

De effectieve leraar

nummer 14-februari 2014



Colofon

ISBN 978-90-5563-121-6

Titel

De effectieve leraar

Auteurs

Frank Studulski, Karin Vaessen, René Melisse, Wander van Es,
Karin Westerbeek, Marianne van Teunenbroek, Karin Hoogeveen,
Louis Steeman

Redactie

Frank Studulski

Tekstredactie

Tekstbureau Elise Schouten, Lettele

Uitgave

Sardes

Reeks

Sardes Speciale Editie, nummer 14, februari 2014

Vormgeving ontwerp

www.bureau-opstand.nl

Opmaak en druk

Drukkerij De Gans

Foto's

Frank Studulski (behalve foto van Tingue Klapwijk), met dank aan
Kalsbeek College Woerden

De effectieve leraar

Herman van Holt (directeur Sardes)

Voorwoord

Geen onderwijs zonder leraren.

Iedereen heeft wel ideeën over wat een goede leraar is:

- Een goede leraar boeit zijn leerlingen met een goed verhaal.
- Goede leraren kunnen mensen zich later goed herinneren, omdat ze iets uitzonderlijks deden of een bijzondere passie deelden.
- Een goede leraar motiveert zijn leerlingen.
- Een goede leraar haalt het beste uit de leerling.

Allemaal intuïtieve ideeën over goede leraren. Maar wanneer vinden we een leraar ook effectief? Deze speciale editie van Sardes richt zich op het hart van het onderwijs. Gelukkig zien we in het onderwijsbeleid een herwaardering van het beroep van de leraar en van de omstandigheden waarin mensen dat beroep uitoefenen.

Als voormalig leraar bouwkunde op de toenmalige LTS, weet ik dat je als leraar van alle markten thuis moet zijn: het begint met een goede relatie, maar leerlingen vragen ook kennis van mij, zij willen dat ik het voordoel, maar bovenal willen leerlingen worden geïnspireerd. De vonk in de ogen, dat je iets gemaakt hebt, dat je het begrepen hebt, dat is wat een leerling wil voelen, en het is de leraar die daarvoor kan zorgen. De kunst is natuurlijk ervoor te zorgen dat de leerling leert zichzelf te inspireren. Die verwondering, die sprankeling, wil je overdragen op de leerling. Dat doe je als leraar door spannende verhalen te vertellen, door hoge verwachtingen te hebben, door eigen vraagstukken te onderzoeken, door de leerling goed in beeld te hebben en door zelf ook te leren.

In deze speciale editie komen deze aspecten aan de orde.

Sardes biedt verschillende trajecten aan waarin de rol van de leraar direct of indirect aan de orde komt: trainingen voor opbrengstgericht werken, begeleiding van scholen bij leertijdverlenging, ondersteuning van pabo's bij de ontwikkeling van de specialisatie of de post-hbo specialisatie 'het jonge kind', ondersteuning van leraren bij de brede school academie, trainingen 'executieve functies' of professionalisering op het gebied van taal. En natuurlijk denkt Sardes graag mee als het gaat om nieuwe vragen van leraren.

Ik wens u veel leerplezier!



Inhoud

Redactioneel - De effectieve leraar 9

Frank Studulski

Wie is toch die effectieve leraar? 15

Karin Vaessen

Activerende didactiek: meerwaarde voor leerling en leraar 18

René Melisse

De Lerarenagenda: aandacht voor de leraar! 21

Wander van Es

Een ode aan Miss Marilyn 24

Karin Westerbeek

Effectief opbrengstgericht werken doe je samen 28

Marianne van Teunenbroek

De onderzoekende leraar 32

Karin Hoogeveen

Vijf vragen voor leidinggevend 37

Louis Steeman

Frank Studulski

Redactioneel

In het onderwijs is er al heel veel gewerkt aan vernieuwingen. Van de meeste vernieuwingen is een klein beetje blijven hangen, maar voor een groot deel zijn ze ook weer overgewaaid. Nu er al zo veel is geprobeerd, komt men steeds meer uit bij het idee dat het gaat om *de leraar*. De leraar is de kern van de verandering, de leraar doet ertoe. In deze speciale editie staat de leraar daarom centraal. We stellen de belangrijke vraag: wat is een effectieve leraar?

De leraar doet ertoe

Steeds meer studies wijzen uit dat de professionaliteit van de leraar uiteindelijk het verschil uitmaakt. De leraar is de verpersoonlijking van professioneel onderwijs. Onderzoek van McKinsey maakt duidelijk dat de leraar het verschil maakt tussen goed en beter (McKinsey & Company, 2012). Uit studies naar de effectiviteit van het basisonderwijs blijkt dat de kwaliteit van een leraar het meest bepalend is (Bakx, 2010), meer dan bijvoorbeeld beschikbare financiële middelen en kleinere klassen. Het gaat om de pedagogische en didactische vaardigheden van de leraar, vakkennis en een onderzoekende en reflectieve houding.

Hargreaves en Fullan (2012) reageren in hun boek *Professional capital* op de ontwikkelingen in het Amerikaanse onderwijs. Zij benadrukken dat het leraarschap een beroep is dat door ervaring en bewuste reflectie verbeterd moet worden.

Verskillende beelden van de leraar

De titel van deze speciale editie – de effectieve leraar – roept eigenlijk spanning op. Is effectiviteit wel waar het bij leraren om gaat? Betekent effectiviteit dat het alleen maar om *meetbare* resultaten gaat? En is dat wat we willen? Is het nieuw dat we ons bekommeren om de vraag hoe effectief leraren zijn?

Kelchtermans (2012) brengt de ideeën over ‘de effectieve leraar’ in verband met de opkomst van het performativiteitsdiscours. ‘Dit discours creëert een beeld van scholen als instellingen die - in ruil voor het geïnvesteerde overheidsgeld - een bepaald product moeten leveren aan die samenleving (de klant). Om na te gaan of die instellingen zich inderdaad met succes van hun taak kwijten, zijn slechts twee criteria belangrijk. Enerzijds moeten ze effectief zijn, namelijk aantoonbaar het gewenste resultaat leveren en de vooropgestelde doelen bereiken. En anderzijds moet dit gebeuren met zo weinig mogelijk middelen (efficiëntie). In het performativiteitsdiscours zijn efficiëntie en effectiviteit dus de enige criteria die er werkelijk toe doen. Alleen door te bewijzen dat ze *performant* zijn, namelijk op een effectieve en kostenefficiënte wijze het product leveren dat van hen verwacht wordt, kunnen scholen hun rendement aantonen en alleen dat rendement geeft hen uiteindelijk nog recht van bestaan. Onderwijs en opvoeding worden door beleidsmakers, en in het verlengde daarvan ook door de “publieke opinie”, steeds meer gezien als een investering die moet renderen en in functie daarvan adequaat gemanaged moet worden.’

Denkend vanuit deze discipline is een effectieve leraar iemand die doet wat hij beloofd heeft. Er zijn doelen gesteld, de leerling moet van A naar B worden gebracht en de professionaliteit en effectiviteit van de leraar blijken uit het vermogen om dat ook te doen. ‘De gemeten leerwinst wordt

dan indicator voor effectief onderwijs' (Kelchtermans, 2012). Als we alle inspanningen van de leraren bij elkaar optellen, dan kunnen we ook de effectiviteit van de school bepalen. Zo wordt de school een getal in een spreadsheet: onder het gemiddelde, boven het gemiddelde. Binnen de performativiteitsgedachte wordt de leraar meer en meer uitvoerende. Dit knagen aan de autonomie van het beroep van leraar, is wat veel leraren stoort.

Martha Nussbaum (2010) heeft kritiek op deze performativiteitsbenadering, die voornamelijk op economische principes lijkt te berusten. Het leidt tot onderwijs dat alleen aandacht heeft voor selectie en voor de kwalificatiefunctie. De prestatiedwang die aan scholen wordt opgelegd, heeft in de Verenigde Staten al geleid tot perverse effecten, zoals gerommel met de gegevens, maar ook tot protesten tegen het toetsen en testen.

Terecht merkt Biesta (2011) op dat er naast de kwalificatiefunctie ook ruimte moet zijn voor maatschappelijke ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. De Onderwijsraad (2013b) stelt dat het onderwijsbeleid te eenzijdig is gericht op meetbare doelen, in het bijzonder op het verhogen van taal- en rekenprestaties. Ook scholen geven inmiddels aan dat hun onderwijs meer inhoudt dan taal en rekenen. En daar hebben ze helemaal gelijk in.

In het boek *...En denken!* (Van Stralen en Gude, 2012) wordt gepleit voor meer aandacht voor 'bildung' bij leraren. 'Bildung is een middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding ten opzichte van hun samenleving en cultuur' (Van Stralen en Gude, 2012, p. 19). Bildung is voor onze complexe samenleving een belangrijk aspect van het onderwijs, omdat het bijdraagt aan het begrijpen van de wereld met al zijn onzekerheden.

De industriële metafoor voor het onderwijs werkt niet: onderwijs runnen met spreadsheets en prestatie-indicatoren heeft maar een beperkte uitwerking. Veel professionals voelen zich door het beheersingsdenken beperkt in hun handelingsvrijheid, voelen een miskennis van hun vakkennis en vakmanschap en vinden dat ze te veel tijd moeten

besteden aan regels, papierwerk en protocollen (Onderwijsraad, 2013).

Maar wat dan wel?

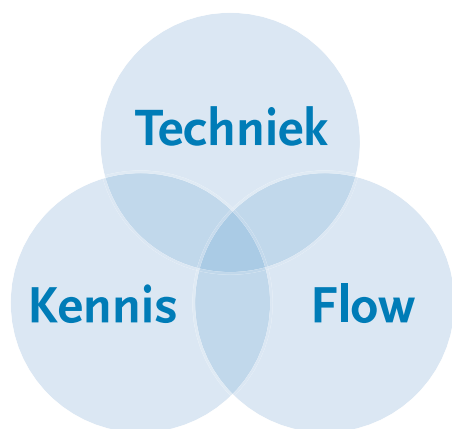
De x-factor

In een studie van de Onderwijsraad (2013) naar het beroep van leraar wordt gewezen op het begrip 'praktische wijsheid'. Dit is vergelijkbaar met *tacit knowledge*, een bundeling van ervaringen die leiden tot het vermogen om heel snel beslissingen te nemen in situaties die zich voordoen in de klas. Praktische wijsheid is een wat ongrijpbaar begrip, een soort x-factor (Hoogeveen, 1999). Aan de x-factor - de persoonlijke professionaliteit, de opgebouwde praktische wijsheid - wordt een wolk van begrippen toebedeeld: het gaat om authenticiteit, mens worden, ervaring, geloofwaardigheid, maar het gaat ook om betrokkenheid, reflecteren op je handelen en het handelen van anderen, het willen weten of het willen verbeteren. Praktische wijsheid kan worden gestimuleerd door een professionele dialoog met collega's.

Veel maatregelen die de laatste tijd zijn genomen, zoals de nieuwe salarisschalen, competenties en het lerarenregister, spelen in op de extrinsieke motivatie. Voor het ontwikkelen van praktische wijsheid is intrinsieke motivatie nodig. Praktische wijsheid ontwikkelen kan niet zonder de ontwikkeling van een persoonlijke professionaliteit. Persoonlijke professionaliteit veronderstelt per definitie dat de leraren keuzes niet in isolement maken (Onderwijsraad, 2013, p. 31).

Wij vinden dat de x-factor in het beroep van leraar een vorm van *flow* is (Csikszentmihalyi, 1999), of, zoals sir Ken Robinson dat noemt: je *element* (Robinson & Aronica, 2009). We zien flow als een staat waarin iemand volledig opgaat in zijn bezigheden, omdat hij volledig betrokken is. Het gaat om het verschil tussen 'het naleven van de regels van de overheid of het schoolbestuur' en 'het zelf willen'. Daniël Pink (2010) legt in het boek *Drive* uit dat de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan zeer toepasbaar is in werksituaties, en dus ook op scholen: het gaat om relatie, competentie en autonomie.

Wij vinden het van belang dat een leraar handelt vanuit een duidelijke kennisbasis (kennis) en een goed repertoire aan didactische vaardigheden (techniek), maar wat de motor draaiende houdt, zijn de elementen van flow. En die kunnen voornamelijk worden ontleend aan motivationele elementen zoals relatie, competentie en autonomie. Samenwerken en samen leren, reflecteren op ervaringen, videobeelden bekijken, werken aan de relatie met de leerling, een programma maken voor een onderwerp dat de school zelf heeft gekozen: dat geeft energie, een gevoel van autonomie, en uiteindelijk: professionaliteit.



Hargreaves (2010) wijst op twee publicaties van de OECD (*Knowledge management in the learning society* (2000) en *Knowledge skills for life* (2001)), waarin wordt aangegeven dat succes in de kenniseconomie draait om het vermogen steeds te blijven leren en van elkaar te leren, ofwel het vermogen te leren, te denken en te innoveren. Vooral *Knowledge skills for life* roept de vraag op wat voor kennis scholen dan zouden moeten overbrengen. ‘Het gaat er om hen te leren specifieke capaciteiten te ontwikkelen, zoals diepgaand cognitief leren, creativiteit en inventiviteit. Leraren moeten zich baseren op onderzoek, samenwerken in netwerken en teams, en zich voortdurend blijven ontwikkelen als leraar. Collega’s moeten elkaar stimuleren om probleemoplossend te werken en risico’s te durven nemen.’

