

Kneepjes van het vak

Opbrengstgericht werken. Wie het te vaak hoort, denkt: daar heb je ze weer. Het lijkt een modegril, inderdaad, maar: het werkt echt. Werken aan betere opbrengsten, meer is het niet. Hoge doelen stellen en daar de leeromgeving en instructie op inrichten. Nagaan of die doelen ook gehaald worden, aan de hand van betrouwbare data. En als dat niet het geval is, leeromgeving en instructie aanpassen. Natuurlijk zijn er wel een paar kneepjes van het vak en geheimen van de smid. Ze staan in deze special.



Opbrengstgericht werken nader bekeken

Mea (nostra) culpa en dan verder

Opbrengstgericht werken is niet eenvoudig. Het vergt een cultuuromslag en heeft met veel factoren binnen de school te maken. Schoolbeleid en de consequenties daarvan voor de klas zijn met elkaar verbonden. Hoge kwaliteit van de instructie staat centraal.

door Kees Vernooy

Inhoud

Effectieve instructie

Het maakt voor een leerling uit van wie hij rekenles krijgt. Rekenresultaten zijn namelijk voor een belangrijk deel toe te schrijven aan het handelen van leerkrachten. Daarom moet versterking van het rekenonderwijs zich vooral op hen richten. [Pagina 6](#)

Voorkom incidenten

Bij opbrengstgericht werken denken weinig leraren aan gedrag. Toch lonen expliciete gedragsinstructie en positieve feedback. [Pagina 8](#)

Betere beroepskeuze

'Wat wil ik?', en 'wat kan ik?' zijn fundamentele vragen voor vmbo-leerlingen die een vervolgopleiding moeten kiezen. Hun besluitvorming is gecompliceerd. In Twente biedt een pilot sectorwerkstuk uitkomst. [Pagina 10](#)

Onderwijskundig leiderschap

De opbrengsten van een school verbeteren, vergt onderwijskundig leiderschap op alle niveaus, van leraren die een rol als leider waarmaken, schoolleiders en bestuurders. 'Samen' werkt het langst. [Pagina 11](#)

Opbrengstgericht werken is een modewoord, maar daarom niet minder belangrijk. Nederland telt 145.000 leerlingen die op (zeer) zwakke scholen zitten (Inspectie van onderwijs, 2010). Dikwijls zijn dit scholen met veel achterstandsl leerlingen; kinderen die het voor hun ontwikkeling juist van de school moeten hebben. Niet alleen de prestaties, maar ook de onderwijsleerprocessen zijn op deze scholen vaker onvoldoende. Volgens de inspectie (2010) schiet de kwaliteit van de leraren dikwijls tekort en leiden de opleidingen hun studenten onvoldoende op voor deze scholen. De leerlingen lopen op zwakke scholen een verhoogd risico om met onvoldoende kennis en vaardigheden het onderwijs te verlaten. Een ongewenste ontwikkeling, voor deze kinderen die betere maatschappelijke kansen verdienen én voor de samenleving.

Een school die concrete doelstellingen formuleert op basis van de leerlingpopulatie en met alle betrokken partijen probeert deze doelen te bereiken (Onderwijsraad 2008), werkt opbrengstgericht. Met andere woorden: zo'n school tracht met effectief onderwijs het maximale uit elke leerling te halen en zijn maatschappelijke kansen te vergroten. Scholen hebben invloed op de ontwikkeling van kinderen. Achtergrondfactoren van leerlingen zijn belangrijk, maar sterke scholen zijn

misschien nog wel belangrijker. Volgens de onderwijsinspectie boeken scholen die opbrengstgericht werken in ieder geval betere leerlingresultaten dan scholen die dat niet doen. Bovendien kunnen leerlingen dikwijls meer dan scholen denken.

KETENVERANTWOORDELIJKHEID

De onderwijsinspectie signaleerde al in 2008 dat de opbrengstgerichtheid in ons onderwijs zwak ontwikkeld is. Elke school zou zich moeten afvragen: hoe staan onze leerlingen ervoor, hoe ziet hun toekomst eruit en wat moeten we doen om betere resultaten te boeken? Het beantwoorden van deze vragen is de verantwoordelijkheid van de hele onderwijsketen, van basisonderwijs tot en met hbo. Daarnaast dient er op de verschillende schoolniveaus een ketenverantwoordelijkheid voor de opbrengsten te zijn, van bestuurder via de schoolleiding tot en met de leerkracht die instructie geeft.

Beide ketens dienen hoog in hun vaandel te hebben: hoe laten we onze leerlingen zo goed mogelijk leren? Dit vraagt om een reflectieve houding. Bij het analyseren van de opbrengsten moet de eerste vraag van iedereen in de onderwijsketen zijn: wat ontbreekt er aan ons onderwijs of onze instructie waardoor een aantal leerlingen niet goed leert? De verantwoordelijkheid ligt bij ons, in essentie, niet bij de leerling of zijn achtergrond.



Maar zelfs als een school bereid is tot een dergelijk mea culpa, hoe bereik je dan betere resultaten? De volgende drie zaken zijn - in samenhang - essentieel gebleken: de aanpak van kwaliteitsproblemen, de kwaliteit van de instructie en de rol van de schoolleiding.

Tegenvallende opbrengsten zijn vrijwel altijd toe te schrijven aan (1) kwaliteitsproblemen op het gebied van instructie, maar deze worden meestal genegeerd of onderschat. Kwaliteitsproblemen kunnen ook heel divers zijn. Er worden bijvoorbeeld geen of te lage doelen gesteld,

er is onvoldoende onderwijstijd of er wordt met onderwijstijd gemorst (lesuitval, lessen starten te laat, pauzes lopen uit). Ook kan het onderwijs onvoldoende afgestemd zijn op de verschillen tussen leerlingen, worden methoden niet uitgemaakt waardoor essentiële leerstof niet wordt behandeld of de instructie is zwak. Soms worden handleidingen van methoden niet of onvoldoende gebruikt, is er onvoldoende kwaliteitszorg of wordt veel tijd verloren in activiteiten zonder onderwijskundig doel. Een bijkomend probleem is dikwijls dat de schoolleiding dit soort zaken tolereert. Jammer, want actie kan in korte tijd betere resultaten opleveren.

Van alle factoren die bij opbrengstgericht werken onderscheiden kunnen worden is (2) de instructiekwaliteit van de leerkracht het meest cruciaal. Het vormt als het ware het hart van effectief onderwijs. Onder-

lees verder op pag. 4 >>

Vmbo wint leerlingen met beter leesonderwijs

In het vmbo valt genoeg te verbeteren. Te veel problemen ineens aanpakken is niet effectief. Het bestuur van een aantal vmbo-scholen in Utrecht besloot te beginnen met het leesonderwijs. Het resultaat: betere leesprestaties en een hogere instroom binnen twee jaar.

door Dorte Mijs en Kees Verwooy

Een doorsnee vmbo-docent heeft het niet makkelijk: een kwart van zijn leerlingen komt met onvoldoende leesvaardigheid van de basisschool en kan nauwelijks zelfstandig omgaan met teksten. Vaak is zijn rol noodgedwongen meer pedagogisch dan didactisch. Er valt genoeg te doen kortom in het vmbo. Wie de kwaliteit van het leesonderwijs aanpakt, slaat een grote slag. Een goede

leesvaardigheid is immers voor alle vakken van wezenlijk belang, bevordert betere eindexamenresultaten en een betere doorstroming naar het middelbaar beroepsonderwijs. Uit een grootschalig onderzoek naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen blijkt dat slechts 23 procent lezen plezierig vindt. De meeste - en vooral niet vlotte lezers - ervaren lezen als een vermoeiend proces.

