betekenis. Een leerkracht die enthousiast vertelt over een boek werkt positief voor de leerlingen. Menig leerling wil het boek (na promotie door de leerkracht) lezen. Het is belangrijk dat de leerkracht weet welke boeken er voor handen zijn met betrekking tot haar/zijn groep. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht op de hoogte is van de interesses van de leerlingen. Het motto is: voor elk kind bestaat een boek.

- **Hoge minimumdoelen stellen.**

Hoge, realistische doelen stellen is cruciaal voor het leren van leerlingen, en in het bijzonder van risicolezers (Vernooy, 2005). Met het formuleren van doelen geven we aan welke leerling-resultaten we willen

TEKST: ANNEMARIE VAN SON

**KINDEREN DIE GRAAG LEZEN, GAAN MEER LEZEN. KINDEREN DIE MEER LEZEN, GAAN BETER LEZEN. KINDEREN DIE BETER LEZEN, GAAN BETER LEREN. LEESBEVORDERING IS DAAROM EEN BELANGRIJK THEMA BIJ HET VERSTERKEN VAN TAAL/ LEESONDERWIJS.<sup>5</sup>**

>>



bereiken (Ahlers en v.d. Mortel, 2007).

Doelen stellen moet altijd gepaard gaan met toetsing. De leerkracht neemt op basis van de toetsuitslagen maatregelen om de leeslessen in te richten.

## ■ Vloeiend lezen is stillezen.

Vloeiend lezen is de vaardigheid om een tekst correct, snel en op de juiste toon te lezen. Vloeiende lezers lezen teksten nauwkeurig en zonder moeite, zodat ze in staat zijn om al hun energie te richten op het begrijpen, interpreteren, analyseren en bekritisieren van wat ze lezen. Ongeveer bij AVI 5 (instructie) / AVI E4 kan overgegaan worden op 'stillezen'. Het lezen dient tot en met groep 8 doorontwikkeld te worden.

## ■ Programma:

### *niet methode 'gebonden'*

Een goede methode is nodig om de gestelde leesdoelen te kunnen realiseren. De leerkracht dient een kritische houding aan te nemen. Knippen, plakken en inkleuren dragen niet bij tot lezen. Alle activiteiten die niets van doen hebben met lezen van letters, letters in nieuwe woorden en woorden in zinnen/teksten dragen niet bij tot betere leesresultaten (Ahlers en v.d. Mortel, 2007). Het is goed om de methode als bron te gebruiken en niet kritikeloos te volgen.

*gelaagdheid* (zie schema hieronder).

## ■ Leerkrachtvaardigheden en attitudes

Volgens de International Reading Association

(2005) beschikken leerkrachten die goed leesonderwijs geven over de volgende kennis en vaardigheden.

- Ze weten hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt en dat de leesontwikkeling van de kinderen al is begonnen voordat ze op school komen.
- Ze volgen/toetsen de leesontwikkeling van de kinderen en verbinden daaraan consequenties voor hun leesinstructie.
- Ze brengen variatie aan in hun leesinstructie.
- Ze stellen het lezen van teksten centraal.
- Ze geven onderwijs op maat aan zwakke lezers.
- Ze motiveren hun leerlingen.
- Ze stimuleren zelfstandig lezen.
- Ze verwachten hoge prestaties van hun leerlingen.
- Ze helpen kinderen met leesproblemen.<sup>2</sup>

## ■ Organisatorische vernieuwingen

Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs moet worden beschouwd als een teamverantwoordelijkheid en een gezamenlijke teamactiviteit. Het team heeft een duidelijke eensgezinde visie op het leesonderwijs voor groep 1 t/m 8 (Vernooy, 2005).

Zo zal er in het team gesproken moeten worden over differentiatie. Gaan we als school voor convergente differentiatie? Dit houdt in dat we met alle leerlingen in de groep minimaal de gestelde doelen bereiken. Leerlingen verschillen in de tijd die ze nodig hebben om de gestelde doelen te bereiken. >>

## Voetnoten

<sup>1</sup> Uit: powerpoint Goed leesonderwijs en 'evidence based' interventies 4 december 2009.

Seminarium voor Orthopedagogiek Drs. J.S.L.A. Hotho-Toppers.

<sup>2</sup> Uit: Effectief omgaan met risicolezers van Dr. Kees Vernooy blz 45.

<sup>3</sup> Uit: 1-zorgroute. WSNS plus en KPC groep, oktober 2007.

<sup>4</sup> Uit: Werken met groepsplannen.