De effectieve leraar

Waarom kiezen we dan juist voor de term *effectieve* leraar? ‘Effectief’ associëren we toch juist met de effectieve school, een receptenboek met onderwijsbenaderingen dat op basis van onderzoek tot stand komt? (zie Scheerens, 1989). Marzano benoemt die factoren ook. Van zijn elf factoren voor schoolsucces, hebben er drie betrekking op de leraar:

- Didactische aanpak
- Pedagogisch handelen & klassenmanagement
- Sturing & herontwerpen programma (www.watwerktopschool.nl)

In principe is effectiviteit een maatstaf die uitdrukt in hoeverre iemand in staat is zijn doelen te halen. En dat is hier wel het geval. Het gaat om doelstellingen die de leraar zelf, op basis van zijn betrokkenheid en eigen talenten, kan formuleren en wil verkennen en uitvoeren. Het gaat dus om de rol die de leraar zelf speelt om zijn professionaliteit te verbeteren, om zijn talenten te ontwikkelen in relatie tot het team en zijn eigen loopbaan. Het gaat om succesvolle zelfrealisatie om het beroep van leraar goed uit te oefenen.

We kunnen vaststellen dat er verwarring is over de verschillende benaderingen. Door de internationale ranglijsten (performativiteit pur sang) weten we bijvoorbeeld dat Finland heel goed scoort. Dat is voor velen natuurlijk een goed excuus om maar eens te gaan kijken in Finland. De meesten weten inmiddels dat het Finse systeem heel anders is en dat het beroep van leraar in Finland een andere status heeft (één op de tien kandidaten wordt aangenomen). Kenmerkend voor het Finse systeem is dat men streeft naar gelijkheid, dat er veel vertrouwen is in de leraren, dat men uitgaat van het idee van ‘minder doen en meer bereiken’ en dat leraren een goede opleiding nodig hebben (zie bijvoorbeeld Pasi Sahlberg, 2013; Van der Bijl, 2012).

Wat echter ook uit de ranglijsten blijkt, is dat de Verenigde Staten veel lager scoren. Op basis van een soort heldenstatus van de Verenigde Staten blijven we maar bewonderend kijken naar dit land. De prestaties zijn echter beduidend minder, terwijl

men de performativiteit behoorlijk heeft omarmd. Als uitwas van dat systeem wijst Kelchtermans (2012) op zogenaamde *scripted curricula* (uitgeschreven lessen voor leraren) en in het verlengde daarvan *teacher proof curriculum materials* en *evidence based teaching*. Voor de achterstand van de Verenigde Staten bestaan er allerlei fijnzinnige verklaringen, maar we zouden ook wel eens wat trotser kunnen zijn op onze eigen verworvenheden. Een plek in de top 10 is niet slecht voor zo'n klein landje.

Met 'effectiviteit' hebben we het niet alleen over het halen van de doelen van rekenen en taal. Die vernauwing van de onderwijsdoelstellingen is erin geslopen, maar heeft waarschijnlijk zijn langste tijd wel gehad. Het boek *...En Denken* is daar de opmaat voor. Leraren hebben meer ruimte nodig om hun vak uit te oefenen en vanuit die ruimte kunnen ze ook hun passie en eigen intrinsieke motivatie weer volgen. Dat draagt bij aan de kwaliteit. Ondanks alle regels, voorschriften en verantwoording, biedt het Nederlands onderwijs veel ruimte voor eigen keuzes. Daarom is het nodig dat scholen niet uitgaan van het minimale, maar leraren de ruimte geven om hun eigen flow te ontdekken. Als leraren in hun kracht staan, heeft dat ook uitwerking op de leerling. Pasi Sahlberg stelt (in: Van der Bijl, 2012): 'Het is belangrijk dat jonge mensen zichzelf begrijpen, weten wie ze zijn, wat ze kunnen, dat ze creatief en ondernemend zijn. Onze economie is volledig afhankelijk van ons vermogen te innoveren. Het draait niet meer om kennis, zoals in mijn tijd, waarbij je meer moest weten dan anderen. Ontwerpen, technologie, kunst, entertainment, computergames, dat zijn de sectoren waar onze economie het van moet hebben. Mensen met nieuwe ideeën zijn daarin belangrijk. En die krijg je niet met een onderwijssysteem waarin je voortdurend tegen leerlingen zegt: alleen als je het zo en zo doet is het goed.'

Maar is dat niet strijdig met bijvoorbeeld opbrengstgericht werken? (Bakx, 2010). Wij vinden van niet. Een effect van opbrengstgericht werken is dat het de klas openbreekt: de resultaten van de leraar worden besproken. Opbrengstgericht werken gaat niet om het verzamelen van de cijfers,

maar om de vraag wat je ermee doet. Opbrengstgericht werken gaat vooral ook om het aansluiten bij het kind. Niet de methode of de activiteit is leidend, maar de leerling en het doel dat je met de leerling wilt bereiken. Daar is helemaal niks mis mee, maar er schuilt wel een uitdaging in. Leraren zijn in hun lokaal heer en meester, maar de samenwerking om te komen tot betere resultaten, dat is de uitdaging.

Werken aan de effectieve leraar

Wat is er nu nodig om te komen tot effectieve leraren? Hoe kunnen we de talenten van teamleden beter benutten? Hoe zorg je dat mensen in een flow geraken? Er zijn daarvoor verschillende ingrediënten.

Het basisidee is dat je werkt vanuit talentontwikkeling. Dat vraagt om een goed personeelsbeleid van de scholen en vereist dat leidinggevend met medewerkers persoonlijke ontwikkelingsgesprekken voeren. Misschien vinden sommigen dat wat oubollig, maar het is wel een instrument om de persoonlijke ontwikkeling van de leraar vorm te geven. Een portfolio kan een hulpmiddel zijn. Belangrijke aspecten in de persoonlijke ontwikkeling zijn eigenaarschap en autonomie.

Een tweede ingrediënt is teamwerk. Er is in het onderwijs veel winst te halen als leraren doelgericht samenwerken. Hoe werkt ons team, wat drijft ons? Zijn wij een lerende organisatie?

Een derde ingrediënt is verwondering. Het is belangrijk om met elkaar verwonderd te blijven over de ontwikkeling van de kinderen, nieuwe ontwikkelingen en mogelijkheden te zien en daarvoor open te staan. Samen onderzoek doen in de school is daarom een goed instrument. En laten we eerlijk zijn: verwondering was toch één van de redenen om leraar te worden?

Leeswijzer

In deze speciale editie gaan we in op de effectieve leraar. Wij gaan uit van een benaderingswijze die de leraar naar wij hopen meer in zijn kracht zet. Allereerst kijken we naar de 'meest ideale leraar'.

Karin Vaessen interviewde Tingue Klapwijk, de leraar van het jaar 2013. Wat is haar motivatie, wat drijft haar, wat is haar flow, wat maakt haar tot een bijzondere leraar?

En dan... wat te doen met activerende didactiek?

René Melisse doet hier een boekje over open.

Wander van Es werkte mee aan de Lerarenagenda (2013) en geeft een inkijkje in de agendasetting.

Karin Westerbeek verbleef in 2013 een half jaar in de Verenigde Staten en ondervond aan den lijve wat het betekent als de school van je kinderen hoge verwachtingen heeft. Juf Marilyn weet wat ze doet!

Marianne van Teunenbroek trainde veel teams in opbrengstgericht werken: zij ziet de worsteling van teams, maar ziet ook de glans in hun ogen als het werkt.

Onderzoek doen met leraren blijkt een goede manier om kritisch te zijn, te reflecteren en meer betrokken te raken. Karin Hoogeveen weet er alles van.

Tot slot gaat Louis Steeman in op de organisatorische werkomgeving van leraren: welke omgevingsfactoren bevorderen de effectiviteit van leraren?

Frank Studulski is senior adviseur bij Sardes

Literatuur

Bakx, A. (2010), *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Lectorale rede, 6 oktober 2010. Uitgever: Fontys Hogescholen, Tilburg.

Beurden, B. van & Dietvorst, C. (red) (2011). *Het komt op de leraar aan*. Den Haag: Boom/Lemma.

Biesta, G. (2011). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten, Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom / Lemma.

Bijl, P. van der (2012). Geef leraren vertrouwen, Finse onderwijsvernieuwer Pasi Sahlberg. In: *Didactief*, juni 2012, p. 8-10.

Commissie Meijerink (2012). *Over de drempels met taal en rekenen*. Den Haag.

Commissie Meijerink (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-Raad.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow, psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.

Hargreaves, A., (2010). Onderwijs in de kennismaatschappij. In: Hargreaves, A. en Fink, D. (redactie: Leenheer, P., Olthof, A., Schollaert, R.). *Drie maal Andy Hargreaves, opstellen over onderwijs, leiderschap en duurzaamheid*, Mesofocus, nr. 76. Deventer: Kluwer.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hoogeveen, K. (1999). *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. Leerkrachten basisonderwijs over hun beroep*. Utrecht: Jan van Arkel.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad, Centrum voor Onderwijsbeleid-, vernieuwing en lerarenopleiding – KU Leuven, Den Haag: Onderwijsraad.

Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom een democratie geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.

McKinsey & Company (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen*. McKinsey & Company.

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pink, D. H. (2010). *Drive. De verrassende waarheid over wat ons motiveert*. Amsterdam: Business Contact.

PO-Raad (2013). *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs, Verslag van de commissie Meurs, in opdracht van de PO-Raad*. Utrecht: PO-Raad.

Robinson, sir K. & Aronica, L. (2009). *Het element, als passie en talent samenkomen*. Houten: Spectrum.

Stralen, G. van & Gude, R. (red). (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.



Karin Vaessen

In gesprek met Tingue Klapwijk, de leraar van het jaar 2013

Wie is toch die effectieve leraar?

Wie zijn dat toch, die leraren van het jaar? Wat drijft hen? En vooral: wat doen zij en wat kunnen wij van hen leren? Om antwoorden te krijgen op deze vragen, benaderde Karin Vaessen begin september 2013 één van de genomineerden: Tingue Klapwijk van basisschool Valkenbos in Den Haag. “Wat een leuke vrouw en wat een positieve energie! Als ik al niet in het onderwijs werkzaam was, zou ik er nu ingaan”, aldus Vaessen. Het toeval wilde dat deze leerkracht een maand later – op 5 oktober – werd uitgeroepen tot basisschoolleerkracht van het jaar.



Tingue Klapwijk werkt op de Montessorischool Valkenbos in Den Haag; een witte school met zo'n 260 leerlingen. Het is de eerste school waar Klapwijk na haar studie ging werken en het bevalt zo goed, dat ze hier na tien jaar nog steeds werkt. “Het is een fijne, gezellige school met leuke collega's en leuke kinderen. Ook een school waar kinderen veel zelfstandigheid krijgen en ruimte hebben om op hun eigen niveau te functioneren.”

Klapwijk begon in de bovenbouw en werkt daar nog steeds. Ze geeft les aan leerlingen uit groep 6, 7 en 8, die bij elkaar in één klas zitten. “Dat maakt het Montessori-onderwijs voor mij leuk en afwisselend”, aldus Klapwijk. “Iedere dag word ik wel weer verrast door de kinderen. Dat maakt het werken in het onderwijs ook zo leuk.”

Stond ze voorheen vijf dagen voor de klas, nu geeft ze drie dagen les en werkt ze één dag als remedial teacher (RT). Op de vijfde dag, woensdag, werkt ze aan het opzetten van haar eigen RT-praktijk. Klapwijk heeft naast haar werk niet stilgezeten en sloot het afgelopen jaar de Master SEN af.

Goede band met leerlingen

Wat maakt een leraar effectief? Of: wat maakt jón

effectief? Want laten we eerlijk zijn, hoe cliché ook, goed onderwijs staat of valt met de man of vrouw voor de klas. “Voorwaarden zijn dat de leraar boven de stof staat, goed les kan geven en de ontwikkeling van de kinderen goed volgt. Goede resultaten (niet alleen op cognitief vlak) van de kinderen is waar het uiteindelijk om draait. De finesses zitten op het pedagogische, didactische en organisatorische vlak.”

“Het is belangrijk om hoge eisen te blijven stellen aan je werk en aan jezelf.”

Ik vraag Klapwijk wat zij daarmee bedoelt en of zij praktische voorbeelden en tips kan geven.

Het begint er volgens Klapwijk mee dat leerlingen zich veilig en op hun gemak voelen op school en een goede band hebben met hun leraar. Alleen dan kunnen leerlingen goede resultaten behalen. Hoe realiseert zij dat? “Ik geef alle leerlingen bijvoorbeeld aan het begin en aan eind van de dag altijd een hand. Daarbij geef ik iedere leerling even aandacht. Dat kan gaan over de tandartsafpraak gisteren of over het werk. Het is even wennen in

het begin, maar ik merk dat het erg goed werkt voor de band en voor het vertrouwen.” Bijzonder aan het Montessori-onderwijs is, dat de leraar in principe drie jaar bij de leerling blijft. “Dat maakt die vertrouwensband nog belangrijker dan hij altijd al is”, vindt Klapwijk.

“Een andere concrete tip is dat je, als je uitleg geeft, naast een leerling gaat zitten en niet boven de leerling staat. Verder is het belangrijk om samen met de leerlingen duidelijke regels op te stellen. Ik benoem het gedrag dat ik graag wil zien, dus ik zeg bijvoorbeeld: ‘We lopen op de gang’ in plaats van ‘Je mag niet rennen op de gang.’”

Mijn juf lijkt op een elastiekje

“Didactisch moet elke leraar goed onderlegd zijn”, aldus Klapwijk. “Dat betekent dat je de leerlingen en hun leerstijlen goed moet kennen en je onderwijs daarop moet inrichten.

Een kind verwoordde dat laatst op een hele mooie manier als volgt: ‘Mijn juf lijkt op een elastiekje. Ze rekt zich net zo lang uit, totdat ik het begrijp.’ Het is de uitdaging om je onderwijs af te stemmen op de leerstijlen van de kinderen.”

Een andere tip die zij leraren wil meegeven is dat het belangrijk is om altijd het doel en de bruikbaarheid van het geleerde aan de leerlingen uit te leggen. “Je zegt bijvoorbeeld: ‘We gaan het vandaag over procenten hebben. Ik ga jullie leren hoe je procenten kunt berekenen. Dat is belangrijk omdat je dan in een winkel kunt berekenen hoeveel iets is afgeprijsd.’”