Over plezierig of vermoeiend valt te twisten, maar artikel 6c van de wet op het voortgezet onderwijs is helder: 'Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat daarbij op structurele en herkenbare wijze aandacht wordt besteed aan het bestrijden van achterstanden in het bijzonder in de beheersing van de Nederlandse taal.' Ook vmbo-scholen zijn dus wettelijk verplicht hun best te doen op dit vlak. Maar hoe? Uit onderzoek blijkt dat de helft van de vmbo-leerlingen duidelijke taalbehoefte heeft, onder andere op het gebied van tekstbegrip en woordenschat. Volgens Amerikaans onderzoek zouden oudere zwakke lezers ook ondersteund moeten worden met leesstrategieën

lees verder op pag. 4 >>

<< **Mea (nostra) culpa**

vervolg van pag. 3

zoek van Sammons en Hattie laat zien dat meer dan 35 procent van de variantie bij leerlingresultaten aan de kwaliteit van de leerkracht toegeschreven moet worden. In de effectieve schoolliteratuur wordt bovendien gesproken over het belang van doelgericht lesgeven. Scholen waar dit onvoldoende gebeurt, halen minder hoge opbrengsten. Zonder doelen behandelen leerkrachten dikwijls wat ze zelf belangrijk vinden. Bij het werken met schooldoelen daarentegen wordt verwacht dat elke leerkracht die haalt.

(3) Na de leerkracht is de schoolleiding de meest bepalende factor voor de leerresultaten. Als zij geen of onvoldoende aandacht heeft voor de relatie tussen leerlingresultaten en instructie, dan zullen de opbrengsten niet verbeteren. De schoolleiding moet continu gericht zijn op het verbeteren van het onderwijsleerproces, maar zich ook eindver-

antwoordelijk voelen voor de leerlingresultaten. Zij moet zich steeds afvragen: beschikken alle leerkrachten over de kennis en vaardigheden om succesvol te zijn bij het verbeteren van de resultaten? Bovendien zal zij het opbrengstgericht werken moeten aansturen en ondersteunen door continue het 'wat en hoe' centraal te stellen (zie illustratie). Wat er onderwezen wordt, maar ook hoe dat gebeurt zijn cruciaal voor effectief onderwijs. Om vast te stellen of opbrengstgericht werken effectief is, zijn

data als de toetsgegevens van het leerlingvolgsysteem essentieel. Zij geven informatie over leerlingresultaten, maar zeggen ook iets over de kwaliteit van de school en de instructie van leerkrachten in het bijzonder (bijvoorbeeld hebben we veel of weinig leerlingen met D- of E-scores? Worden onze opbrengsten beter?). Tot slot: het maximale uit de de leerling halen is de verantwoordelijkheid van elke school; het is bovendien inhumain om leerlingen slecht onderwijs te geven.

<<

Resultaten zijn het gevolg van twee zaken:

- (1) Wat we onderwijzen
en
(2) Hoe we onderwijzen

Mike Schmoker

"The Real Causes of Higher Achievement"

<< **Vmbo wint leerlingen**

vervolg van pag. 3

en zouden zij intensieve aandacht moeten krijgen (zie figuur 1). Maar hoe doe je dat op het vmbo?

NIEUWSBEGRIJ

Het bestuur van een aantal vmbo-scholen in Utrecht besloot in schooljaar 2008–2009 in actie te

komen en liet een leesinterventietraject ontwikkelen, gericht op het verbeteren van leesvaardigheid en woordenschat in de eerste tot en met de vierde klas. Het streven was tien procent betere leesresultaten aan het einde van het schooljaar. Met behulp van een nulmeting werd de leesvaardigheid aan de start van het project vastgesteld. 371 Leerlingen deden mee.

Tegelijkertijd met het project en als onderdeel daarvan werd de digitale begrijpend leesmethode *Nieuwsbegrip* ingevoerd in november 2008, een methode waarin de actualiteit centraal staat. De school koos voor deze methode omdat volgens sommige onderzoekers interactie met de echte wereld (actualiteit) in het leesonderwijs cruciaal is. Het activeert automatisch voorkennis bij leerlingen en helpt die verder opbouwen. Als teksten meer aansluiten bij de beleavingswereld van kinderen, raken ze ook meer gemotiveerd om te lezen.

Nieuwsbegrip werd in klas 1 en 2 ingevoerd op B-niveau en op C-niveau in klas 3 en 4. Docenten werden op de werkvloer gecoacht op effectief gedrag. Zij leerden onder andere *modellen* (hardop denkend voordoen) en zij leerden leerlingen aantekeningen maken. Voor de zeer laaggeletterde leerlingen (lezen lager dan AVI 9 niveau) in de eerste twee leerjaren is gewerkt met de zogenoemde *RALFI*-aanpak (zie Didaktief, special oktober 2005) om snel hun lees-

Wat zegt de wetenschap over oudere zwakke lezers? (COI 2008)



- | | |
|--|---------------------------------|
| • Aandacht technisch lezen | • Middelmatic effect |
| • Aandacht voor woordenschat | • Het grootste effect! |
| • Aandacht voor leesstrategieën | • Gemiddeld effect |
| • Intensieve aandacht voor zwakke lezers | • Hiervoor bestaat sterk bewijs |

figuur 1

vaardigheid te verbeteren. Tevens is in alle lessen aandacht besteed aan het lezen van vakteksten, waarbij de docenten de uitgangspunten van *Nieuwsbegrip* probeerden toe te passen. Docenten werkten aan woordenschat door steeds twee moeilijke onbekende (kern)woorden uit een tekst op het bord te schrijven en te behandelen. Ook probeerden zij de strategie 'voorspellen' met hun leerlingen toe te passen (zie ook special oktober 2010, pagina 4). Door observaties, intervisie en filmopnamen werden ervaringen uitgewisseld en ontvingen docenten feedback.

LEERWINST

Aan het eind van het schooljaar waren de resultaten bemoedigend. Er was een goede start gemaakt met de implementatie van *Nieuwsbegrip*. In het schooljaar 2009 – 2010 is

haalden met *RALFI* AVI-9 en vrijwel alle andere leerlingen gingen minimaal één AVI-niveau vooruit. Een deel leest nog zeer spellend, waardoor ze zich niet op de inhoud van teksten kunnen richten en niet aan begrijpend lezen toekomen. Een kleine woordenschat lijkt hieraan mede debet.

De scholen hebben zich nu vorgenommen de problematiek van het onvoldoende vlot lezen te bespreken met de toeleverende basisscholen. Daarnaast krijgen alle leerlingen met een lage woordenschat- en tekstbegripscore (onder percentiel 25 op het ingeschatte leerwagniveau bij Cito-VAS), maar met een voldoende AVI-niveau, ook een *RALFI*-training.

IMAGOWINST

Het project heeft docenten geleerd dat er meer mogelijk is dan zij aan-

goed beeld van de achterstanden en de resultaten van hun leerlingen. In het schooljaar 2009 – 2010 is hier binnen het project op ingestoken. (Vak)docenten kunnen de klasspecifieke gegevens gebruiken om hun eigen onderwijs te evalueren en te verbeteren met gerichte taal/leesinterventies.

Concreet reageerden de leerlingen positief op *Nieuwsbegrip*: zij willen wel degelijk iets leren. Hun motivatie is hoog. Ook de docenten wilden het goed doen en een deel geeft effectief les met *Nieuwsbegrip*. Routinematig aandacht besteden aan woordenschat bleek te werken en maakte lessen doelgerichter. Het behandelen bijvoorbeeld van twee woorden uit de tekst, elke les, zagen ook docenten als belangrijke winst. De tekst centraal plaatsen tijdens de les gaf structuur en werd ook door



EVELYNE JACQ

men hiermee doorgaan. In alle eerste drie klassen bleek bovendien leerwinst geboekt boven de door het Cito vastgestelde landelijke leerwinst bij begrijpend lezen en woordenschat, volgens de toetsen uit het Cito-vol- en adviessysteem (Cito-VAS). In alle klassen waren de leesresultaten verbeterd, in een aantal gevallen zelfs zeven tot acht procent. Dichtbij het ambitieuze doel van tien procent, kortom. Vijf zeer laag geletterde leerlingen

vankelijk dachten met een gemiddelde populatie vmbo-kinderen. Zij ervoeren met name dat het bieden van meer structuur voor hun leerlingen werkte. Op schoolniveau was de *push & pressure* van de directie, bijvoorbeeld door op klasniveau na te gaan of de gemaakte afspraken uitgevoerd worden, een positieve factor. Het bleek op de scholen geen gewoonte om de gegevens uit het Cito-VAS-systeem goed te gebruiken. Docenten hadden daardoor geen

de leerlingen als positief ervaren. Ze hadden hetzelfde gevoel bij het leren aantekeningen maken. Docenten vonden het prettig om gecoacht te worden in modellering.