Förren en Leenders te vinden op [www.schoolaanzet.nl](http://www.schoolaanzet.nl) of [www.taalpilots.nl](http://www.taalpilots.nl)

<sup>5</sup> (uit: kwaliteitskaart: De kunst van het lezen. [www.taalpilots.nl](http://www.taalpilots.nl))

## GELAAGD INTERVENTIEMODEL



**BASISAANPAK**  
VOOR DE HELE GROEP +/- 80%  
GROEP VARIABEL

**ADDITIONELE INTERVENTIE**  
Nodig voor +/- 20%  
Subgroep 3-5 IIn  
Groep homogeen

**ADDITIONELE INTENSIEVE INTERVENTIE**  
Nodig voor enkele leerlingen:  
max. 5%, max. 3 IIn

### Differentiatie model 1

Gezamenlijke start van de les	
Instructie en begeleidde oefening	
Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie en begeleid oefenen voor de risicoleerlingen
Feedbackronde door de leerkracht	Zelfstandig verwerking voor de risicoleerlingen
Gezamenlijke afsluiting	

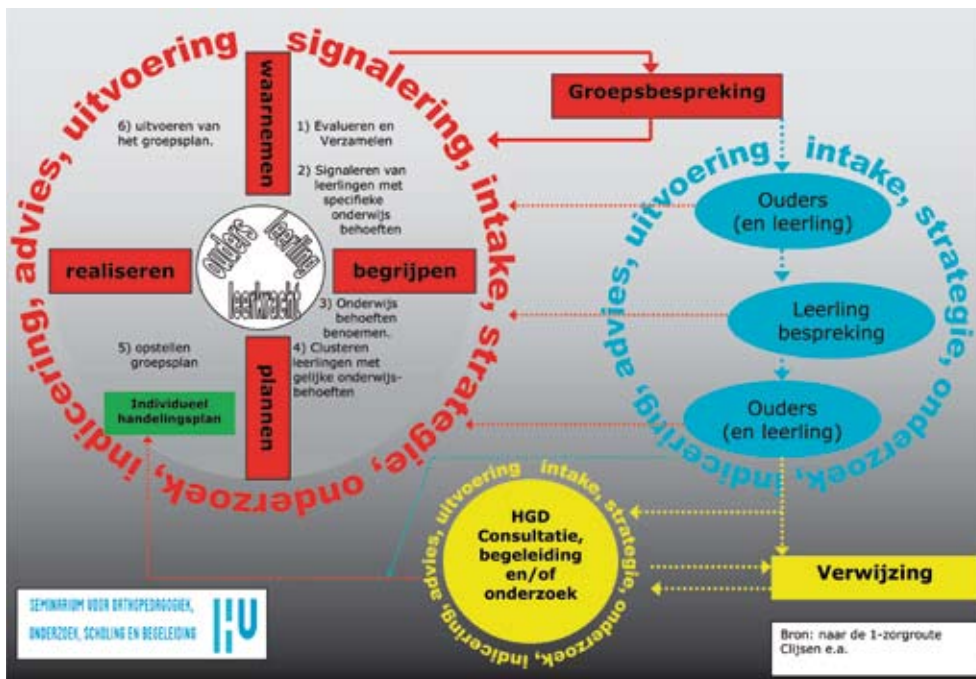
Dit model wordt vooral gebruikt aan het begin van groep 3. Alle leerlingen doen mee aan de instructie.

### Differentiatie model 2

Gezamenlijke start van de les		
Zelfstandige verwerking	Instructie en begeleidde oefening	
	Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie en begeleid oefenen voor de risicoleerlingen
Feedbackronde door de leerkracht	Zelfstandig verwerking	
Gezamenlijke afsluiting		

In dit model gaat een aantal leerlingen direct zelfstandig aan het werk, zij doen niet mee aan de instructie. (Ahlers en v.d. Mortel 2007).

### Model handelingsgericht werken (HGW)



Centraal uitgangspunt van handelingsgericht werken (HGW) is het denken in onderwijsbehoefte: wat heeft deze leerling nodig om het volgende doel te bereiken? In de groep betekent dit dat leerkrachten gaan werken met groepsplannen; individuele handelingsplannen worden alleen incidenteel opgesteld.<sup>3</sup> Bij handelingsgericht werken (HGW) maakt de leerkracht, voor een periode van steeds 10 tot

13 weken, een plan om het leesonderwijs vorm en inhoud te geven. Daarbij wordt drie à vier keer per jaar de cyclus HGW doorlopen, met de daarbij behorende stappen: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren.<sup>4</sup>

Laten wij de uitdaging aangaan van het organiseren van 'goed leesonderwijs' in onze Agora scholen! ■

### Literatuur

- Vernooij, K. (2006) *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS. *Onderwijsontwikkeling en advies*.
- Vernooij, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS. *Onderwijsontwikkeling en advies*.
- Ahlers, L. en van de Mortel, K. (2007) *Aanvankelijk technisch lezen (preventie van leesproblemen)*. Amersfoort: CPS. *Onderwijsontwikkeling en advies*.
- Smits, A. en Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Website 'Goed Lezen' van de samenwerkingsverbanden 2701 en 2703 (Agora): [www.wsns-zaanstreek.nl](http://www.wsns-zaanstreek.nl)

# AGORA BOEKEN TIPS



## BOEKENPAKKET

Na de congresdag hebben alle scholen een pakket ontvangen met relevante boeken. Hierbij een korte weergave van de inhoud.