Er wordt in haar klas hard gewerkt. Dat begint al meteen ’s ochtends bij de start. “Ik zet de kinderen direct aan het werk om ze meteen in de goede ‘flow’ te krijgen. Ik werk bij taal en rekenen met een ‘onthoudschrift’. Na iedere nieuwe instructie krijgen de leerlingen een onthoudkaartje dat ze in hun onthoudschrift plakken. Op dat kaartje staat waar de instructie over ging, voorzien van een uitleg, eventueel een handig weetje en van een voorbeeld (som). Ik maak zelf de kaartjes voor de leerlingen van groep 6 en 7 en de leerlingen van groep 8 moeten het zelf kort opschrijven. Het schriftje is voor de kinderen een naslagwerk en dat

maakt dat zij de lesstof beter begrijpen en onthouden.”

Is het echt belangrijk?

Leraren verzuchten vaak ‘dat er steeds meer bijkomt’. Hoe ervaart Klapwijk dit?

“Timemanagement en goed kunnen organiseren is heel belangrijk tegenwoordig. Er ligt een belangrijk accent op taal en lezen. Ik heb voor mijn klas en voor de school materialen gezocht en ontwikkeld om het leesplezier, begrijpend lezen en woordschat nog beter vorm te geven. Toetsen zijn een handig middel, omdat je je onderwijs op de resultaten daarvan kunt afstemmen. Je moet je daarbij wel steeds afvragen waarom je die toets afneemt en wat je met de toetsresultaten gaat doen. Als het antwoord daarop onbevredigend is, kun je je tijd beter aan andere dingen besteden.

“Het begint ermee dat leerlingen zich veilig voelen op school en een goede band hebben met hun leraar.”

Ook in de contacten met ouders is tijd te winnen, zonder dat je afdoet aan een goede band en samenwerking met ouders. Ik probeer duidelijk te zijn: om vijf voor half negen wil ik dat alle ouders weg zijn. En efficiënt: op de gang hangt een grote A3 kalender, waarop ouders praktische informatie kunnen schrijven, bijvoorbeeld als ze hun kind eerder ophalen vanwege een tandartsafspraken. Behalve in de les moeten leraren ook steeds meer daarbuiten doen. Als reken- en bovenbouwcoördinator weet Klapwijk hierover mee te praten. Hoe doet zij dat?

“Ik heb een cursus timemanagement gevolgd en heb onder andere geleerd dat ik niet moet meegaan in de waan van de dag, maar dat ik in mijn agenda tijden moet blokken om bepaalde dingen te doen. Ik werk niet met eindeloze ‘to do lijstjes’, want die komen toch nooit af. Het is belangrijk om hoge eisen te blijven stellen aan je werk en aan jezelf.”

Klapwijk heeft bepaalde overtuigingen over wat

goed onderwijs inhoudt. Zo vindt ze het belangrijk dat je uitstraalt dat een vak echt belangrijk is en waarom. “Een voorbeeld hiervan is correcte spelling. Als je de kinderen vertelt dat goede spelling belangrijk is voor je sollicitatiebrief later, dan krijgt het betekenis. Het is ook belangrijk dat je hoge verwachtingen van de kinderen hebt. Als je tegen de kinderen zegt: ‘Over een paar jaar ben je er van af’, of ‘Daar was ik vroeger ook niet zo goed in’, dan getuigt dat niet van een hoog ambitieniveau. Soms kun je ook meer doelgericht zijn en de kinderen inzicht geven in hun resultaten. Dan zeg ik: ‘Zo sta je er voor en dit zou ik willen bereiken met jou’. Daarmee schep je een vertrouwensband met het kind en deel je de verantwoordelijkheid; je werkt er als het ware samen aan. Maar het is wel een lerende omgeving waarin je werkt. Dat betekent ook dat er fouten mogen worden gemaakt in de klas. Anders kan ik thuis blijven.

En wat vinden haar leerlingen, haar collega's en de jury van Tingue Klapwijk?
Op de site lezen wij waarom zij basisschoolleraar

van het jaar 2013 is geworden:

Tingue Klapwijk van Montessorischool Valkenbos in Den Haag is de Leraar van het Jaar voor het basisonderwijs. Volgens de jury is ze didactisch sterk. Zo heeft ze meerdere lesmaterialen bedacht om de leesmotivatie te bevorderen, om de woordenschat te vergroten en om de begrijpend leeslessen leuker te maken. Op deze manier laat ze kinderen optimaal tot leren komen vanuit de Montessori-visie. Ze is verder rekencoördinator en bovenbouwcoördinator. Ze begeleidt studenten en geeft gastcolleges. Ze is van grote waarde op studiedagen en brengt haar kennis over op andere leraren. Ze zet zich ook in voor gesprekken met het bestuur om de werkdruk te verminderen. Dit is iemand die in staat is om onze beroepsgroep goed te vertegenwoordigen.
De jury: “Tingue Klapwijk trekt de eigen lespraktijk naar een hoger niveau en pakt ook zaken buiten de klas aan. Dat kost haar energie, maar wat zij ervan terugziet, motiveert haar zeer om daarmee door te gaan.”

Karin Vaessen is senior adviseur bij Sardes



Activerende didactiek: meerwaarde voor leerling en leraar

Door een activerende didactiek stimuleert de leraar de (denk)activiteit van zijn leerlingen. Zowel voor de leerling als voor de leraar brengt activerende didactiek meer plezier in het onderwijs, zo is de overtuiging van René Melisse. Hij beschrijft wat activerende didactiek is en legt uit waarom een effectieve leraar zich deze didactische vaardigheid eigen zou moeten maken.

Onderwijs is er om de wereld te verbeteren. Omdat ik zelf altijd met plezier naar school ben gegaan, valt het mij op dat het leerlingen in vooral het voortgezet onderwijs, vaak ontbreekt aan plezier in school. Dat is verbazingwekkend, omdat ik ervan uitga dat iedereen van nature nieuwsgierig is en graag wil leren. Het hoeft niet altijd 'leuk' te zijn, maar als er gebrek aan plezier is bij leerlingen, maakt dat er werk aan de winkel is voor de leraar.

Waar kinderen nog vrij opgewekt, open en nieuwsgierig van het basisonderwijs komen, gaat dit in het voortgezet onderwijs al snel verloren. Dit heeft volgens mij twee oorzaken. Ten eerste heeft het te maken met de levensfase van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Er spelen op die leeftijd allerlei zaken, zoals de hersenontwikkeling, de veranderende hormoonspiegel en de lichamelijke groei. Dat wil echter nog niet zeggen dat pubers geen interesses meer hebben en dat ze hun natuurlijke aangeboren nieuwsgierigheid hebben verloren.

“Activerende didactiek komt er niet bij, maar het is wél anders.”

Een tweede verklaring is te vinden in de vorm van ons voortgezet onderwijs, die voor de nieuwsgierigheid van leerlingen niet altijd even prikkelend is. Het verschil tussen het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs is opvallend. Omgaan met het (ogenschijnlijke) gebrek aan schoolplezier en nieuwsgierigheid van leerlingen in het voortgezet

onderwijs, vraagt van hun leraren meer pedagogisch-didactische bagage.

Wat is activerende didactiek?

Met activerende didactiek wil ik plezier in het onderwijs terugbrengen – zowel voor de leraar als voor de leerling. Want leerlingen beleven er geen plezier aan als ze passief, onderuitgezakt de dag doorbrengen; dat kost veel energie. Wanneer een leerling actief bezig is, vliegt een schooldag voorbij en beklijven de leeractiviteiten van die dag beter.

Activerende didactiek is een verzamelbegrip voor alle pedagogisch-didactische interventies van een leraar om de (denk)activiteit van zijn leerlingen te stimuleren. Activerende didactiek is gericht op de ordening van het aanbod en op de werkvormen die de leraar gebruikt. Daarmee stimuleert hij de hersenen van zijn leerlingen, zodat leerlingen actief worden.

Mijn visie op didactiek sluit aan bij het constructivisme, een leeropvatting die door Vygotsky is geïntroduceerd. Hij gaat uit van de zone van naaste ontwikkeling. Dat houdt in dat de leraar de leerling net altijd een stap voor is en voortdurend kijkt naar de volgende stap die voor de leerling nog een uitdaging is. Het uitgangspunt is dat je kennis niet als 'hapklare brokken' tot je kunt nemen, maar dat je onder invloed van ervaringen zelf kennis construeert. Dat betekent dat we niet een kenniscanon doorlopen in een vaste volgorde van A naar Z, maar dat we ons onderwijs afstemmen op de beleevingswereld en de al aanwezige kennis van kinderen. Dat

is een belangrijke manier om leerlingen in het voortgezet onderwijs te blijven motiveren. Dat betekent niet dat leerlingen alleen 'leuke' dingen doen (zoals het bekende werkstuk over mijn konijn). Het gaat erom dat leraren de stof op een boeiende wijze, interessant en relevant, aanbieden en dat ze leerlingen bij de inhoud betrekken.

Dat kan door:

- vanuit reële problemen te werken;
- cognitieve conflicten op te roepen, bijvoorbeeld door tegenstrijdige kennis aan te bieden;
- spel als werkvorm te gebruiken;
- onderwerpen te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen.

Activerende didactiek zegt niet zo veel over de inhoud, maar zegt vooral iets over de wijze waarop de leraar inhouden aanbiedt. Basis is wel dat de leraar enthousiast is over zijn vak. Iemand die enthousiasme uitstraalt, maakt anderen ook makkelijker enthousiast.

Belangrijke instrumenten voor activerende didactiek zijn:

- verschillende soorten vragen stellen, zoals denkvragen, open vragen en als ... dan vragen;
- voorkennis activeren;
- leerlingen opdrachten geven;
- de relevantie van een opdracht aangeven (voor het dagelijks leven). Pubers kijken vooral naar de winst op korte termijn en zijn niet zo te motiveren met wat het hen op lange termijn oplevert.

Het voordeel van activerende didactiek is tweeledig. De leerlingen raken meer gemotiveerd voor het onderwijs en kunnen als gevolg daarvan betere leerresultaten behalen. Voor de leraren vermindert het de werkdruk. Hoewel zij misschien dieper en harder moeten nadenken over de opdrachten, verdwijnt het gevoel dat ze ieder lesuur weer aan een dood paard staan te trekken. De leraar hoeft niet alles zelf te doen.

Wat is een goede leraar?

Activerende didactiek is eigenlijk niet veel anders dan goed onderwijs. Een goede leraar heeft de volgende kenmerken of competenties.

Een goede leraar:

- stelt eisen aan de leerling;
- heeft hoge verwachtingen van leerlingen en geeft dat ook aan;
- heeft een ruim didactisch repertoire;
- kan boeien en motiveren door zelf enthousiast te zijn;
- heeft een zekere empathie voor en kan zich inleven in de leefwereld van jongeren.

Dit laatste betekent niet dat de leraar als vrienden met zijn leerlingen omgaat. Hij moet een zekere professionele distantie houden, om ook eisen te kunnen stellen aan leerlingen. Leerlingen vinden het over het algemeen fijn als een leraar duidelijk is en aangeeft wat hij van hen verwacht. Als een leraar zijn verwachtingen afzwakt, zakt de inzet van de leerling ook in elkaar.

Een goede leraar is ook een effectieve leraar. Dat betekent dat de leraar zelf doelen stelt en erop gericht is deze te behalen. Als hij de doelen niet haalt, denkt hij na over de redenen en verklaringen en stelt hij zijn onderwijs bij. Leraren kunnen de doelen realiseren door een goed pedagogisch-didactisch repertoire in te zetten.

Als we op scholen aan de slag gaan met activerende didactiek, is de reactie van leraren vaak: "Dat weet ik al." Het weten is de eerste stap, maar het daadwerkelijk toepassen en daarin consequent zijn, dat is de kunst. Veel leraren weten het inderdaad wel, in hun achterhoofd smeult het, maar zij hebben vaak praktische gewoonten, die de toepassing in de weg staan. Ik vraag hen dan ook iedere keer: "Als ik in de les kom kijken, hoe zie ik dan dat jij het weet en activerende didactiek toepast?"

Samen met het team

Als gevolg van het leerstofjaarklassensysteem staat de leraar er vaak alleen voor. In de teamkamer is er vaak sprake van een rangorde: iedereen weet bij wie het misgaat in de les, maar het is een onuitgesproken code dat we het daar niet over hebben. Het zou echter beter zijn als we daar juist wel over zouden praten. Elkaar feedback geven en ondersteunen is constructief en is heel belangrijk voor de resultaten

van de school. Ook in activerende didactiek moet je elkaar willen steunen. Als de ene leraar op een vertrouwde manier blijft lesgeven en twee andere leraren proberen wat anders, dan kan er spanning ontstaan; voor de leraren, maar ook voor de leerlingen. Het is daarom belangrijk om samen op te trekken.

Ook de schoolleiding speelt daarin een belangrijke rol: faciliteren, stimuleren en ruggensteun geven zijn voorwaarden. Vaak geven docenten aan dat 'het er weer bij moet', maar daar is in dit geval geen sprake van; activerende didactiek komt er niet bij,

“We maken de leerling passief door de leerstof over hen uit te storten.”

maar het is wel anders.

Als leraren samen met het team werken aan een leergemeenschap, waarin je leert van elkaar en je op gezette tijden blootgeeft in het delen van je ervaringen, dan levert dat de school véél en véél meer op. Het toepassen van activerende didactiek leer je niet in een eenmalige cursus. Het vraagt om permanente ontwikkeling, zowel persoonlijk als in het team. Wees dan ook niet bang om het onderwerp na twee of drie jaar weer te agenderen, en voorkom dat je (om modern te zijn) weer een nieuw (hip) onderwerp bij de kop pakt. Schoolontwikkeling is ook de diepte ingaan. Daarmee wordt het onderwijs uiteindelijk beter.