Al met al heeft het project de school weer meer aantrekkelijk gemaakt volgens de directie. Voor het schooljaar 2010-2011 steeg de instroom van leerlingen – na jaren van daling – sterk, namelijk van 80 naar 130 leerlingen!

<<

Effectieve instructie is hart van rekenonderwijs

Het maakt voor een leerling uit van wie hij rekenles krijgt. Rekenresultaten zijn namelijk voor een belangrijk deel toe te schrijven aan het handelen van leerkrachten. Daarom moet versterking van het rekenonderwijs zich vooral op hen richten. En daarbij speelt feedback een sleutelrol.

door Gert Gelderblom

Niet de achtergrond van leerlingen, niet de rekenmethode van school, niet een traditionele of meer realistische didactiek bepalen de opbrengst van het rekenonderwijs. Het is vooral de leerkracht die het verschil maakt (KNAW, 2009). Daarom zijn klassenbezoeken

stellen van doelen impliceert ook dat een team weet hoe het gesteld is met de opbrengst van het rekenonderwijs. Bijvoorbeeld door de opbrengst van de school te leggen naast de opbrengsten van andere scholen of door de rekenresultaten van een bepaalde leerlingen-

ven en om op tijd te kunnen reageren wanneer rekenproblemen bij leerlingen dreigen te ontstaan. En over die tussendoelen moet het gesprek binnen het team gevoerd worden. Hebben we helder wat leerlingen moeten kunnen aan het einde van groep 2 om in groep 3 een goede rekenstart te kunnen maken? Is helder wanneer leerlingen het optellen en aftrekken tot twintig moeten hebben geautomatiseerd? En wanneer moet er bij leerlingen sprake zijn van elementair breukbegrip? En wat doen we wanneer leerlingen die tussendoelen niet op tijd halen? Doelgericht rekenonderwijs is pas mogelijk wanneer op school- en groepsniveau de (tussen)doelen helder zijn. Het is de verantwoordelijkheid van de schoolleiding om dit gesprek te arrangeren. Het stellen van doelen houdt ook in dat gemonitord wordt of alle leerlingen de doelen halen. De toetsen van het leerlingvolgsysteem, maar ook methodegebonden toetsen kunnen daarvoor worden gebruikt. Door toetsdata te analyseren en te relateren aan de gestelde doelen ontstaat beter inzicht in het onderwijs dat leerlingen hebben gekregen. Vervolgens kunnen interventies gepland worden om het rekenonderwijs te versterken. Want kwaliteitsproblemen mogen niet weggeschoven worden onder 'dyscalculie' of andere vermeende stoornissen, maar

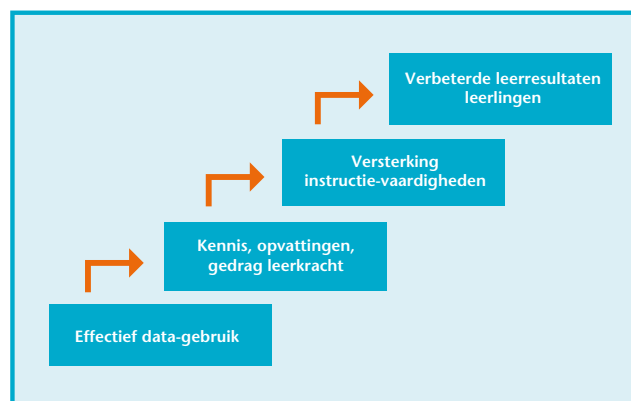
Achtergrond leerlingen is geen excuus

en gesprekken over de opbrengst van het rekenonderwijs zo belangrijk. Ze helpen na te denken over de wijze waarop het rekenonderwijs is vormgegeven en over de vraag hoe de rekenprestaties van leerlingen kunnen worden verbeterd. Deze aanpakken geven feedback. En de impact van feedback op het handelen van leerkrachten is moeilijk te overschatten, blijkt uit onderzoek. Feedback richt zich vooral op zaken waarvan bekend is dat ze ertoe doen: hoge verwachtingen van leraren ten aanzien van het leren rekenen van hun leerlingen, uitdagende doelen, gestructureerde rekenlessen, effectieve rekeninstructie en krachtige feedback. Zie hier de sleutels om te komen tot effectief rekenonderwijs.

GEEN EXCUUS

Hoge verwachtingen en ambitieuze, realistische doelen zijn cruciaal voor het leren van leerlingen. Zonder heldere doelen zullen de rekenresultaten van een school nooit verbeteren. Het

groep door de jaren heen te bekijken. Juist bij rekenen waar de ene vaardigheid voortbouwt op de vorige is het zaak dat een team helder heeft wat *alle* leerlingen op welk moment moeten beheersen. En daarbij mag de achtergrond van leerlingen geen excuus zijn voor tegenvallende resultaten. Heldere tussendoelen voor elk half jaar zijn nodig om het onderwijs richting te ge-



'Data die betrekking hebben op het leren van leerlingen kunnen gebruikt worden om het onderwijsproces te verbeteren zodat de leerprestaties van leerlingen toenemen.'

moeten worden aangepakt. Iedereen kan leren rekenen, maar het is vooral de leerkracht die bepaalt of iedereen zal leren rekenen.

STRUCTUUR

Een goede klassenorganisatie waar voor alle leerlingen voldoende te leren is, waar de leerkracht de leerlingen voortdurend bij de les houdt en de aandacht richt op de essentie van de les, draagt bij aan betere rekenopbrengsten. Dat betekent dat leerkrachten de leerlijnen over de verschillende blokken en jaren heen kennen en weten welke onderdelen prioriteit behoeven. Een goede klassenorganisatie en gestructureerd onderwijs houdt ook in dat er in elke rekenles extra tijd is om risicoleerlin-

van het rekenonderwijs. Rekeninstructie is meer dan een rijke leeromgeving waarvan we hopen en geloven dat kinderen er iets van opsteken. De meeste leerlingen hebben een leerkracht nodig die uitlegt, voordoet, goede vragen stelt en de juiste materialen en visuele middelen weet in te zetten om zaken inzichtelijk te maken. Ervaren leerkrachten zullen de ene keer leerlingen meer uitdagen door een open probleem te introduceren, maar een andere keer juist meer instructies geven en voordoen. Dat switchen tussen een meer open, uitdagende didactiek en een meer sturende didactiek vraagt van leerkrachten dat ze hun leerlingen kennen, grondige kennis hebben van leerlijnen, en dat ze weten waar ze met

zo zijn dat ze in de hogere leerjaren nog op hun vingers rekenen. Wanneer dit bij verschillende leerlingen wel het geval is, moet het rekenonderwijs dat ze hebben gehad kritisch bekeken worden.

Feedback kan een krachtige uitwerking hebben op het handelen van leerkrachten, maar ook op dat van leerlingen. Leerkrachten ontvangen feedback van de interne begeleider of van collega's. Maar leerkrachten geven op hun beurt leerlingen feedback op hun rekenwerk. Tijdens het zelfstandig werken bijvoorbeeld loopt de leerkracht door de klas en observeert hoe leerlingen rekenen. Deze informatie gebruikt hij tijdens de nabespreking door gerichte feedback te geven op hun rekenwerk. Deze feedback is vooral effectief wanneer het leerlingen inzicht geeft in hoe ze rekenen, wanneer het vertelt waarom een gekozen aanpak goed is, of wanneer het vertelt hoe een volgende keer dit probleem aangepakt kan worden. Goed rekenonderwijs vereist leerkrachten die elkaar in een sfeer van openheid, zorgzaamheid en respect feedback durven geven. Leerkrachten die weten dat ze ertoe doen. Die zich ervan bewust zijn dat ze het verschil kunnen maken in de levens van kinderen. De impact van feedback is moeilijk te overschatten.