### LEIDING GEVEN AAN PROFESSIONALS? NIET DOEN!

Het gaat in 'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!' over dienend leiderschap, over de kenmerken en eigenaardigheden van professionals, over hun belangrijkste productiefactor: kennis, over een van hun moeilijkste taken: innoveren en over vakmanschap, meesterschap en altijd maar blijven leren. Mathieu Weggeman heeft inmiddels veel boeken en artikelen geschreven over leidinggeven aan professionals, het verzilveren van creativiteit, innovatie en kennismanagement. Dit boek is de accolade.

Dit boek is Managementboek van het Jaar 2008.

■ **Auteur: Mathieu Weggeman**



### GEDRAGSPROBLEMEN IN SCHOLEN

In dit boek staat de onderwijsleersituatie centraal, vooral het denken en handelen van leraren. Het gaat om hun visie, houding, overtuigingen en gevoelens ten opzichte van gedragsproblemen en hun strategieën: Wat doen ze om gedragsproblemen te voorkómen, te beperken of op te lossen? Goed onderwijs is de belangrijkste en meest effectieve preventie van gedragsproblemen, maar ook doeltreffende curatie blijft van belang. Door de integratie van eigen onderzoek naar praktijkkennis van leraren met onderwijskundige, (ortho)pedagogische en psychologische literatuur vormt dit boek een rijke bron voor iedereen die tegemoet wil komen aan specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen.

■ **Auteurs: Kees van der Wolf & Tanja van Beukering**



### DUURZAAM OPVOEDEN EN ONTWIKKELEN

In zijn publicatie "Duurzaam opvoeden en ontwikkelen" beschrijft Van Herpen een haalbaar perspectief voor duurzame ontwikkelingen voor en van mensen. Opvoeden is niet voorbehouden aan pedagogen en scholen. Vanuit een ecologisch perspectief (de mens in relatie tot zijn omgeving) geeft hij inzichten in processen die zich overal en altijd voltrekken. Van daaruit schetst hij een maatschappelijk verantwoorde ontwikkeling. Een boek voor onderwijs, welzijn, buurtwerk, bedrijfsleven, politie en justitie. Een boek ter voorkoming van uitval, desinteresse en delinquentie.

■ **Auteur: Marcel van Herpen**



### DYSLECTISCHE KINDEREN LEREN LEZEN

Met het beschikbaar komen van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie in 2001 heeft het basisonderwijs een veelgevraagd hulpmiddel gekregen om kinderen met (dreigende) leesproblemen te signaleren en te begeleiden. In 'Dyslectische kinderen leren lezen' worden in aansluiting op het Protocol een groot aantal concrete werkvormen voor het lezen besproken voor individuele begeleiding, voor het werken in kleine groepjes en voor klassikaal lezen. Bij alle werkvormen is er uitgebreid aandacht voor de voorbereiding en worden er beschikbare hulpmiddelen, software en geschikte boekjes genoemd. Er wordt veel aandacht besteed aan het volgen van de vorderingen met behulp van gerichte observaties en running records, en aan de didactische opbouw van de lessen. De werkvormen zijn uitgebreid in de praktijk beproefd en zeer effectief bevonden. Het boek is geschreven voor leerkrachten in de onder- en middenbouw van het basisonderwijs, voor interne begeleiders en remedial teachers en voor hen die zich met de behandeling van dyslectische kinderen bezighouden.

■ **Auteurs: Anneke Smits & Tom Braams**





**MARKTPLAATS IS EEN  
UITGAVE VAN AGORA,  
STICHTING VOOR  
BIJZONDER PRIMAIR  
ONDERWIJS IN DE  
ZAA NSTREEK**

**AGORA**

Postbus 88, 1500 EB Zaandam  
Bezoekadres: De Weer 10a,  
1504 AG Zaandam  
Telefoon 075 6168630, Fax 075 6702426  
info@agora.nu, www@agora.nu

**Redactie**

redactie@agora.nu

Yvonne Dijkema, Jos van Dort,  
Willem Lamers, Rien Spies,  
Hubert de Waard

**Aan deze uitgave werkten mee**

Anneke Bax, Ursulien van Berge-Bakkum,  
Marcel van Herpen, Gerrit Kramer,  
Fred Koster, J. Jay Marino en  
Sue Ann Marino, Anneke Smits,  
Annemarie van Son, Luc de Vries,  
Kees van der Wolf

**Met dank aan**

Wim van den Broek, Welmoed Dijkstra,  
Agnes Kerssens, Rob de Vries

**Vormgeving**

Marie José Kakebeeke,  
MNB Communications

**Fotografie**

Yvonne Dijkema, Jaap Visser,  
Hubert de Waard

**Drukwerk**

Thoben Offset Nijmegen

©2010