Soms wordt gesuggereerd dat de leerlingen heel moe zouden worden als alle leraren activerende didactiek zouden toepassen. Maar als je het goed doet, worden leerlingen daar niet moe van; ze worden actief betrokken en daardoor gaat de tijd juist sneller.

Training activerende didactiek

In trainingen activerende didactiek blijkt vaak dat er duidelijke aanleidingen zijn om te kiezen voor activerende didactiek:

- Leerlingen zijn niet aan het lezen te krijgen.
- Er is sprake van een algemene passiviteit in de les.

- Leerlingen maken het huiswerk niet.
- Leerlingen nemen hun spullen niet mee.

In de training gaan deelnemers in op het stellen van vragen, de invloed van de leerlingen op de les, of het betrekken van leerlingen bij de les door hen verantwoordelijk te maken.

Ik denk dat we de leerling passief maken door de stof over hen uit te storten. Misschien is dat een karikatuur, want er zijn genoeg leraren die proberen om het anders aan te pakken. Maar het is wel een beeld dat regelmatig terugkomt.

Toch zijn er ook momenten dat ik blij word van de sprongen die leraren in een training maken. Zo zie ik vaak dat leraren zichzelf aanvankelijk buiten spel zetten. Zij wijten hun misnoegen aan iedereen: de ouders, de leerling, de schoolleiding, het ministerie... en leunen zo zelf in feite achterover. Wanneer het een docent lukt om zich te richten op zijn eigen mogelijkheden binnen de gegeven situatie, is een belangrijke stap gezet. Door vanuit de eigen verantwoordelijkheid oplossingen te zoeken met activerende didactiek herwint de leraar zijn autonomie. Het heeft geen zin om energie te verspillen aan zaken waar je toch geen invloed op hebt.

Ook word ik blij als ik zie dat leraren durven te experimenteren, iets uit durven proberen. Experimenteren is het loslaten van zekerheden en daarmee creëer je voor jezelf een onveilige situatie. Je moet altijd door onveiligheid heen om nieuwe veiligheid te vinden. Natuurlijk ben ik blij als de leraren enthousiast terugkomen als ze een nieuwe werkvorm hebben geprobeerd. Maar ook als het niet helemaal uitpakte zoals ze hoopten, is dat een goede aanleiding voor reflectie. Als docenten enthousiast zijn, worden de leerlingen dat ook.

De motivatie in het onderwijs is een complex probleem, dat samenhangt met veel verschillende factoren. Activerende didactiek kan een deel van dat probleem oplossen, maar niet alles. Zo realistisch ben ik ook wel weer.

René Melisse is adviseur en trainer bij Sardes

De Lerarenagenda: aandacht voor de leraar!

De door het ministerie van OCW opgestelde Lerarenagenda 2013 zet krachtig in op de kwaliteit van het leraarschap. Wander van Es bespreekt een aantal speerpunten, die de Lerarenagenda daartoe lanceert: praktijkgericht opleiden, meer ondersteuning van beginnende leraren, beter personeelsbeleid en betere nascholingsmogelijkheden.

Decennialang hebben we ons in onderwijsland beziggehouden met structuurvraagstukken, stelseldebates, programmeringen en nog veel meer om uiteindelijk uit te komen bij: de leraar. Wat iedereen in de praktijk weet is dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de man of vrouw voor de klas. Hij of zij doet het werk en al het andere moet dat, die dagelijkse lespraktijk, ondersteunen (of in elk geval niet hinderen).

Het is verheugend dat de bewindslieden Bussemaker en Dekker in hun onlangs verschenen Lerarenagenda (2013) krachtig inzetten op de kwaliteit van het leraarschap. De bewindslieden en de Taskforce Leraren hebben zich bij de ontwikkeling van de Lerarenagenda laten inspireren door een grote en gevarieerde groep mensen die zijn betrokken bij het onderwijs. Ook dat is positief en het is te zien aan de voornemens van de bewindslieden.

Er is gekozen voor een aantal speerpunten die ervoor moeten zorgen dat er in 2020 voldoende goed opgeleide leraren zijn, die door hun manier van lesgeven onderwijskwaliteit bewerkstelligen en die trots kunnen zijn op hun vak. De speerpunten hebben betrekking op de toelaatbaarheid tot en de kwaliteit van de lerarenopleidingen, routes naar leraarschap, de beginnende leraar, de school als lerende organisatie, bekwaamheid en bevoegdheid en het bevorderen van zelfbewustzijn van de beroepsgroep. Hierna gaan we in op een aantal speerpunten, waarbij Sardes een actieve rol speelt.

Opleiden met kwaliteit

De theorie van de opleidingen en de praktijk in het veld moeten beter met elkaar worden verbonden. Dit is geen nieuwe constatering, maar het is wel nieuw dat er consequenties aan worden verbonden. Er zijn extra middelen beschikbaar voor de ondersteuning van een goede samenwerking tussen de opleidingen en het veld.

Er is al een aantal initiatieven, zoals de samenwerking tussen de Hogeschool van Leiden en Lucas Onderwijs in Den Haag, waarbij studenten leren en werken met uitzicht op een baan. Ook de (academische) opleidingscholen zijn een mooi voorbeeld van nauwe samenwerking tussen opleidingen en scholen. Zij trekken samen op om studenten op te leiden en praktijkgericht onderzoek op te zetten. Er zijn ook verdergaande samenwerkingen waarin de samenwerkende partners bouwen aan een professionele didactisch-pedagogische leergemeenschap. Zo begeleidt Sardes het project WOW, ZO! in Amsterdam Zuidoost, waarbij schoolbesturen (po en vo), de Ipabo, de HvA, de Universitaire Pabo en het stadsdeel samen werken aan de kwaliteit van het onderwijs.

De beginnende leraar

Het duurt even - een aantal jaren - voordat beginnende leraren voldoende zijn toegerust om de dagelijkse praktijk goed aan te kunnen. Dat is niet zomaar een idee; het wordt door veel

onderzoek bevestigd (o.a. Nisbett, 2009). Veel jonge leraren ervaren het ook aan den lijve:

“Weet je; iedereen roept nu dat er academici voor de klas moeten. Ik ben dat en sta nu een jaar voor de groep. Iedereen verwacht maar dat je gelijk alles kunt, maar ik merk dat ik nog zo veel niet kan. Jonge leerkrachten die aan een hogeschool hun opleiding volgden hebben zoveel meer stage-ervaring. Niet dat je dan ook al alles weet en kunt, maar het helpt volgens mij wel.”

Jonge docente scheikunde aan een categoriaal gymnasium

Ondersteuning en begeleiding op de werkplek, maar ook praktijkgerichte trainingen kunnen jonge leraren helpen om hun draai te vinden. Schoolbesturen ontwerpen daarvoor dan ook degelijke inwerkprogramma's. Zij doen dat als onderdeel van een professioneel personeelsbeleid, zoals afgesproken in het Nationaal Onderwijsakkoord.

“Het duurt een aantal jaren voordat beginnende leraren voldoende zijn toegerust.”

Lerende organisatie

De bewindslieden hebben in het Onderwijsakkoord afspraken gemaakt om het personeelsbeleid op scholen te verbeteren. Op een of andere manier kampt het onderwijs met een hardnekkig imago dat Simon Carmiggelt ooit als volgt omschreef:

“Hij is leraar en het enige voordeel van dit zenuwslopende vak is dat je het in de zomer een hele lange tijd niet hoeft te zijn.”

In een maatschappij waarin veel aandacht is voor carrière maken, ontkomt ook het onderwijs er niet aan om medewerkers een carrièreperspectief te bieden. Zo zijn er scholen die in hun aannamebeleid al rekening proberen te houden met de ambities van het te werven personeel. Ruim zijn de mogelijkheden daartoe echter zeker niet. En dat is ook niet altijd nodig.

“Tja, tja, carrière...Ik voel me een ambachtsman en geniet van het lesgeven. Heb je ooit een boer gehoord die zei carrière te willen maken? Die is gewoon heel blij en tevreden als de oogst maar goed is, net als ik.”

Leraar bovenbouw havo/vwo

De school kan werken aan een omgeving die het personeel stimuleert; een lerende omgeving. Zo zijn er schoolbesturen die ervoor zorgen dat leraren van elkaar kunnen leren, hun ervaringen uitwisselen en samen zoeken naar mooie oplossingen voor vraagstukken.

De lerende organisatie wordt ook gevoed door de samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoekers. Ook de samenwerking tussen het bedrijfsleven en de school kan een goede impuls geven aan een lerende omgeving. Sardes is één van de partijen die binnen het programma School aan Zet ondersteuning geeft aan scholen die zich (verder) willen ontwikkelen tot een lerende organisatie.

Bekwaam en bevoegd

Voor sommige vakken in het voortgezet onderwijs zijn er momenteel onvoldoende bevoegde leraren. Schoolbesturen gaan daar aan werken door leraren die zonder bevoegdheid voor de klas staan in staat te stellen binnen twee jaar de vereiste bevoegdheid te halen. Het is een bijzonder fenomeen dat niet iedereen die bevoegd voor de klas staat, ook bekwaam is als leraar. Daar ligt nog een schone taak voor de opleiders. Bekwaamheid van leraren is de sleutel tot het schoolsucces van leerlingen. Nisbett (2009) zegt het zo:

“..Since schools make children smarter, there is no doubt that better schools can make them smarter still... Teachers differ a lot in quality, and so finding ways to improve the quality of teaching could make a great difference. If we could replace the bottom 5 percent of teachers every year with average-quality teachers, the level of children's academic performance would increase hugely in just a few years.”

Met minder drastische maatregelen kan echter ook worden volstaan. In de Lerarenagenda is het positieve uitgangspunt geformuleerd dat elke leraar zich adequaat moeten kunnen (laten) nascholen. De ambitie is dat in 2015 alle leraren voldoende geld, tijd en ruimte van hun schoolbestuur krijgen om te kunnen voldoen aan de verplichting hun bekwaamheid te onderhouden. Leraren die zich professioneel willen blijven ontwikkelen, hebben recht op een kwalitatief goed aanbod. Dat gaat nog niet altijd goed:

“Ik wil serieus genomen worden. Niet toegesproken worden met een standaardverhaaltje door iemand met nul onderwijservaring. Soms vraag ik me af: Wat zit ik hier te doen? En waarom blijf ik braaf zitten luisteren?”

Een zeer ervaren leraar basisonderwijs

De aanbieders van nascholing zullen er de komende jaren rekening mee moeten houden dat leraren hoge eisen stellen aan de kwaliteit. In het beroepsregister zal immers worden opgenomen op welke wijze de leraar heeft gewerkt aan het op peil houden of verhogen van zijn kennis en vaardigheden. De validering van het nascholingsaanbod zal daarom ook deel uitmaken van de afspraken die de bewindslieden van onderwijs, de Onderwijscoöperatie en de werkgevers in het onderwijs hierover gaan maken. Het wetsvoorstel Lerarenregister zal in 2017 in werking treden, zo is het voornemen.

Een prachtig vak

Wie elke dag samen met kinderen of jongeren aan hun toekomst werkt, weet dat het leraarschap prachtig kan zijn, maar wie met leraren werkt, weet dat het hen niet altijd gemakkelijk wordt gemaakt.

Dat de Lerarenagenda is geïnspireerd door veel mensen uit het veld, is aan de toon, strekking en intenties te zien. Nu de woorden op papier staan, moeten de daden in de praktijk zichtbaar worden. Mogelijk zal dat gepaard gaan met vallen en opstaan en met leren van gemaakte vergissingen.

“Wie met leraren werkt, weet dat het hen niet altijd gemakkelijk wordt gemaakt.”

Lesgeven is mooi, leren is leuk, laten we leraren ondersteunen, zodat zij plezier houden in het vak opdat zij dat ook kunnen overbrengen aan de leerling.

Want:

“De moeilijkste opgave voor de leraar is de leerling het plezier in het leren niet te bederven.”

Bertrand Russell, Engels filosoof en wiskundige 1872-1970

Wander van Es is onderzoekende senior adviseur. Hij begon zijn loopbaan als docent.

Literatuur

Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: OCW.

Nisbett, Richard E. (2009). *Intelligence and how to get it, Why schools and cultures count*. New York - London: W.W. Norton & Company.

Karin Westerbeek

Een ode aan Miss Marilyn

Toen Karin Westerbeek zes maanden in de Verenigde Staten verbleef, raakte zij sterk onder de indruk van Miss Marilyn, de leerkracht die haar achtjarige dochter liet floreren op school. Ze onderzocht wat deze leraar zo effectief maakte en vergeleek haar bevindingen met de kenmerken van effectief onderwijs die in de literatuur naar voren komen.

“To improve student learning, you do not change the structure. You change the instructional practices of teachers.”

Richard Elmore, Harvard University

Het afgelopen halfjaar bracht ik door in West Lafayette, een stad in Indiana, in de Mid-west van de Verenigde Staten. Onze kinderen van 8 en 5 jaar gingen er naar een kleine Montessorischool voor kinderen van 3 tot en met 9 jaar: *preK* tot en met *third grade*, in Amerikaanse termen. We kozen voor deze school vanwege de uitnodigende sfeer en de mooie buitenruimte. Dat ik op deze school de beste leraar zou aantreffen die ik ooit heb ontmoet, wist ik toen nog niet.

“Dat leren, dat vliegen, dat opzuigen van kennis gebeurde onder de bezielende leiding van Miss Marilyn.”

Al gauw bleek dat onze kinderen niet alleen met veel plezier naar deze school gingen, maar ook veel leerden. Beduidend meer dan op hun Nederlandse school, die overigens ook niet als slecht te boek staat. Maar de vlucht die het leerproces van vooral onze dochter van 8 nam, was ongekend. Van een kind dat het lekker vindt om bij de middenmoot te horen en school vooral leuk vindt vanwege de lieve juf en de leuke vriendinnetjes, veranderde ze in een spons die zó graag kennis opzoog, dat we haar nauwelijks herkenden. Ze leerde in *no time* Engels, maakte 's avonds

opgetogen haar huiswerk en las na vijf maanden *Huckleberry Finn* in het Engels. Ook hield ze, verkleed als de historische dame zelf, een spreekbeurt over Marie Curie. ‘*I am Marie Curie and I was born in Poland in 1867...*’ Dat leren, dat vliegen, dat opzuigen van kennis gebeurde allemaal onder de bezielende leiding van haar juf: Miss Marilyn.