Goed rekenonderwijs: de leerkracht is de methode

gen te begeleiden. Rekeninstructie is pas effectief wanneer alle leerlingen er voldoende van profiteren. Dat betekent dat nauwkeurig bijgehouden wordt bij welke leerlingen de groei achterblijft ten opzichte van klasgenoten. Zwakke rekenaars zijn meestal niet dom, maar hebben meer tijd nodig om dezelfde doelen te kunnen halen als hun leeftijdgenoten. Die extra tijd kan voor een belangrijk deel binnen de les gevonden worden door hen dagelijks tien à vijftien minuten verlengde instructie (en oefening!) te bieden. De verlengde instructie sluit inhoudelijk aan op de groepsinstructie, maar is meer intensief en sturend van aard. Om risicoleerlingen extra aandacht te kunnen geven, is nodig dat voor alle leerlingen duidelijk is wat van hen verwacht wordt. Afspraken over zaken als hulp geven aan elkaar, wat te doen wanneer je klaar bent met het rekenwerk dragen bij aan een stukje veiligheid en duidelijkheid. Daarom zijn deze regels en routines bij voorkeur in alle leerjaren hetzelfde. Interne begeleiders brengen klasbezoeken om deze aspecten van het rekenonderwijs door te spreken. Niet om te beoordelen, maar wel om feedback te geven. Om samen kansen te bespreken om het rekenonderwijs te versterken.

FEEDBACK

Effectieve rekeninstructie is het hart

alle leerlingen uit willen komen. Leerkrachten maken tijdens hun uitleg veelvuldig gebruik van contexten, concreet rekendidactisch materiaal en modellen om bepaalde getalstructuren, verbanden of strategieën te verduidelijken. Zo werken ze toe naar het formele rekenen met kale sommen. Leerlingen moeten uiteindelijk loskomen van deze materialen en modellen. Het kan niet

Twente School of Education

De Twente School Education is een samenwerkingsverband van de Universiteit Twente, Saxion Hogescholen, Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs. TSE beoogt daarmee het loket te worden voor onderwijs, onderzoek en dienstverlening ten behoeve van scholen in de regio. Beoogd wordt een nauwe samenwerking tussen onderzoekers en schoolbegeleiders, om de kloof tussen onderzoek en praktijk zoveel mogelijk te verkleinen.

Voorlopig biedt TSE particuliere tweedegraads lerarenopleidingen voor mensen met een relevant hbo- of wo-diploma. Deze kopstudies zijn er voor Nederlands en de drie belangrijkste vreemde talen en voor de zaakvakken.

TSE biedt tevens cursussen schoolop-leider in het voortgezet en leiderschap in het primair onderwijs. Zij-instro-

men is ook mogelijk, de TSE beschikt hiervoor over een assessmentcentrum. Belangrijk voor de kennisontwikkeling binnen de TSE zijn de lectoraten die de Hogeschool Edith Stein heeft ingesteld: deze lectoren stellen hun kennis aan de TSE ter beschikking. Het gaat om onderzoeksgroepen van de hogeschool die als trait d'union fungeren tussen onderzoek en praktijk.

Zij ontwikkelen evidence based methodieken op scholen en stellen die ook weer beschikbaar aan de andere scholen. Een aantal lectoren is prominent aanwezig in deze special, zoals Jeroen Imants (onderwijskundig leiderschap), Cathy van Tuijl (gedrag- en leerproblemen) en Henk Ritzen (onderwijsarrangementen in een maatschappelijke context).

Voor meer info zie www.tsoe.eu

<<

Werken aan beter gedrag op school

Voorkom incidenten

Bij opbrengstgericht werken denken weinig leraren aan gedrag. Toch loont het. Expliciete gedragsinstructie en positieve feedback werken beter dan standjes na het zoveelste incident, vinden Cathy van Tuijl en Hermine Grashof.

Werken aan beter gedrag doe je toch de hele dag in een klas, waarom is expliciete gedragsinstructie nodig?

‘Om goed in een klas te functioneren en te leren zijn een

goede werkhouding en allerlei sociaal-emotionele kwaliteiten van belang. Centraal staan zelfregulatie, coöperatie en motivatie. Zelfregulatie betekent je aandacht kunnen richten, je emoties kunnen hanteren, je gedrag kunnen sturen (even op je beurt wachten) en even zelfstandig kunnen werken of

spelen. Coöperatie verwijst naar hulp of ondersteuning vragen op een geschikte manier, kleine meningsverschillen zelf kunnen oplossen.

Niet alle kinderen kunnen dat als ze aan de basisschool beginnen.

Ze hebben ook niet allemaal zin in leren of zijn even betrokken bij activiteiten, ze zijn niet altijd gemotiveerd. Een

leerkracht die actief, creatief en kritisch handelt, regels hanteert en expliciet aanleert in de groep, kan sneller verbeteringen

bereiken. Het kan een ordelijk en positief klas- en schoolklimaat opleveren waarin leerlingen willen leren. Werken aan gedrag ondersteunt reken- en taalonderwijs.’

Wat is er nodig voor laten we zeggen, gedragsonderwijs?

‘Gedragsdoelen moeten allereerst passen binnen de visie van de school en ondersteund en voorgeleefd worden door het team. Alle neuzen moeten dezelfde kant op staan. Alleen dan kunnen leerkrachten binnen een school een doorgaande lijn op het gebied van

gedrag bieden.’

‘Wat je ziet is dat gedragsdoelen vaak minder goed zijn omschreven en uitgesplitst naar verschillende leeftijden. We zijn aardig voor elkaar is bijvoorbeeld te weinig concreet. Maar duidelijk meetbare doelen, een goede vertaling daarvan in activiteiten, goede expliciete instructie, constructieve en informatieve feedback en voldoende intensiteit/leertijd zijn essentiële ingrediënten, ook om leerlingen bepaald gedrag aan te leren. Veel instructie op het gebied van gedrag vindt plaats naar aanleiding van incidenten: de leerkracht geeft een standje of wijst een kind terecht. Je kunt beter regelmatig preventief gedragsinstructie als

Onrust

Leerkracht Inge van groep 7 vindt dat haar leerlingen te veel onrust veroorzaken. Bij observatie door de intern begeleider blijkt dat Inge regels onvoldoende hanteert. Ondanks de regel ‘niet door de klas lopen’ gaan de kinderen bijvoorbeeld al na enkele minuten toch naar haar toe. Inge beantwoordt hun vragen vriendelijk met als gevolg dat vele leerlingen volgen. Hiermee houdt ze het ongewenste gedrag in stand. Ze zou veel meer het accent moeten leggen op positief gedrag (zitten blijven) door aandacht te geven aan de ‘zittenblijvers’ die wel volgens de regels het vragenblok hanteert. Inge verandert haar gedrag middels school-video-interactiebegeleiding. Ze ervaart vervolgens veel minder gedragsproblemen en een betere en rustigere werksfeer. / HG, CvT

instructie bieden, ter voorkoming van incidenten, en kinderen die zich goed gedragen veel positieve feedback geven.'

Hoe voorkom je dat leerkrachten alleen hun eigen normen hanteren?

'Gedrag is ingebed in en sterk afhankelijk van de sociale context. Wat in de speeltuin mag, kan niet in de klas. De beoordeling van gedrag en sociaal-emotionele kenmerken is inderdaad meer afhankelijk van de beoordelaar dan bij toetsen voor taal of rekenen. Vaak vallen leerkracht en meetlat samen. Des te belangrijker is het daarom dat leerkrachten kwalitatief goede instrumenten gebruiken om (vorderingen in) gedrag van kinderen te beoordelen. Die zijn op de markt, bijvoorbeeld de sociale competentie observatie lijst (SCOL). Een dergelijk gedragsinstrument geeft door middel van ankerpunten houvast. Maar ook dan is het van belang dat een leraar zich bezint op de momenten dat kinderen boven zichzelf uitstijgen of juist onderpresteren: wat betekenen die voor de leeromgeving waarin het kind optimaal functioneert en hoe kan de leraar die vaker creëren?'

Werkt het ook op een achterstandsschool?

'Het wordt lastig als een deel van de leraren of leerlingen geen zin heeft, of zich al bij voorbaat afgeschreven voelt. Zeker waar grote groepen kinderen slecht toegerust de school binnen komen, hebben leraren een

Asperger in de groep

Ron met Asperger functioneerde goed op de basisschool. Na de eerste maanden brugklas vwo ontstaan problemen. Ron heeft twee keer een klap uitgedeeld en ook een meisje aan de haren getrokken. De mentor, de groep en enkele ouders hebben daar problemen mee. Na een situatieanalyse blijkt dat Ron buitengesloten wordt en zich niet geaccepteerd voelt. Bij de jongens uit zijn groep vindt hij geen aansluiting. De meisjes dulden hem, maar gaan hem ook soms uit de weg. De mentor heeft veel in Ron geïnvesteerd en vindt hem nu ongrijpbaar. De overige docenten hebben geen signalen gegeven. Een groepsaanpak resulteert in een meer begripvolle omgeving: er wordt informatie gegeven over Asperger en er volgen individuele en groeps gesprekken waarbij het accent op hulpvaardigheid in de groep ligt. Ron voelt zich nu geaccepteerd, krijgt rust en deelt geen klappen meer uit. De mentor wordt begeleid en ervaart dat een andere benadering niet veel tijd vergt, maar wel tot oplossingen leidt. / HG, CvT

heel zware taak. Zijn leerlingen ongemotiveerd, kunnen ze zich slecht beheersen? In dergelijke groepen moet bestrijding van cognitieve achterstanden vaak gecombineerd worden met werken aan gewenst gedrag. Juist dan kan de leraar het verschil maken! Dat wordt makkelijker als hij zelf in staat is regels goed toe te passen als rolmodel, het team consensus over regels heeft en elkaar aanspreekt op de rolmodelfunctie die leerkrachten hebben. Dus ons antwoord is: ja, ook op achterstandsscholen is het heel goed mogelijk expliciet aan gedragsverbetering te werken.'

/ MM

<<

Dit artikel kwam tot stand met medewerking van Cathy van Tuijl en Hermine Grashof.

Kleuters op de markt

Een kleutergroep veroorzaakt veel problemen in vrije situaties, met name bij het buiten opruimen van het spelmateriaal. Vaak ontstaan er ruzies omdat verschillende kinderen hetzelfde willen opruimen of juist niet meehelpen. De leerkracht bespreekt het probleem met de kleuters en vergelijkt het met het opruimen van een plein nadat er markt is geweest. De groep gaat met haar kijken hoe dat er aan toe gaat. In een kringgesprek bespreken de kleuters wat ze gezien hebben. Gezamenlijk komen ze met ideeën en oplossingen: gekleurde hesjes en pet-

ten die gekoppeld zijn aan taken. Rode pet is bijvoorbeeld opruimen van alle scheppen; hesjesdragers moeten alle karren en fietsen stallen. De taken en opdrachten zijn duidelijk. De kinderen voelen zich op een speelse en prettige manier verantwoordelijk. De leerkracht evalueert regelmatig en laat de kleuters deze strategie ook toepassen bij het verdelen van de taken in de speel-, werk- of bouwhoeken. / CvT, HG

EVELYNE JACQ

Betere beroepskeuze dankzij samenwerking vmbo en mbo

'Wat wil ik?', en 'wat kan ik?' zijn fundamentele vragen voor vmbo-leerlingen die een vervolgopleiding moeten kiezen. Hun besluitvorming is gecompliceerd en niet altijd gebaseerd op objectieve informatie. In Twente biedt een pilot sectorwerkstuk waarin vmbo en mbo samenwerken, uitkomst.

door Henk Ritzen

Uit divers wetenschappelijk onderzoek blijkt dat leerlingen op basis van een verkeerd beroepsbeeld een slechte opleidingskeuze maken. Gevolg is soms dat ze hun mbo-opleiding voortijdig verlaten. Vmbo-decanen vragen zich dan ook af hoe zij een effectiever beroepskeuzeontwikkeling van hun leerlingen kunnen bevorderen. Terwijl studieloopbaanbegeleiders in het mbo juist worstelen met de vraag hoe ze voortijdig schoolverlaten kunnen helpen voorkomen.

De meeste winst kan worden gehaald in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs: beroepskeuzeontwikkeling is een belangrijke voorspeller van voortijdig schoolverlaten in het vmbo en mbo. Voldoende reden dus om leerlingen tijdens het keuzeprocess goed te begeleiden.

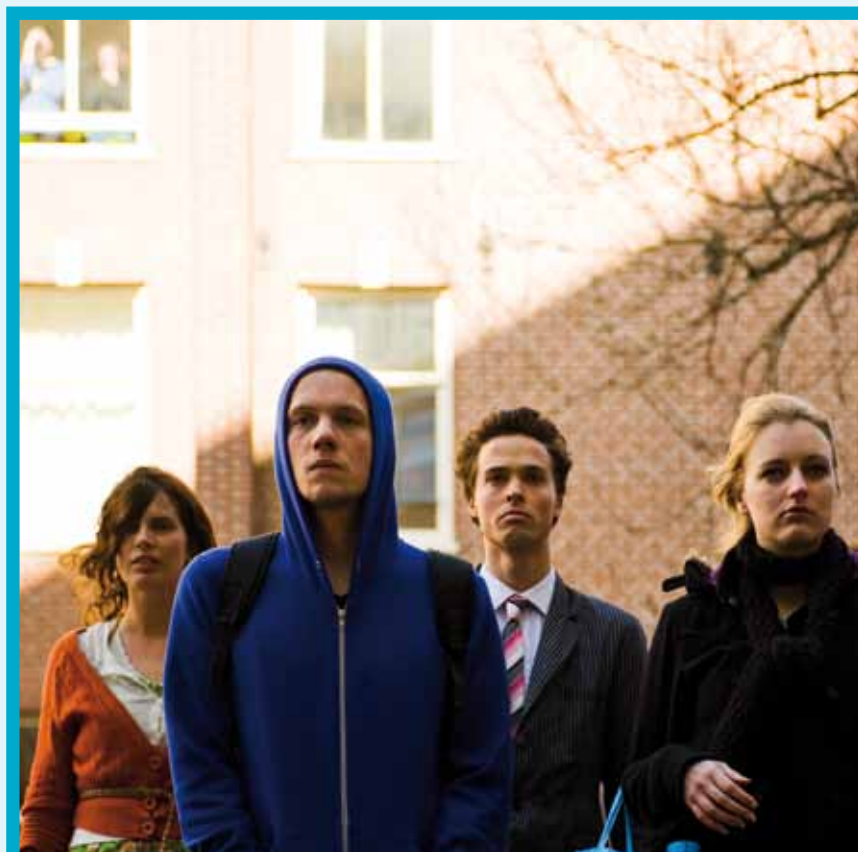
STUFF HAPPENS

De beroepskeuzeontwikkeling van vmbo'ers staat in nauwe relatie met hun zelfbeeld. Ze ontwikkelen een beeld van zichzelf door vanuit

hun persoonlijke waarnemingen en belevingen betekenis te geven aan de hun omringende wereld. Dat zelfbeeld staat vaak haaks op de belevingen van volwassenen (decanen en docenten) die uitgaan van principes als ordelijkheid, voorspelbaarheid, controle, causaliteit en wetenschappelijke methodes. 'Sterker nog, leerlingen zijn wars van de beleving van volwassenen', aldus Sandy Shugart, directeur van het Valencia Community College, een soort roc met 65.000 deelnemers in Florida (VS), en managementgoeroe. 'Voor hen bestaat er geen waarheid, of oorzaak en gevolg, maar zij zien kansen, want *stuff happens*.' Bovendien hebben leerlingen volgens Shugart een lage dunk van organisaties en geen vertrouwen in het onderwijssysteem waar zij eerder als nummer (studentnummer) worden behandeld, dan als persoon. Hetzelfde gebrek aan vertrouwen geldt voor de beroepskeuzevoorlichting vanuit de school. Leerlingen oriënteren zich eerst op de ervaringen van hun eigen ouders, dan op geruchten en tenslotte op zogenoemde contaminaties. Dat laatste wil zeggen dat zij beelden aan objecten en situaties toekennen die er objectief gezien niet bij horen; hun gedrag is niet gebaseerd op objectieve informatie, maar op de situatie zelf.