Ik beschouw mezelf als onderwijsexpert. Al jarenlang doe ik onderzoek in het onderwijs; ik zit achter in klaslokalen, film leraren en vul kijkwijzers in met aspecten als ‘de leraar laat de geselecteerde woorden terugkomen tijdens de nabespreking’. Ik coach leraren in taaldidactiek en opbrengstgericht werken, ik neem kennis van onderzoeksresultaten en ben een voorstander van *evidence based* onderwijs. Toch bracht wat ik zag me van mijn stuk. Ik kreeg niet direct grip op wat hier precies aan de hand was. Hoe kwam het dat Miss Marilyn bewerkstelligde dat niet alleen onze dochter, maar alle kinderen van haar groep het beste uit zichzelf haalden? Het was alsof er bredere vaardigheden aan haar gedrag ten grondslag lagen dan de vaardigheden die ik gewend was aan leraren te leren.

Een persoonlijk onderzoek

Ik presenteer hier $n=1$ onderzoek: mijn zoektocht naar de elementen die Miss Marilyn effectief maken. Het ongrijpbare grijpbaar maken, dat was mijn doel. Met die opdracht in mijn achterhoofd onderzocht ik vaak en gericht wat zij deed. Door het aan mijn dochter te vragen, mee te helpen in de klas, leesouder te zijn, mee te gaan op *field trips*

en door gesprekken te voeren met Miss Marilyn.

De lat bij Miss Marilyn ligt hoog

Miss Marilyn had wat je noemt hoge verwachtingen van ieder kind. Kinderen van 7 kunnen best een spreekbeurt houden over een historische figuur, of *Uncle Tom's cabin* lezen, vond ze. In het begin was ik er bijna boos om. Onze dochter hoefde het Engels toch niet per se net zo goed te beheersen als haar Amerikaanse klasgenoten? Miss Marilyn leek te vinden van wel. Ze observeerde onze dochter een paar weken en maakte ons deelgenoot van haar verrassend treffende observaties. Ze vertelde onze dochter dat ze er alle vertrouwen in had dat ze veel zou kunnen leren als ze haar best zou doen. En ze had gelijk.

Miss Marilyn gaat uit van de inhoud

Het Engels van onze beide kinderen is flink vooruitgegaan, maar de grootste slag hebben ze gemaakt in het vergroten van hun kennis. De kennis die werd gepresenteerd was boeiend, diepgaand, tijdloos en gedetailleerd, zoals ik het in Nederland niet eerder zag. Onze zoon in *Kindergarten* leerde bijvoorbeeld over vulkanen. Hij weet er nu écht wat van. Onze dochter weet bijvoorbeeld veel van de habitats van verschillende dieren, zoals de *rolypoly* (pissebed) en de *sloth* (de luiaard). De kennis werd op zeer aantrekkelijke wijze gebracht en de kinderen werden aangemoedigd op allerlei manieren steeds dieper op de stof in te gaan. De verwerving van de rijkdom aan kennis ging ongemerkt samen met veel begrijpend lezen en luisteren en een fikse nieuwe woordenschat. Er lag hier dus geen expliciete nadruk op leesstrategieën of woordenschat, maar juist een sterke focus op boeiende inhoud.

Miss Marilyn geeft gedetailleerde feedback

Al het werk werd nabesproken: zowel het product als het proces. De leerlingen moesten behoorlijk wat huiswerk maken, dat in een individueel gesprekje tussen leraar en leerling werd nabesproken. Alleen een antwoord dat honderd procent goed is, is goed genoeg. Was de vraag bij het begrijpend lezen van het boek *Nim's Island*: 'Why

did Nim's father go away on a research trip?', en je schreef twee redenen op, dan vroeg Miss Marilyn vriendelijk of je zeker wist dat er niet nóg een reden te vinden was. Daar zocht je dan naar, tot het antwoord compleet en correct was. Dit viel me vooral op, omdat ik weet dat onze dochter in haar Nederlandse klas 'pluswerk' krijgt als haar reguliere werk af is. Maar nagekeken wordt dat niet. Het effect daarvan is dat onze dochter het gevoel heeft dat dat pluswerk niet belangrijk is en dat ze het dus ook nooit afmaakt.

Miss Marilyn verspilt geen leertijd

Omdat de leerlingen precies wisten wat er van hen werd verwacht en het ook duidelijk was wanneer Miss Marilyn tijd voor hen had, waren ze allemaal steeds bezig, alleen of met een toegewezen partner. Er werd geen tijd verlummeld. Er waren interessante *field trips*, altijd met een educatief doel en interessante, aan de lesstof gelieerde activiteiten. Omdat het leren zelf zo leuk was, hoefde geen tijd vrijgemaakt te worden voor 'leuke dingen'. (Inmiddels weer op haar Nederlandse school gearriveerd, wilde mijn dochter graag *De negerhut van oom Tom* uitlezen. 'Het mág wel,' zei de juf, 'maar eigenlijk gaan we de laatste drie weken van het jaar léuke dingen lezen. Je mag een stripboek pakken.')

Miss Marilyn was duidelijk over haar verwachtingen en over de regels in de klas. Ook dat zorgde voor weinig verstoringen en veel leertijd. Binnen gebruik je je *inside voice*. We helpen elkaar. We dulden geen gedrag dat voor een ander storend is.

Miss Marilyn prijst zelden, en als ze prijst dan is het ook echt verdiend

Miss Marilyn riep niet bij elke poging van een kind 'Good job!', zoals je veel Amerikaanse ouders hoort doen. Ze was duidelijk over het waarom daarvan: 'Als ik ze teveel prijs, gaan ze het voor mij doen en dat is niet de bedoeling. Het is belangrijk dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn.' Toch maakte ze non-verbaal heel duidelijk hoeveel plezier ze had in het leerproces van haar leerlingen. Toen ik, samen met mijn dochter, een verhaal hield over Nederland, en de kinderen me honderduit vroegen over sluizen en dijken (het zweet brak me uit, want

zoveel wist ik er nou ook weer niet van...), glunderde ze bij elke vraag die haar leerlingen stelden. Ook toen nam ze pas genoeg met een goed en volledig antwoord van mij. Want vragen van leerlingen, die neem je serieus.

Miss Marilyn investeerde veel in de relatie met haar leerlingen

Miss Marilyn had een combinatiegroep van *first*, *second* en *third grade* (groep 3, 4 en 5). De leerlingen bleven drie jaar onder haar hoede. Ze kende het precieze ontwikkelingsniveau en de leerstijl van ieder kind en stemde haar aanbod daar op af. Ook in onze dochter, die er maar zes maanden was, investeerde ze veel. Ze wilde haar echt goed leren kennen, haar begrijpen, weten waar ze warm voor liep. Ze was onvoorwaardelijk aardig en geïnteresseerd in alle kinderen. Ze verhiel nooit haar stem. Het klinkt *too good to be true*. Toch was het zo. Ze smeedde de groep tot een eenheid, waarin iedereen de ander hielp en waardeerde.

“Effectieve leraren weten wie hun leerlingen zijn.”

Miss Marilyn had plezier in haar werk

Wie haar zag wist dat zij de leukste baan had van de wereld. Ze stond met fonkelende ogen voor de klas. Ze had er overduidelijk grote lol in. Dat plezier in leren bracht ze over op de kinderen. ‘*I am just fascinated by Van Gogh*’, zei ze toen ik over Nederland kwam vertellen. Ze pakte een boek dat ik bij me had en zei tegen de kinderen ‘*Listen to this! I never knew that Van Gogh’s Starry Night depicted the view outside of his sanitarium room window.*’ De kinderen luisterden. Allemaal.

Ik heb niet alles kunnen zien; ik was er geen hele dagen bij. Maar wat ik zag raakte me. Ik kan nog wel even doorgaan met voorbeelden, maar ik denk dat het bovenstaande de belangrijkste elementen samenvat. De vraag is: is Miss Marilyn uniek of specifiek Amerikaans? Ik denk geen van beide. Wat hielp was dat Miss Marilyn onder heel prettige omstandigheden les mocht geven: ze had een

groep van twintig leerlingen en had meestal hulp van een *assistant teacher*. Voor het merendeel bestond de klas uit kinderen van ouders die veel waarde hechtten aan onderwijs. Dat maakte dat haar uitstekende kwaliteiten volledig tot hun recht kwamen.

Effectieve scholen

Om wat ik had gezien in perspectief te kunnen plaatsen, verdiepte ik me weer eens in het onderzoek naar ‘effectieve scholen’ van Scheerens, sloeg ik Charlotte Danielson’s *Framework for Teaching* nog eens open en grasduinde ik in het werk van Marzano en Lemov. En daar kwam ik ze tegen, de rijtjes factoren die een leraar effectief maken. Ze kwamen goeddeels overeen met mijn eigen observaties. Niet helemaal overigens. ‘De sterke nadruk op de basisvaardigheden’ bijvoorbeeld, wordt veelvuldig genoemd als een kenmerk van effectieve instructie. In het onderwijs van Miss Marilyn leek de nadruk veel meer te liggen op de inhoud. Toevallig of niet gaf Catherine Snow van Harvard University afgelopen april een lezing in Cambridge waarin ze recente onderzoeksresultaten rapporteerde waaruit bleek dat juist de nadruk op inhoud zo belangrijk is, en effectiever dan het apart aanbieden van woordenschatlessen of begrijpend lees- en luistervaardigheden. ‘*Teaching vocabulary does not generate knowledge, but teaching knowledge does generate vocabulary*’, was haar boodschap.

In veel rijtjes van ‘effectieve factoren’ die in de literatuur worden gepresenteerd, komen *vakinhoud* en *didactische vaardigheden* voor. Een aspect dat nauwelijks genoemd wordt, zijn *relationele vaardigheden*. Deze zijn in onderzoek veel moeilijker te operationaliseren. Maar deze vaardigheden zijn mijns inziens cruciaal voor wie wil begrijpen waarom Miss Marilyn zo effectief is. Het gaat er om dat je als leraar een goede vertrouwensband met je leerlingen opbouwt, en daarnaast vooral dat je je leerlingen heel goed kent, en dat je die kennis inzet voor hun leerproces. Effectieve leraren weten wie hun leerlingen zijn.

Wat heb ik geleerd voor mijn eigen praktijk? Veel.

Bij het observeren en coachen van leraren zal ik minder nadruk gaan leggen op geïsoleerde aspecten en het totaal aan interactievaardigheden meer benadrukken. Een goede leraar herken je aan een combinatie van het uitstralen van werkplezier, goede relaties en interacties met de leerlingen, hoge verwachtingen en het boeiend maken van de lesstof; al deze aspecten moeten aanwezig zijn om effectiviteit te bewerkstelligen.

Ook zal ik vaker steengoede leraren in Nederland gaan observeren. Het is verstandig om ze op te zoeken, naar ze te kijken en te luisteren, van ze te leren en te bedenken hoe het geleerde andere leraren ten goede kan komen. Als onderwijsadviseurs moeten we leraren helpen om heel goed te worden. Daar wil ik me graag voor inzetten. Ten slotte gun je elk kind, elke dag, een Miss Marilyn.

Karin Westerbeek is senior onderzoeker en adviseur en tevens MT-lid van Sardes.

Literatuur

Elmore, R. (2009). in Wong, H. "Teachers are the Greatest Assets." *Teachers Net Gazette*. May 2009.

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria: ASCD.

Lemov, D. (2010). *Teach like a champion*. Wiley and Sons Ltd.

Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria: ASCD.

Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: Unesco.

Wong, H. (2009). "Teachers are the Greatest Assets." *Teachers Net Gazette*. May 2009.



Marianne van Teunenbroek

Effectief opbrengstgericht werken doe je samen

Als het aan de overheid ligt, verbetert de kwaliteit van leraren en pedagogisch medewerkers de komende jaren aanmerkelijk: in 2015 moet zestig procent van de (voor)scholen opbrengstgericht werken en in 2018 negentig procent. Marianne van Teunenbroek gaat in op het waarom en het hoe van een opbrengstgerichte werkwijze. Wat zijn de voordelen en de valkuilen? En welke rol spelen de schoolleider en het team?

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs lijkt terug te lopen, zo blijkt uit internationaal vergelijkende studies, zoals het *Program for International Student Assessment* (PISA). In het *Actieplan Basis voor Presteren* (OCW, 2011) voor het primair onderwijs wordt de nadruk gelegd op opbrengstgericht werken: *'Elke klas zit barstensvol talent, want ieder kind heeft talent. Dit talent vormt het meest kostbare kapitaal binnen onze samenleving. Presteren gaat om het benutten van dit talent. Door systematisch en doelgericht te werken aan het maximaliseren van prestaties kan het primair onderwijs voor elke leerling een optimale basis leggen. Daar waar het beter kan, moet het ook beter. Een opbrengstgerichte manier van werken leidt aantoonbaar tot betere prestaties.'* (OCW, 2011).

Daarom zet het Ministerie van OCW hoog in op opbrengstgericht werken. In 2011 scoorde volgens de inspectie 30 procent van de scholen in het primair onderwijs voldoende op de indicatoren voor opbrengstgericht werken. Dit percentage moet in 2015 verdubbelen tot 60 procent en in 2018 moet zelfs 90 procent van alle scholen opbrengstgericht werken (Rijksbegroting, OCW, 2013).

Schooltje spelen?

Het is een logische keuze van het ministerie. Door veelvuldig effectonderzoek en onderzoek naar effectieve elementen van een schoolorganisatie, hebben we een behoorlijk consistent beeld van wat wel en niet werkt. Wat werkt is systematisch en doelgericht werken: 'opbrengstgericht werken'.