TWENTSE PILOT

Een belangrijk middel om de beroepskeuzeontwikkeling van vmbo'ers te bevorderen en te objectiveren in Nederland is het sec-



JOOST BATAILLE

Ouders

Ouders vormen dé belangrijke bouwstenen in het uitstippen van de schoolloopbaan van leerlingen. De ervaren werkelijkheid van ouders beïnvloedt het keuzeperspectief van hun kinderen. Voor vmbo-docenten is het van belang de dialoog aan te gaan met ouders, bijvoorbeeld door gerichte voorlichting te geven over beroepsperspectieven van hun kinderen en door de opleidingsactiviteiten in een meer eigentijdse context te plaatsen. / HRT

torwerkstuk. Het is een verplicht examenonderdeel voor alle vierdejaars van de gemengde en theoretische leerweg (gtl). Binnen het Twents Aansluitingsnetwerk, een samenwerkingsverband van veertien vmbo's en het roc en aoc in Twente, loopt een pilot waarbij het mbo wordt betrokken bij dit sectorwerkstuk. Vmbo'ers worden drie dagdelen door mbo-docenten en -leerlingen (peers) begeleid bij het

maken van hun werkstuk. Afronding en beoordeling vinden plaats in hun eigen vmbo-school. Cas van Kamperdijk, voorzitter van het Aansluitingsnetwerk, is tevreden over de resultaten: 'Vmbo-decanen begeleiden hun leerlingen beter en vmbo- en mbo-docenten begrijpen de beginsituatie van de vmbo'er bij instroom in het mbo beter. Vmbo'ers op hun beurt proeven

aan de mbo-praktijk en stellen soms hun beroepskeuze bij.'

ZELFVERTROUWEN

Inmiddels is de pilot driemaal uitgevoerd met in totaal 779 leerlingen in de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en 2009-2010. Van hen hebben

lees verder op pag. 12 >>

Na het maken van het sectorwerk in het ROC/AOC wil ik nu	2007-2008	2008-2009	2009-2010
	Percent (N68)	Percent (N164)	Percent (N232)
een andere opleiding (in dezelfde sector) kiezen	14,7	17,1	20,3
een andere sector (dus ook andere opleiding) kiezen	5,9	10,4	9,9
een ander niveau van de gekozen opleiding kiezen	7,4	1,2	5,6
niets anders kiezen	72	71,3	64,2

Tabel 1 Keuzegedrag na de pilot

Onderwijskundig leiderschap op elke verdieping

De opbrengsten van een school verbeteren, vergt onderwijskundig leiderschap op alle niveaus, van leraren die een rol als leider waarmaken, schoolleiders en bestuurders. 'Samen' werkt het langst.

door Jeroen Imants

We zijn op De Leerplaats, een basisschool ergens in Nederland. Elly, de intern begeleider, laat zien waar ze die middag aan gewerkt heeft. Zij heeft in overleg met Monique, de directeur, trendanalyses uitgevoerd op gegevens uit het leerlingvolgsysteem. De onderwijsadviesdienst en het schoolbestuur hebben hiervoor hulpmiddelen beschikbaar gesteld. Het resultaat is een overzicht

waarin de leervorderingen van de leerlingen uit afzonderlijke klassen over verschillende jaren met elkaar vergeleken worden. Monique en Elly presenteren de resultaten vervolgens, op zorgvuldige wijze, aan het team. Monique daagt de leraren uit om een open gesprek te voeren over de betekenis van de uitkomsten. Het blijkt dat er bepaalde patronen te vinden zijn in de leerresultaten

van de leerlingen, zowel in hun voortgang als in de stagnatie van het leren bij sommigen.

De gezamenlijke analyse van de resultaten en het gesprek daarover vormen de basis voor afspraken in het hele team en met afzonderlijke leraren. De afspraken gaan over betere instructie en over concreet meetbare doelen voor verbetering in de prestaties van de leerlingen in de komende jaren. Monique vindt het belangrijk dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerresultaten van de leerlingen centraal staat. Daarnaast is elke individuele leraar aanspreekbaar op het behalen van de doelen voor de leerlingen in

lees verder op pag. 12 >>

Door het uitvoeren van de ROC/AOC activiteiten	2007-2008	2008-2009	2009-2010
	Percent (N68)	Percent (N164)	Percent (N232)
weet ik zeker dat ik deze vervolgopleiding kies; mijn keuze is niet veranderd	66,2	65,9	58,6
weet ik minder zeker welke vervolgopleiding ik kies, ik twijfel nog	16,2	11,0	15,5
weet ik zeker dat ik een andere vervolgopleiding kies	17,6	23,2	25,9

Tabel 2 Zekerheid van het keuzegedrag na de pilot

<< **Betere beroepskeuze** vervolg van pag. 11

er 464 aan een evaluatieonderzoek deelgenomen door een vragenlijst in te vullen. Ruim een kwart tot meer

dan een derde van de leerlingen die meededen aan de evaluatie bleek na afloop van de pilot een andere opleiding en/of sector en kwalificatieniveau te hebben gekozen dan aanvankelijk gedacht (zie tabel 1). De

meeste leerlingen kozen een andere opleiding binnen een eerder gekozen sector. Zij twijfelden minder en zeiden zich zekerder te voelen in hun herziene keuze (zie tabel 2).

Wat betreft de begeleiding waren de vmbo-leerlingen tevreden over hun peers (mbo-studenten) '...omdat ik het gezelliger vind' (54,5 procent van de 164 vmbo'ers), en '...omdat ik die beter begrijp' (41 procent). Maar zij gaven toch de voorkeur aan een docent, omdat '...die meer weet van de opleiding' (79,1 procent) en '...omdat ik daar het meeste van kan leren' (72,6 procent).

Samen werken als vmbo en mbo aan een betere beroepskeuze van vmbo-leerlingen, lijkt te werken. De toekomst moet uitwijzen of het ook voortijdig schooluitval voorkomt, maar het zelfvertrouwen van de leerlingen die aan de pilot hebben meegedaan, klinkt geruststellend. <<

<< **Onderwijskundig leiderschap** vervolg van pag. 11

de eigen klas. Monique zegt gerichte faciliteiten toe om deze doelen te helpen realiseren, bijvoorbeeld professionalisering. Deze doelen worden tot prioriteit verklaard in het schoolbeleid en uitgewerkt in een SMART geformuleerd plan. Monique zoekt hiervoor concrete ondersteuning bij het bestuur.

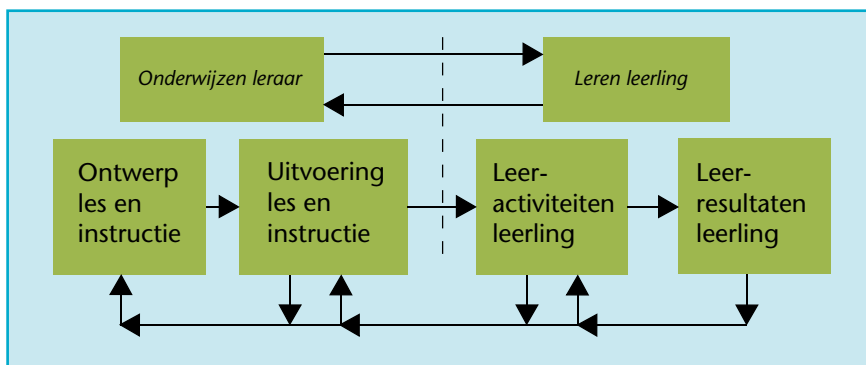
'IN HET ROOD'

Op De Leerplaats is een onderwijskundig leider aan de slag. Met gebruik van data en samen met haar personeel probeert zij de opbrengst van de school gericht te verbeteren. Het kan ook breder, groter. De Leerplaats maakt deel uit van een schoolbestuur waar vijftien basisscholen onder vallen. Henk maakt deel uit van dit bestuur. Hij wil beter inzicht in de inzet van personele en financiële middelen en in de leeropbrengsten van de leerlingen in de scholen die onder zijn bestuur vallen. Voor de middelen en de leeropbrengsten wordt op een aantal indicatoren een overzicht gemaakt van de verschillende scholen. Wat blijkt? Sommige scholen draaien regelmatig 'in het

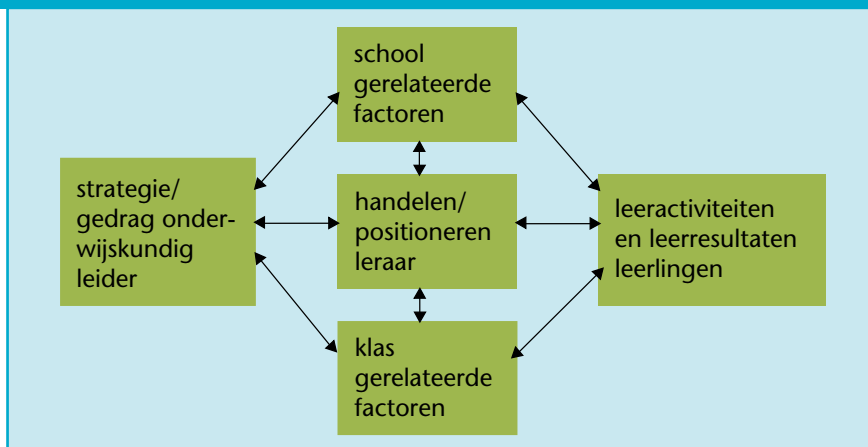
rood', terwijl het andere lukt om binnen het budget te werken. In vergelijking met de 'dure' scholen halen leerlingen in de 'zuinige' geen mindere leerresultaten. Integendeel, de leerlingen in de 'zuinige' scholen blijken het minstens zo goed te doen. Voor Henk en het bestuur zijn deze uitkomsten aanleiding om gesprekken aan te gaan met de directeuren van alle scholen. In deze gespreksronde wordt een koppeling gemaakt tussen concrete stappen in het personeelsbeleid, prioriteiten in de verbetering van het onderwijs en criteria voor beter leren door de leerlingen. Een gezonde bedrijfsvoering en betere leerprestaties van alle leerlingen worden tot een gedeelde verantwoordelijkheid gemaakt voor

alle scholen en het bestuur. Voor Monique en Elly zijn de stappen van Henk ondersteunend voor de ontwikkeling die zij in hun eigen school op gang willen brengen.

Binnen dit bestuur neemt de bestuurder de rol van onderwijskundig leider op zich. Binnen het Nederlandse onderwijs komt dit nog niet veel voor, zoals het recente Onderwijsjaarverslag van de inspectie laat zien. Als bestuurders vragen stellen over de leerresultaten van de leerlingen in hun scholen blijken de leerlingen in deze scholen betere resultaten te halen. Dit in vergelijking met leerresultaten van leerlingen in scholen waarvan de bestuurders zich niet verantwoordelijk tonen voor de opbrengsten van het onderwijs.



Figuur 1 Opbrengstgericht werken



Figuur 2. Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap legt de nadruk op optimale leerresultaten van alle leerlingen: opbrengstgericht werken in optima forma, want om die opbrengst, die resultaten, draait het. Anders gezegd: om opbrengstgericht te werken in en rond school is onderwijskundig leiderschap noodzakelijk. En opbrengstgericht werken is een concrete manier om invulling te geven aan onderwijskundig leiderschap.

4 TIPS

Het verbeteren van de opbrengsten kan vanuit twee perspectieven. In het verantwoordingsperspectief ligt het accent op het verantwoord 'naar boven' en 'naar buiten' van de opbrengsten van de school: als de school maar niet terecht komt in het lijstje (zeer) zwakke scholen van de inspectie. In het verbeterperspectief worden hoge doelen gesteld als stimulans voor alle betrokkenen in en rond de school om de leerlingen het maximale uit zichzelf te laten halen. De informatie over het leren van de leerlingen wordt gebruikt om het onderwijs te verbeteren (zie figuur 1).

Een leraar ontwerpt en voert een les en instructie uit. Ook wanneer hij grotendeels een methode volgt, neemt hij een ontwerpbeslissing: het kan immers ook anders. De uitvoering van les en instructie zal doorgaans variaties vertonen op het vooraf bedachte ontwerp. Er gebeurt altijd wel iets in de klas waardoor een les anders verloopt dan gepland. En afhankelijk van de uitvoering van les en instructie gaan leerlingen wel of geen leeractiviteiten ondernemen en leerresultaten behalen. Opbrengstgericht werken houdt in dat leraren 1) hoge doelen stellen

voor de leerresultaten en daar de les en instructie op inrichten, 2) op basis van geloofwaardige gegevens nagaan of leerlingen deze doelen halen, 3) vanuit de leerresultaten terugkijken of de leerlingen de goede activiteiten hebben ondernomen en of de uitvoering en het ontwerp van les en instructie adequaat waren, 4) in les en instructie verbeteringen aanbrengen, en ten slotte 5) opnieuw uitproberen of de verbeterde les en instructie tot de gestelde doelen leiden.

Uit de twee bovenstaande voorbeelden wordt duidelijk dat dit schema toegepast kan worden op een individuele leraar met een klas, maar daarnaast ook op een school of een groep scholen binnen een bestuur.

Om betere opbrengsten te behalen moeten verschillende voorwaarden op klas- en schoolniveau vervuld zijn. Belangrijk is dat onderwijskundig leiderschap op alle niveaus wordt waargemaakt, van leraren die een rol als leider waarmaken, tot schoolleiders en bestuurders (zie figuur 2). De leraar in de klas speelt een centrale rol bij het verbeteren van de leerresultaten. Aan haar/hem moeten geschikte mogelijkheden worden aangereikt, zoals hoogwaardige nascholing (masteropleidingen), ruimte om nieuwe werkwijzen uit te proberen, werkbezoeken afleggen bij succesvolle scholen, opbouwende en serieuze feedback, en perspectief om door te groeien naar een volgende functie in de functie-mix. De leraar verbindt de verschillende factoren in klas en school en de sturing door de onderwijskundig leider tot een betekenisvol geheel. Vanuit dit betekenis-

vol geheel geeft de leraar instructie en begeleiding aan de leerlingen. Van iedereen in en rond de school heeft de leraar met voorsprong de grootste invloed op het leren van de leerling. Belangrijke aandachtspunten voor onderwijskundig leiderschap zijn:

- op meetbare wijze formuleren van doelen lijkt vanzelfsprekend, maar is ook moeilijk als je het goed wilt doen; wees niet te snel tevreden,
- een heldere werkstructuur is belangrijk, maar de cultuur in de school geeft de doorslag; ga van een 'afvinkcultuur' (verantwoorden) naar een 'leercultuur' (verbeteren),
- voor *data driven teaching* en data-feedback zijn allerlei data en instrumenten beschikbaar; maak hier gebruik van.



- Wie echt resultaten van zijn klas of zijn school wil verbeteren, moet één ding vooral in zijn oren knopen: maak een reeds ingezet verbetertraject daadwerkelijk af. Zorg voor succes en zeg beargumenteerd 'nee' tegen nieuwe eisen en verwachtingen die de voortgang dreigen af te breken! Wie dat doet, heeft een grotere kans van slagen. <<



VSV

'In veel gevallen zijn voortijdig schoolverlaters de leerlingen die door hun school en hun docenten zijn verlaten.' Deze stelling is van Henk Ritzen, lector 'Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context' aan de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente. Zijn entreerede van twee jaar geleden bevat nog aardige inzichten. Zijn doel is de *best fit* te vinden tussen

alle factoren die een rol spelen in de v.s.v.-problematiek. En hij durft positie te kiezen: 'De bron van nieuwe inzichten is de leerling. (...) De sleutel voor het verminderen van het aantal vsv is in handen van docenten.'

Henk Ritzen, Voordeur open, achterdeur op een kier, Intreerede lectoraat Hogeschool Edith Stein, 2008, www.edith.nl/lectoraten.



Leren denken

Activerende didactiek en zelfstandig leren zijn nog steeds actueel. In de bundel *Leren denken binnen het schoolvak* worden de resultaten beschreven van een project waarin leraren en lerarenopleiders uit Nijmegen samen good practices ontwikkelden voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde,

Nederlands en wiskunde. Problemen en dilemma's komen openlijk aan bod, misverstanden worden besproken. Inspirerend boek.