De 37 grote gemeenten zetten op basis van bestuursafspraken tussen het rijk en de gemeenten ook in op opbrengstgericht werken in de voor-school. Ook in peuterspeelzalen en in de kinderopvang heeft opbrengstgericht werken zin. Er zijn weliswaar goede inhoudelijke VVE-programma's, maar deze garanderen niet dat de pedagogisch medewerker de activiteiten doelgericht aanpakt. Het gebeurt nog vaak dat activiteiten centraal staan ('*We gaan vandaag aan de slag met het prentenboek Rupsje nooitgenoeg*'), terwijl het effectiever is om aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind door je als leidster af te vragen: '*Waar staat dit kind in zijn ontwikkeling en hoe zorg ik ervoor dat ik het een stapje verder breng?*' Een doelgericht plan voor subgroepen kinderen, dat is gebaseerd op hun ontwikkelingsniveau, draagt bij aan de kwaliteit van de leidster of leraar en leidt tot hogere opbrengsten.

Als je boodschappen gaat doen, kijk je toch ook eerst wat je nodig hebt en maak je een lijstje voordat je naar de winkel gaat?

Sardes heeft ervaring met het trainen en begeleiden van VVE-teams op het gebied van opbrengstgericht werken. Hoe werkt dat? Moet je dan de hele dag toetsen en 'schooltje spelen'? Ook met peuters? Zeker niet! De term 'opbrengstgericht werken' dekt eigenlijk de lading van de werkwijze niet goed. Opbrengstgericht werken is: het verzamelen en gebruiken van gegevens over de ontwikkeling van kinderen om het onderwijs¹ te sturen of te verbeteren.

¹ Met de term *onderwijs* wordt in dit artikel ook *ontwikkelingsstimulering of educatie* bedoeld.

ren. Een betere term zou eigenlijk zijn: ‘meetgestuurd’ of ‘evaluatiegericht’ onderwijs. De essentie van opbrengstgericht werken is dat leraren / pedagogisch medewerkers werken volgens een evaluatieve cyclus, gebaseerd op de bekende PDCA-cyclus: Plan, Do, Check, Act.

‘Dat doen we toch allang?’

Dat horen we vaak als we op scholen komen. En inderdaad, gegevens verzamelen is niet nieuw voor leraren en voor veel peuterspeelzaalleidsters en pedagogisch medewerkers ook niet. Maar wat doen ze met die gegevens? Analyses hebben vaak betrekking op individuele zorgleerlingen, maar op groeps- en schoolniveau worden de gegevens veel minder vaak geanalyseerd. Dit gebeurt het meest op zwakke scholen.

We zien dat de intern begeleider vaak een centrale rol speelt bij die analyses en dat de leerkrachten daarbij minder betrokken zijn. Ook schoolleiders zijn minder betrokken bij de analyses op groeps- en schoolniveau, terwijl wij in onze trainingen juist ervaren dat zij een cruciale rol spelen in opbrengstgerichte scholen. In alle succesvolle (nascholings-) trajecten die Sardes heeft begeleid, was er zonder uitzondering sprake van betrokken managers, coördinatoren of schoolleiders.

Voordelen

Het effect van opbrengstgericht werken is dat leraren en pedagogisch medewerkers zich bewuster worden van hun eigen onderwijskwaliteit. Dat komt doordat ze doelen stellen en onderzoeken of de doelen worden bereikt. Ze letten daardoor beter op hun eigen rol en op het effect van hun aanpak en hebben meer aandacht voor de zwakke onderdelen van hun aanpak.

Een tweede voordeel van opbrengstgericht werken is dat een ongemerkte niveaudaling bij kinderen wordt voorkomen, doordat dit dankzij de cyclische aanpak sneller wordt gesignaleerd. Opbrengstgericht werken helpt leraren/pedagogisch medewerkers dus om het onderwijs gericht en planmatig te verbeteren. Zij kunnen betere beslissingen nemen over leerdoelen en passende activiteiten.

Passende doelen stellen betekent dat de doelen per kind kunnen verschillen (divergent differentiëren) (Gelderblom, 2009). Opbrengstgericht werken stimuleert dus ook differentiatie; een derde voordeel van de aanpak.

“Leraren en pedagogisch medewerkers worden zich bewuster van hun eigen onderwijskwaliteit.”

Een vierde voordeel is dat leraren en pedagogisch medewerkers door doelgericht te werken tot de ontdekking komen dat sommige kinderen méér kunnen dan zij dachten. Kinderen worden op hun eigen niveau uitgedaagd en er wordt vooraf niet nagedacht over een ‘plafond’. Dat levert soms positieve verassingen op.

Valkuilen

Opbrengstgericht werken is gericht op alle kinderen in de groep. Een valkuil is dat leraren/pedagogisch medewerkers vooral oog hebben voor de ‘laagpresteerders’. Natuurlijk moeten zij kinderen met een achterstand ondersteunen, maar ook de pientere kinderen moeten hun talenten maximaal ontwikkelen.

Een tweede valkuil is het gebruik van te grove maatstaven, zoals het I, II, III, IV en V van de citotoets. Leraren en pedagogisch medewerkers verzamelen gegevens, omdat ze op basis daarvan beslissingen kunnen nemen. Die beslissingen zijn het beste gefundeerd als zij verschillende soorten informatie verzamelen in verschillende situaties. Dat levert een rijker beeld op van het ontwikkelingsniveau van het kind. Door gegevens met elkaar te combineren (toets, observatie, spel) krijgen zij inzicht in wat het kind kan en wat een mogelijke volgende stap in zijn ontwikkeling is.

Een derde valkuil is dat gegevens op een andere manier worden gebruikt dan de bedoeling is. Aan de hand van de gegevens kun je de vooruitgang van kinderen monitoren en de resultaten van een groep

vergelijken met het landelijk gemiddelde. Maar de gegevens worden ook wel eens gebruikt om ranglijsten van scholen te maken: scholen met hoge citoresultaten zouden goede scholen zijn. Dat is appels met peren vergelijken. De kwaliteit van het onderwijs is niet af te meten aan de citoscores. Het is veel interessanter om de groei van kinderen te bekijken (op welk niveau kwamen kinderen binnen en welke ontwikkeling hebben ze doorgemaakt?) dan je blind te staren op eindresultaten.

De rol van de schoolleider

Een schoolleider ondersteunt het team bij opbrengstgericht werken en heeft hoge ambities. Hij of zij is gericht op voortdurende verbetering. En vooral: de schoolleider wil echt weten hoe het is gesteld met de onderwijskwaliteit van de school en wat de effecten daarvan zijn op de kinderen. Niet omdat de onderwijsinspectie binnenkort langskomt, maar omdat het de schoolleider helpt om goed te sturen. Dat betekent dat niet alleen de leraren en de intern begeleider, maar dat ook de schoolleider moet weten hoe om te gaan met de gegevens. Hij of zij maakt analyses op schoolniveau en stelt vervolgens meetbare doelen voor de verbetering van de onderwijskwaliteit. Maar dat is spannend. Want, ook al is het nog zo leerzaam, het maakt je als professional kwetsbaar

“Op een opbrengstgerichte school is het gehele team verantwoordelijk voor de ontwikkeling van alle kinderen.”

als je je onderwijsresultaten met collega's (bijvoorbeeld in het eigen schoolbestuur) bespreekt. Leraren zien hun eigen onderwijs in de klas vaak als een persoonlijke professionele activiteit. Praten over de eigen praktijk gebeurt weinig (Hattie, 2009). Voorwaarde daarvoor is dat er in het team sprake is van een open klimaat. Wij hebben gemerkt dat schoolleiders die zelf het goede voorbeeld geven, een open en onderzoekende houding in het team teweeg kunnen brengen. Directeuren die om

feedback vragen en daar serieus wat mee doen, dragen bij aan een open cultuur en prikkelen de nieuwsgierigheid: hoe kunnen we het nóg beter aanpakken? Hoe doe jij dat? Wat weten we wel en wat weten we niet? Het belangrijkste doel van de uitwisseling is dat leraren de kwaliteit van hun aanpak verbeteren. Ze doen dat voor het kind. Het gaat dus niet om verantwoording afleggen.

Hieronder beschrijven we hoe teams in de kinderopvang, peuterspeelzalen en scholen, op basis van de beschikbare gegevens, samen kunnen werken aan de kwaliteitsverbetering van hun aanpak.

Datateams

In een datateam worden de gegevens van de groepen geanalyseerd (Boudet, 2007). Schoolleider, intern begeleider en leraren werken samen: zo kom je meer te weten en kun je van elkaar leren. De samenstelling van het datateam kan verschillen. Naast de schoolleider en de intern begeleider gaat het meestal om de leerkrachten van de onderbouw of de kleuterleerkrachten in combinatie met de voorschool, maar dat is ook afhankelijk van de grootte van de (voor-)school.

Het datateam bekijkt de resultaten van iedere groep en bespreekt wat er opvalt. Leraren of pedagogisch medewerkers die specifieke vragen hebben, krijgen feedback. Ook kan het datateam schoolbrede trends analyseren of op zoek gaan naar een verklaring voor een specifiek resultaat of vraagstuk. Bijvoorbeeld: waarom vallen de resultaten van rekenen in groep 1 en 2 tegen? Of: hoe kunnen we ouders betrekken bij opbrengstgericht werken? Het datateam zoekt antwoorden op dit soort vragen door gegevens te verzamelen in de eigen (voor-)school, deze te combineren met wat bekend is uit onderzoek en vervolgens het probleem te analyseren. Zo zoeken zij naar mogelijke oplossingen die direct in de praktijk kunnen worden uitgetoet. De leden van een datateam zijn nieuwsgierig en zoeken steeds naar mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren. Zij doen dit door specifieke problemen te benoemen en deze samen op te lossen.

Deze werkwijze van datateams illustreert dat opbrengstgericht onderwijs leunt op een professionele cultuur. Dat is een cultuur waarin op basis van gegevens gesprekken worden gevoerd over de effectiviteit van het onderwijs. Naast een datateam, kan een datamuur daarbij helpen. Op een datamuur worden alle gegevens bijeengebracht en wordt door kleurcoderingen aangegeven waar veranderingen in prestaties zichtbaar zijn. Dat maakt resultaten en ontwikkelingen inzichtelijk en tastbaar.

Er wordt dus niet 'zomaar wat getoetst'; de toetsen en observatiegegevens vormen de basis van het gesprek in de (voor-)school. Dit gesprek gaat eerst over doelstellingen en opbrengsten en vervolgens over de vraag hoe het onderwijs effectiever kan worden ingericht. Op opbrengstgerichte scholen is het gehele team verantwoordelijk voor de ontwikkeling van alle kinderen.

Meer of minder werkdruk?

Sommige leraren vrezen dat de werkdruk door opbrengstgericht werken te hoog wordt. Ze zien het als een taak 'die erbij komt'. En het is al zo veel! In het voorgaande hebben we laten zien dat opbrengstgericht werken geen extra methode of lesprogramma is, maar een (aanpassing van de) werkwijze. Als de werkwijze goed wordt doorgevoerd, zorgt de aanpak er zelfs voor dat de 'lasten' worden verdeeld, doordat het team goede aanpakken met elkaar deelt, uitwisselt hoe je een groepsplan maakt, hoe je ermee werkt en samen nadenkt over de oorzaken van tegenvallende resultaten. Doordat het team gezamenlijk verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van alle kinderen, valt een deel van de prestatiedruk weg. We zagen dat de rol van de schoolleider cruciaal is bij de invoering van verbetering van opbrengstgericht werken.

Tot slot een anekdote van een pedagogisch medewerkster die deelnam aan onze training 'opbrengstgericht werken met jonge kinderen'. Zij sprak met een moeder over de doelen die zij nastreefde voor het dochtertje en vertelde dat zij op basis van een toets en diverse observaties had vastgesteld dat dit passende doelen waren. Ze legde ook uit dat denken vanuit doelen een nieuwe werkwijze was, waarover ze leerde in een cursus. De ouder: 'Dat klinkt als een logische aanpak, maar jullie zijn toch ook de experts? Het is jullie vak. Ik was ervan uitgegaan dat jullie het al lang zo deden!'

Marianne van Teunenbroek is adviseur bij Sardes .

Literatuur

- Boudett, K.P. & Steele, J. (Eds.) (2007). *Data wise in action. Stories of schools using data to improve teaching and learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. In: *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Gamoran, A. (2003). *Tracking and the literacy achievement gap*. Retrieved 08/05/03 from cela.albany.edu/newslet/spring03/tracking.htm.
- Gelderblom, G. (2009). *Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. Londen en New York: Routledge.
- Schildkamp, K. (2012). Opbrengstgericht werken: data-geïnformeerd werken voor schoolverbetering. In: Zwart, R., Van Veen, K., & Meierink, J. (Eds.). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Universiteit Leiden.

Karin Hoogeveen

De onderzoekende leraar

Karin Hoogeveen gaat in op de meerwaarde van onderzoek door leraren in (met name) het basisonderwijs. Welke competenties hebben leraren nodig voor het uitvoeren van praktijkonderzoek? Wat is praktijkgericht onderzoek eigenlijk? Welke ervaringen zijn ermee opgedaan en waar moet je rekening mee houden als je als basisschool een onderzoek gaat uitvoeren?

Uit wetenschappelijk onderzoek komt herhaaldelijk naar voren dat de leraar een sleutelrol speelt in het beïnvloeden van het leerproces en de leerresultaten van leerlingen (Hattie, 2009). Daarom is de overheid erop gebrand om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. Leraren die meer gebruikmaken van wetenschappelijke kennis over leren en leerprocessen en die ook zelf praktijkgericht onderzoek uitvoeren, vergroten hun professionaliteit (Windmuller, 2012). Ook Ros (2013) stelt dat onderzoek in de school de professionele ontwikkeling van de leraren bevordert (door een onderzoekende houding). Het draagt bovendien bij aan een planmatige aanpak van innovaties.

Met het oog hierop worden bijvoorbeeld academische basisscholen gestimuleerd. Dit zijn opleidingsscholen die het opleiden van leraren verbinden met schoolontwikkeling en praktijkgericht onderzoek van de leraar in opleiding (OCW, 2013, p. 23).

Kritisch en analytisch

Wat is een onderzoekende houding en waarom is het een belangrijke competentie van leraren? De belangrijkste taak van een leraar is uitdagend onderwijs te geven en een stimulerende leeromgeving te creëren. Om dat goed te kunnen doen, zijn heel wat competenties nodig, zoals reflecteren op de eigen beroepspraktijk, relevante kennis ontwikkelen en benutten en een kritisch-analytische houding hebben ten opzichte van de effectiviteit van het aangeboden onderwijs.

Zelf onderzoek doen is een goede manier om deze competenties te verwerven en verder te ontwikkelen. Onderzoek doen lijkt immers op een systematische reflectie op de eigen beroepspraktijk. Het is voor elke leraar van belang om op gezette tijden even afstand te nemen van de dagelijkse praktijk en alleen of met anderen na te gaan of er juist is gehandeld. Soms doen zij dat informeel 'in de wandelgangen' met collega's, soms in een functioneringsgesprek of een coachingsgesprek en ook zijn er scholen die collegiale consultatie en intervisie inzetten om te werken aan de professionaliteit van leraren. Dat alles is echter niet hetzelfde als onderzoek doen.

Om een onderzoekende houding te ontwikkelen, is er meer nodig. Kritische reflectie is de basis. Daarnaast zijn een systematische en analytische werkwijze om praktijkproblemen het hoofd te bieden en het overdraagbaar maken van de resultaten belangrijke ingrediënten van een onderzoekende houding. Praktijkonderzoek levert niet alleen opbrengsten op voor de leraar, maar ook voor het team, de school en wellicht voor andere scholen.

Reflectie is nog geen onderzoek

Wat is het verschil tussen reflectie en onderzoek? Waar reflectie meestal is gebonden aan die ene leraar in die ene situatie, is onderzoek tot op een bepaalde hoogte te generaliseren naar andere situaties. Ook door het gebruik van wetenschappelijke literatuur onderscheidt onderzoek zich van

reflectie. Boei (2013) spreekt over 'systematische reflectie van een leraar op (een deel van) de eigen praktijk, waarbij een relatie wordt gelegd met een daartoe geschikte theorie'.

De uitkomsten van het onderzoek kunnen op twee niveaus worden benut. In de eerste plaats zijn ze van belang voor de situatie waarin de leraar werkzaam is en voor het onderwerp waarop de studie zich richt. De uitkomsten geven inzicht in de eigen lespraktijk of in de eigen school. Dat is niet genoeg, want vervolgens is het van belang om deze inzichten te delen met anderen, zodat men na verloop van tijd algemeen geldende conclusies kan trekken. Korthagen & Lunenberg (2004) gebruiken in dit verband de term 'collectieve opbrengsten'. Deze collectieve opbrengsten maken onderzoek tot iets anders dan reflectie. De onderzoeksoopbrengsten die ontstaan door voort te bouwen op elkaars inzichten, deze te delen en ook in andere situaties uit te proberen, kunnen bijdragen aan de theoretische basis van het beroep.

Wat is praktijkgericht onderzoek?

Praktijkgericht onderzoek heeft drie elementen. In de eerste plaats gaat het om onderzoek naar problemen of kwesties die zich in de eigen praktijk van de leraar voordoen. In de tweede plaats voeren leraren het onderzoek uit samen met professionele onderzoekers. Ten slotte gaat het er om dat de uitkomsten van het onderzoek ten goede komen aan de beroepspraktijk, dat ze worden benut om de praktijk te verbeteren, niet alleen de eigen praktijk, maar ook de praktijk in bredere zin. De onderzoeksresultaten worden dan ook gerapporteerd, zodat ook anderen er hun voordeel mee kunnen doen of er op kunnen voortbouwen met een eigen onderzoek. Een leraar kan de onderzoeken bijvoorbeeld gebruiken in de eigen bouw, voor het team, bij gesprekken met ouders of zelfs bij presentaties aan de inspectie.

Het doel van praktijkgericht onderzoek is: het opsporen van nieuwe kennis, nieuwe toepassingen of een combinatie daarvan om een praktijkprobleem te verhelderen en/of op te lossen.

Voorbeelden van onderzoeksvragen van basisscholen:

- Er zijn steeds meer incidenten met ouders. Hoe kunnen we de relatie met ouders verbeteren?
- Er worden steeds meer kinderen 'op de gang gezet'. Wat zijn daarvan de oorzaken en wat kunnen we daaraan doen?
- We willen ons als school onderscheiden. Hoe kunnen we ons als school profileren, zodat we meer ouders en leerlingen aanspreken?
- Er blijven de laatste drie jaar veel kinderen zitten. Hoe kunnen we dit verklaren? Zijn er misschien andere maatregelen die we kunnen nemen?

Scholen kunnen natuurlijk een onderzoeksbureau inhuren om het één en ander uit te zoeken, maar in sommige situaties is een onderzoek door leraren effectiever. Dat is bijvoorbeeld het geval als het gaat om kwesties die dicht tegen de eigen praktijk aanliggen. Dan zijn leraren vaak sterk gemotiveerd om goed uit te zoeken hoe één en ander zit en op basis daarvan oplossingen te formuleren. Door het commitment van leraren is de kans groter dat de resultaten daadwerkelijk de onderzoekspraktijk verbeteren dan wanneer het onderzoek wordt uitgevoerd door derden. Wel is er meestal een professionele onderzoeker die als supervisor aan een praktijkgericht onderzoek meewerkt.

Er komt namelijk wel het één en ander bij kijken, omdat ook praktijkonderzoek aan de standaarden voor betrouwbaarheid en validiteit moet voldoen (zie hierna). Bovendien moet het onderzoek toepasbare en bruikbare resultaten opleveren. Dit alles gaat de vaardigheden van leraren dan ook dikwijls te boven.

Betrouwbaarheid en validiteit

Praktijkgericht onderzoek moet voldoen aan dezelfde kwaliteitscriteria - betrouwbaarheid en validiteit - als theoriegericht/wetenschappelijk onderzoek. Dat wil zeggen dat transparantie over de aanpak en een verantwoording van de aanpak van groot belang zijn. Het gaat om vragen als: 'Heb je nu een antwoord gekregen op dat wat je wilde weten?' en 'Als een andere onderzoeker onder dezelfde condities het onderzoek uitvoert, levert dat dan dezelfde uitkomsten op?' Voor praktijkonderzoek is de bruikbaarheid voor de beroepspraktijk een extra kwaliteitscriterium. De vraag daarbij luidt: 'Tot waar strekt de geldigheid van de verkregen kennis?'

“De uitkomsten van het onderzoek moeten ten goede komen aan de beroepspraktijk.”

Om te achterhalen in hoeverre de onderzoeksresultaten overeenkomen met de onderzochte werkelijkheid, kunnen verschillende methoden worden ingezet. Dit duiden we aan met het meten van de - interne en externe - validiteit:

- Wat zijn de opbrengsten (bijvoorbeeld voor de leraar en de school)? Is de nieuwe kennis bruikbaar, leidt het tot verandering?
- In hoeverre waren de partijen die betrokken zijn bij het probleem ook zelf betrokken bij het onderzoek?
- In hoeverre hebben betrokkenen door het onderzoek een beter begrip gekregen van het onderliggende probleem?
- In hoeverre vindt kwaliteitsborging plaats door dialoog met zogenaamde peers (bijvoorbeeld reviews door anderen, samenwerking met onderzoeksinstellingen, het betrekken van *critical friends*)?

Wat levert praktijkgericht onderzoek de leraar op?

Uit ervaring is gebleken dat onderzoek door leraren niet alleen opbrengsten heeft voor de school of voor de invulling van het beroep, maar dat het ook voor de leraar die het onderzoek uitvoert bijzonder waardevol kan zijn. De leraar vergroot zijn inhoudelijke en methodische kennis en ontwikkelt een kritische en reflectieve basishouding. Praktijkgericht onderzoek doen is dus een waardevolle activiteit voor leraren: zij reflecteren op de eigen professionele rol en verwerven meer inhoudelijke kennis over de eigen beroepspraktijk. Samen met collega's bezig zijn met een onderwerp dat (ook) van belang is voor de eigen praktijk, is een krachtige manier om je kennis en bijbehorende vaardigheden eigen te maken.

Een bijkomend voordeel is dat er daardoor in de school een onderzoekscultuur ontstaat. Ros (2013) geeft aan dat onderzoek doen in de school kan bijdragen aan de dialoogfunctie en aan de feedbackfunctie. Leraren zijn kritisch, nemen niet alles voor waar aan en zoeken graag zelf uit hoe het er op hun school aan toe gaat. Onderzoek wordt op deze wijze niet zoïets als 'het uitleven van een individuele hobby', maar krijgt een breder draagvlak. Door samen onderzoek te doen verwerven leraren bovendien een gedeelde onderzoekstaal, waarin duidelijk wordt wat onder bepaalde kernbegrippen moet worden verstaan (Gallagher et. al. 2011).

Ook de PO-Raad ziet praktijkonderzoek als een belangrijk instrument om te werken aan een onderzoekende en professionele houding van leraren, zo blijkt uit het volgende citaat:

‘Dit (praktijkonderzoek) bevordert niet alleen een onderzoekende houding, maar stimuleert ook het werkplezier van leraren die onderwijsontwikkeling als één van de aantrekkelijke kanten van het leraarschap zien.’

Brief VO-raad, MBO-raad en PO-raad aan de minister van OCW, 24 juni 2013

Door onderzoek uit te voeren, stappen leraren even uit de ‘waan van de dag’ en leren ze vanuit een neutraal perspectief naar hun eigen praktijk te kijken. Dat kan een vernieuwde kijk op het werk opleveren. Leraren die zelf onderzoek uitvoerden, vinden dit een waardevolle aanvulling op de dagelijkse praktijk. Zij zijn allemaal enthousiast over wat het onderzoek hen heeft opgeleverd: een antwoord op hun praktijkvraag, inzicht in wat de leerlingen ergens van vinden, meningen van collega’s over een onderwerp of een oordeel van ouders. Ook hebben zij gemerkt dat onderzoek doen leuk is. Ervaringen van leraren en voorbeelden van onderzoeken zijn te vinden op de website van Leraar24: (<http://www.leraar24.nl/dossier/61/onderzoekende-leraar>).

Pilots praktijkgericht onderzoek

In de afgelopen jaren zijn er verschillende pilots gestart. Zo is bijvoorbeeld in Tilburg ervaring opgedaan met het opzetten, uitvoeren en rapporteren van onderzoek in het proefproject ‘Onderzoekende Leraar’. Leraren blijven bij de eigen onderwijspraktijk, ze gaan iets uitzoeken dat dichtbij ze staat. ‘Zoek iets uit wat je zelf graag zou willen weten en praat erover met collega’s.’ Ze werken daarbij samen met professionele onderzoekers. In plaats van *trial and error* toe te passen, leren ze op een andere, meer gestructureerde manier te denken, meer te anticiperen en te reflecteren: ‘Je neemt heel vaak zo maar aan dat iets zo is, maar door onderzoek te doen, kijk je veel gerichter’, aldus Marije van Bloemendaal-Bos van de Westerschool in Wildervank, een academische basisschool. De leraren van deze school worden gestimuleerd om zelf onderzoek te doen naar het onderwijs van hun school. (<http://www.leraar24.nl/video/434>).

De lerarenopleidingen sluiten hierop aan door in hun curricula onderzoeklijnen in te bouwen. Hiermee bevestigen zij dat onderzoek tot de professionaliteit van de leraar behoort. Het is van groot belang dat leraren op de hoogte zijn en blijven van de laatste ontwikkelingen op hun vakgebied. Een paar jaar geleden is in Utrecht gestart met de academische pabo, waar onder-

zoeksvaardigheden nadrukkelijk zijn toegevoegd aan het curriculum. Inmiddels zijn er academische pabo’s in verschillende steden. Ook zien we academische basisscholen, waar onderzoek, opleiding en onderwijsontwikkeling hand in hand gaan. De leraren op deze basisscholen voeren onderzoek uit en er worden leertrajecten op het gebied van onderzoek uitgevoerd voor leerlingen en leraren.

Voorwaarden in de school

Samen werken aan onderwijsonderzoek stimuleert een onderzoekende houding en een lerende cultuur. Het is belangrijk dat de keuze voor onderzoek past bij de visie van de school en dat het wordt gesteund door de directie. Daarnaast is het belangrijk dat het onderzoek wordt uitgevoerd door – bij voorkeur schooloverstijgende – samen-

“Leraren zijn kritisch en zoeken graag zelf uit hoe het er op hun school aan toe gaat.”

werkende teams. Het moet immers niet de verantwoordelijkheid zijn van een eenling. De leraar-onderzoekers hebben uren en competenties nodig om het onderzoek uit te kunnen voeren. Dat betekent vaak dat zij bij- en nascholing volgen op het gebied van onderzoeksvaardigheden en dat zij coaching of supervisie krijgen van een ervaren onderzoeker (eventueel van buiten de school). Kleinschalig onderzoek door duo’s of groepjes leraren, zogenaamde *communities of inquiry* verdienen de voorkeur. Resultaten zijn dan op relatief korte termijn beschikbaar en kunnen de basis zijn voor verder onderzoek. Kortdurend en kleinschalig onderzoek is natuurlijk goed om samen te leren door het doen van onderzoek, maar onderzoekers zijn natuurlijk altijd enthousiaster over langjarige onderzoeksprojecten, waarbij kan worden voortgebouwd op eerdere resultaten, en ook steviger onderzoeksresultaten kunnen ontstaan.

Doen of niet aan beginnen?

Hoewel het veel tijd kost en scholen en leraren bereid moeten zijn om kritisch naar zichzelf te kijken, heeft praktijkonderzoek zeker meerwaarde: voor individuele leraren, voor het team, voor de school, maar vooral voor de leerlingen. Want uiteindelijk gaat het er natuurlijk om dat de onderwijspraktijk leerlingen optimale ontwikkelingskansen biedt en dat zij de gelegenheid krijgen om hun talenten optimaal te benutten. Onderzoek kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren, omdat het beproefde kennis en methoden kan opleveren waarmee de beroepspraktijk kan worden verbeterd.

Karin Hoogeveen is senior adviseur en onderzoeker bij Sardes.

Literatuur

Boei, F. & Willemse, M. (2013). Onderzoek in de lerarenopleidingen. In: *Cultuur+Educatie* jrg.13, nr. 38.

Brief VO-raad, MBO-raad en PO-raad aan de minister van OCW, 24 juni 2013.

Forum voor praktijkgericht onderzoek (2011). *Kenmerken, randvoorwaarden en criteria van praktijkgericht zorgonderzoek*. www.lectoren.nl (geraadpleegd op 26-08-2013).

Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 880-890.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen en New York: Routledge.

Kools, Q. (2011). 'Future proof'. *Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (3), 29-35.

Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*, Den Haag: OCW, p. 23.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma.

Ros, A. (2013). Onderzoek op de basisschool: zo heb je er echt iets aan! In: *Basisschoolmanagement*, 07, p. 26-30.

Windmuller, I.M.H. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift Open Universiteit.

Louis Steeman

Een omgeving vormgeven die de effectiviteit van leraren bevordert

Vijf vragen voor leidinggevendenden

Hoe effectief een leraar is, wordt niet alleen bepaald door zijn motivatie en zijn competenties, maar ook door factoren in de werkomgeving. Leidinggevendenden kunnen dan ook veel doen om de effectiviteit van leraren te ondersteunen en te bevorderen. Zij kunnen zichzelf daartoe vijf vragen stellen.

Het is de wens van elke schoolleider dat leraren optimaal functioneren. Om dat te stimuleren, is het nodig dat leidinggevendenden weten welke factoren bijdragen aan de effectiviteit van leraren. We geven antwoord op vijf vragen die leidinggevendenden handvatten geven om de effectiviteit van leraren positief te beïnvloeden.

Welke factoren ondersteunen de effectiviteit van leraren?

De leraar kent de doelen en de pedagogische principes van de school

Wat effectiviteit inhoudt, is onder meer afhankelijk van de doelen van de school en de daaruit voortvloeiende pedagogische principes. Heeft de school bijvoorbeeld vooral ontwikkelingsgerichte doelstellingen, dan zijn leraren effectief als zij hun leerlingen optimaal ondersteunen in hun ontwikkeling. Maar op een meer aanbodgerichte school zal de effectiviteit van leraren vooral worden afgemeten aan de vraag of leerlingen zich de leerstof voldoende eigen maken. Leraren zijn effectief als zij de gestelde doelen bereiken, maar die doelen verschillen per school. Daarom is het essentieel dat leraren doordrongen zijn van de doelen van de school en van de daaruit voortvloeiende pedagogische principes. Alleen dan kunnen zij immers doelgericht, dus effectief werken.

De schoolleiding stelt hoge eisen aan leraren

Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen beter presteren als de leraar hoge verwachtingen van hen heeft. Net zo functioneren leraren effectiever wanneer de schoolleiding veel van hen verwacht, hoge eisen aan hen stelt en hen uitdagende taken laat uitvoeren.

Natuurlijk is het ook belangrijk dat die eisen niet té hoog zijn en dat leraren hun taken aan kunnen. De taken moeten aansluiten bij de kwaliteiten en de talenten van de leraar. Csikszentmihalyi (1990) spreekt in dit verband van *flow*. Mensen werken in hun *flow* als de complexiteit van hun taken naadloos aansluit bij hun kwaliteiten en als de taken uitdagend en intrinsiek waardevol voor hen zijn.

Leraren worden gezien en gewaardeerd

Als leraren worden gezien en als hun kwaliteiten optimaal worden benut, ontwikkelen zij beroepstrots. Dit versterkt hun effectiviteit. Gezien worden betekent onder meer dat leraren uit de beslotenheid van het klaslokaal treden, samenwerken met anderen, elkaar feedback geven en waardering krijgen van collega's en van hun leidinggevende. *Leraren ontwikkelen hun professionaliteit*

Leraren functioneren effectiever als zij doen waar ze goed in zijn en volop gelegenheid krijgen om hun professionaliteit verder te ontwikkelen. Dit betekent onder meer dat de school een gedegen professionaliseringsbeleid voert.

Leraren krijgen directe feedback

Het bevordert de effectiviteit van leraren als zij directe feedback krijgen op hun resultaten en op hun functioneren. Dat zien we terug in het personeelsbeleid van de school, in de gespreks-cyclus en in de houding van leidinggevendenden.

Leraren hebben invloed op hun werkomgeving

Een overmaat aan regels en procedures belemmert de effectiviteit van leraren. Zij worden effectiever als zij veel professionele ruimte hebben en hun werk(omgeving) in grote mate op hun eigen manier kunnen inrichten.

Welke organisatorische kenmerken bevorderen de effectiviteit van leraren?

We zien de hierboven genoemde factoren terug in een lerende organisatie. Daarnaast is het belangrijk dat vragen en problemen op het juiste organisatorische niveau worden opgepakt en opgelost. Dat gebeurt lang niet altijd. Er worden bijvoorbeeld oplossingen gezocht op het niveau van de leraar, terwijl het gaat om een probleem dat op bouw- of schoolniveau moet worden aangepakt. Dit schaadt de effectiviteit van leraren. Daarom is het belangrijk dat leidinggevendenden altijd zorgvuldig vaststellen op welk niveau een vraag of probleem moet worden beantwoord of opgelost.

Om dit goed te kunnen doen, is het van belang dat de leidinggevende zich ervan bewust is dat problemen en vragen 'gelaagd' zijn. Een probleem heeft bijvoorbeeld een praktische kant (er moet iets worden geregeld), een personele kant (iemand moet dat adequaat uitvoeren), een beleidsmatige kant (het beleid moet worden aangepast) en een financiële kant (het brengt kosten met zich mee). Omdat niet alle 'lagen' van een probleem altijd even relevant zijn, is het belangrijk dat de leidinggevende onderzoekt welke lagen er een rol spelen en op welke niveaus er actie moet worden ondernomen om het probleem te lijf te gaan. Deze analyse vereist van leidinggevendenden een sterk organisatiebewustzijn (een kenmerk van de lerende organisatie).

Binnen een school functioneren verschillende

subsystemen met hun eigen doelstellingen en werkwijzen, bijvoorbeeld jaargroepen, bouwen, intern begeleiders, de remedial teacher en de directie. Het is belangrijk dat alle medewerkers de doelen van de subsystemen goed kennen en dat deze systemen niet los van elkaar functioneren.

“Als leraren te maken krijgen met te veel (ingrijpende) vernieuwingen, vermindert hun effectiviteit.”

Dat helpt leraren om effectief te zijn. De leraar weet dan immers precies wanneer en hoe hij bijvoorbeeld de remedial teacher moet inschakelen of waar en aan wie hij een vraag of probleem het beste kan voorleggen. Het is de taak van leidinggevendenden om ervoor te zorgen dat er verbinding is tussen de verschillende organisatorische subsystemen.

Wat doen en laten leidinggevendenden om leraren zo effectief mogelijk te laten functioneren?

Hierboven is over deze vraag al veel gezegd. De leidinggevende stuurt zijn medewerkers op een positieve, waarderende manier aan, maar geeft hen ook ruimte om hun professionaliteit op eigen wijze vorm te geven en verder te ontwikkelen. Een goede leider weet daarin een balans te vinden. Hij weet wanneer hij moet sturen en wanneer hij ruimte moet geven.

De volgende vragen kunnen hierbij als kijkwijzer fungeren:

- Lukt het?
 - Bereikt de leraar de gestelde doelen?
- Loopt het?
 - Hoe verloopt het proces? Is de leraar tevreden? Zijn de leerlingen en de ouders tevreden?
- Leeft het?
 - Heeft de leraar er plezier in? Krijgt hij energie van zijn werk?
- Leert het?
 - Ontwikkelt de leraar zich? Komt hij verder in zijn professionaliteit?

Stelt de leidinggevende vast dat hij deze vier vragen positief kan beantwoorden, dan volgt het advies: “Laat het!”

De leraar ‘laten’ wil zeggen dat de leidinggevende zich weinig sturend opstelt en de leraar veel ruimte geeft. De leraar functioneert immers effectief. ‘Laten’ betekent echter niet dat de leidinggevende zich terugtrekt en helemaal niets doet. Altijd blijft hij alle leraren waarderen, feedback geven en stimuleren.

Stelt de leidinggevende vast dat het niet lukt, niet loopt, niet leeft of niet leert, dan stelt hij zich sturender op en onderneemt hij actie om verbetering te bewerkstelligen.

Welke rol spelen leerlingen en ouders als het gaat om de effectiviteit van de leraar?

Leerlingen en ouders spelen in dit kader een hele belangrijke rol, omdat zij leraren directe feedback kunnen geven en daarmee een bijdrage kunnen leveren aan zijn professionele omgeving. Van leerlingen en ouders hoort de leraar hoe effectief hij is. Als het goed is, krijgt de leraar van leerlingen en ouders erkenning en waardering. Is dat niet het geval, dan is er een reden om zaken bij te sturen en te veranderen.

Om optimaal te profiteren van de inbreng van leerlingen en ouders, is het nodig dat de school een goede relatie met ouders opbouwt en hen betreft bij het onderwijs. De school bevrucht leerlingen en ouders regelmatig, onder meer door tevredenheidsonderzoeken uit te voeren. Zo kan de school de inbreng van leerlingen en ouders ten goede laten komen aan de effectiviteit van de leraren.

“Wat effectiviteit inhoudt, is onder meer afhankelijk van de doelen en de pedagogische principes van de school.”

Hoe houdt de school haar effectiviteit op peil?

Om leraren blijvend effectief te laten zijn, moet de school zich voortdurend oriënteren op nieuwe ontwikkelingen en nieuwe inzichten en deze op een adequate manier vertalen naar het onderwijs. Door het onderwijs te verbeteren en te vernieuwen, krijgen leraren steeds nieuwe input, waardoor hun professionaliteit en hun effectiviteit zich voortdurend ontwikkelt.

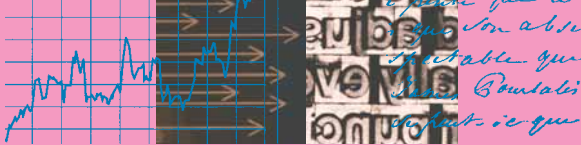
Als het goed is, werken scholen continu aan de verbetering van het onderwijs. Bij een verbetering worden er zaken bijgesteld en veranderd, maar blijft de organisatie zoals zij is. Een *vernieuwing* heeft vaak veel meer om het lijf, omdat de organisatie daarbij meestal in meer of mindere mate op de schop gaat. Omdat de maatschappij zich voortdurend ontwikkelt, is het noodzakelijk dat scholen regelmatig vernieuwingen doorvoeren.

Echter, als leraren te maken krijgen met te veel (ingrijpende) vernieuwingen, heeft dat een negatieve invloed op hun effectiviteit. De schoolleider houdt hier rekening mee. Hij zorgt ervoor dat zijn school voortdurend in ontwikkeling is, maar fungeert hierbij als grensbewaker. Hij voert niet te weinig en niet teveel vernieuwingen door en zorgt zodoende voor een goede balans tussen ontwikkeling en rust. Dat komt ten goede aan de effectiviteit van de leraren.

Louis Steeman was interim directeur bij Sardes van 2011-2013. U kunt hem vinden op: www.louissteeman.nl

Literatuur

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.



Sardes is een advies- en onderzoeksbureau dat de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren wil vergroten. Wij voelen ons betrokken bij maatschappelijke vraagstukken over onderwijs, opvang en opvoeding. Door wetenschap, beleid en praktijk bij elkaar te brengen, komen we tot slimme oplossingen.

Wij halen ons enthousiasme uit het, samen met opdrachtgevers, zoeken naar creatieve antwoorden op complexe vraagstukken. We bundelen onderzoek, advies, ontwikkeling en scholing. Ook begeleiden we innovatieprocessen en zorgen we ervoor dat nieuwe werkwijzen in de praktijk worden ingevoerd. Daarnaast voeren wij het management van omvangrijke landelijke vernieuwingsprogramma's, zoals Vversterk en schakelklassen. Als netwerkorganisatie werkt Sardes graag samen met partners die complementaire expertise inbrengen.

Eerder verschenen Sardes Speciale Edities:

| | |
|--------------------------|---|
| Nummer 1, september 2006 | Op weg naar zorgplicht en passend onderwijs |
| Nummer 2, april 2007 | Positief Jeugdbeleid |
| Nummer 3, mei 2007 | Stand van de achterstand |
| Nummer 4, mei 2008 | Het grote debat over het kleine kind |
| Nummer 5, juni 2008 | Toekomstbeelden van de brede school |
| Nummer 6, september 2008 | Passend Onderwijs. Kansen in beeld! |
| Nummer 7, april 2009 | Ideeën over het Bewijs voor Onderwijs |
| Nummer 8, maart 2010 | Profileren en indiceren |
| Nummer 9, september 2010 | Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind |
| Nummer 10, november 2010 | Talenten! |
| Nummer 11, april 2011 | Gebouwen voor kinderen |
| Nummer 12, november 2011 | Drie jaar! |
| Nummer 13, juni 2012 | Ouderbetrokkenheid |
| Nummer 14, februari 2014 | De effectieve leraar |