Jeroen Imants en Helma Oolbekking (red.), Leren denken binnen het schoolvak. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 2009. ISBN 9789044124347, prijs € 18,90.



Zo doe je dat!

Negen mooie schoolportretten staan er in *Opbrengstgericht werken doe je zo!* Directeuren, voorzitter van een college van bestuur, leerkrachten en ouders verwoorden vanuit hun perspectief wat er op hun school veranderd is en wat het opgeleverd heeft. Heel concreet, soms met een dagplanning (7 september 2009 op De Regenboog in Hoe-

denskerke, een christelijke basisschool met 49 leerlingen), dan weer met tips om morgen mee te beginnen (pc basisschool De Morgenster in Sleeuwijk).

Rogier Meijer, Opbrengstgericht werken doe je zo! Uitgeverij PO-Raad/Projectbureau Kwaliteit, Utrecht, 2009. Bestellen via www.poraad.nl.



Leiderschap

Zeven krachtige uitspraken over succesvol schoolleiderschap staan er in de lectorale rede van Jeroen Imants. Een voorbeeld: 'succesvolle schoolleiders laten zich niet dicteren door hun omgeving'. Of 'een beperkt aantal persoonlijke eigenschappen verklaart veel variatie in de effectiviteit van de leider'. Er is veel geschreven over leiderschap, maar Imants weet het helder en als

nieuw te verwoorden. Hij combineert onderzoek met praktische voorbeelden en besteedt ook aandacht aan de context, zoals maatschappelijke beelden van de goede school.

Jeroen Imants, Beter leren door leiderschap. Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap. Intreerede lectoraat Hogeschool Edith Stein, 2010, www.edith.nl/lectoraten.



Rekenpilot

Alles, of laten we zeggen veel, van wat een school moet weten om het rekenonderwijs te kunnen verbeteren, staat bij elkaar op www.rekenpilots.nl. Dagelijks nieuwe rekenopgaven voor groep 8, een overzicht van de referentieniveaus voor leerlingen van 12, 16 of 18 jaar, wet- en regelgeving nog eens op een rijtje, artikelen over rekenverbeterprojecten (voor wie de kunst op andere scholen

wil afkijken), onderzoek (bijvoorbeeld de resultaten van de periodieke peilingen van het onderwijsniveau, ppon). De site is vooral handig voor wie zich verder wil verdiepen via de links die er op staan. Van hetzelfde laken een pak, maar nog aantrekkelijker en gericht op taal is de site taalpilots, met veel good practices op scholen in heel het land.

www.rekenpilots.nl en www.taalpilots.nl

Work in progress

Wie een kijkje in de keuken wil bij een leesverbetertraject, kan op de site van onderwijsbegeleider Expertis een verslag vinden van een dergelijk proces op het Twickel College in Delden.

Bondig wordt beschreven welke stappen werden genomen, welke knelpunten zich voordeden en wat de resultaten uiteindelijk waren. *Meer info zie www.expertis.nl*



Ouders

De betekenis van ouders voor de schoolprestaties van kinderen is groot. *Leren doen we samen* is daar diep van doordrongen. De auteurs geven ouders die daar niet zo vanzelfsprekend van overtuigd zijn, praktische tips om hun kind(eren) te ondersteunen. De toon is prettig en licht, grappige illustraties maken het geheel aantrekkelijker voor mensen die niet zoveel hebben met het

geschreven woord. Een aardig boekje om op de plank te hebben staan en af en toe uit te lenen aan ouders of om een ouderavond mee voor te bereiden. *Ina Cijvat, Gert Gelderblom en Peter de Vries, Leren doen we samen, Zo helpt u uw kind bij het lezen en rekenen. CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2009. ISBN 9789065085962. Prijs € 14,50.*



Gedragsproblemen

Martine Delfos is lector virtuele ontwikkeling van de jeugd aan Hogeschool Edith Stein. Zij is verbonden aan het project 'Virtueel Leven Enschede' dat beoogt voorwaarden te scheppen voor een gezonde virtuele ontwikkeling van kinderen. Andere betrokkenen zijn scholen, hulpverleningsinstanties, politie en gemeente. In *Kinderen en gedragsproblemen*, deel 3 van de trilogie ontwikkelingspsychologie en psychopathologie van kinderen en een herziene

herdruk uit 1997, komen nieuwe media en de invloed die zij hebben op kinderen en jongeren ook aan de orde. Delfos gaat uitgebreid in op het ontstaan van gedragsproblemen en geeft praktische handvatten hoe kinderen en volwassenen met angst, depressie en agressie kunnen omgaan. *Martine Delfos, Kinderen en gedragsproblemen, delfos@edith.nl. ISBN 9789026522208. Pearson, Amsterdam, 2010. Prijs € 30,-.*



Zeg het met feiten

Werken aan een betere opbrengst veronderstelt zicht op wat er in een school gebeurt. Data zijn daarvoor onontbeerlijk. Maar data zijn ook best spannend. Ze kunnen een verhaal zowel ondersteunen als ondermijnen. Een aardig boekje over de zeggingskracht van data en hoe ze te gebruiken, is *Zeg het met feiten, kwaliteit bewijzen en verantwoorden*. Met voorbeelden uit de

praktijk wordt laagdrempelig duidelijk gemaakt wat onderzoek naar data voor een school kan betekenen. Hoewel sommige paragrafen zijn achterhaald (zoals die over het toetsingskader van de inspectie) bevat *Zeg het met feiten* nuttige inzichten. *Teja van der Meer en Truus de Haan, Zeg het met feiten. APS, Utrecht, 2007. ISBN 9066072839. Prijs € 12,50.*



Beloning voor goed gedrag

Positief gedrag ondersteunen op school, dat doen we liever dan voortdurend negatief gedrag bestraffen. Cathy van Tuijl geeft in haar lectorale rede aan de Hogeschool Edith Stein praktische aanwijzingen hoe het handelen van leerkrachten van invloed is op wat er in de klas als geheel gebeurt. Voorzichtig constateert zij dat ook gedrag van leerkrachten voor verbetering

vatbaar kan zijn. Een betere interactie tussen kind en volwassene kan leerprestaties positief beïnvloeden.

Cathy van Tuijl, Uitdagende kinderen tijdig in beeld. Vroegtijdige onderkenning en aanpak van (jonge) risicokinderen. Intreerede lectoraat Gedrag- en leerproblemen aan Hogeschool Edith Stein, Hengelo, maart 2009. www.edith.nl/lectoraten.



didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over opbrengstgericht werken is geschreven en gefinancierd door Twente School of Education.

Coördinatie: Dea Knol en Monique Marreveld
 Auteurs: Gert Gelderblom, Hermine Grashof, Jeroen Imants, Dortie Mijs, Henk Ritzen, Cathy van Tuijl en Kees Vernooij.
 Eindredactie: Monique Marreveld
 Omslagfoto: Joost Grol
 Vormgeving: FIZZ reclame + communicatie

De special is verschenen in Didaktief, september 2010, en is verkrijgbaar bij de redactie van Didaktief, redactie@didaktief.nl of te downloaden op de website, www.didaktief.nl.

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van Didaktief, Molukkenstraat 200, 1098 TW Amsterdam, tel. 020 – 59 000 99, fax 020 – 59 000 98, www.didaktief.nl.

De redactie dankt de volgende sponsor:

Expertis Onderwijsadviseurs

Postbus 762
 7550 AT HENGELO
 M.A. de Ruyterstraat 3
 7556 CW HENGELO
 Telefoon: 074 – 8 516 516
 Fax: 074 – 8 516 555
 E-mail: info@expertis.nl
 Website: www.expertis.nl

Hogeschool Edith Stein/OCT

Postbus 568
 7550 AN Hengelo
 M.A. de Ruyterstraat 3
 7556 CW HENGELO
 Telefoon: 074 – 8 516 206
 Fax: 074 – 8 516 205
 E-mail: directiesecretariaat@edith.nl
 Website: www.edith.nl

TSE/Twente School of Education

Postbus 762
 7550 AT Hengelo
 P.a. M.A. de Ruyterstraat 3
 7556 CW HENGELO
 Telefoon: 074 – 8 516 203
 Fax: 074 – 8 516 205
 E-mail: secretariaatcvb@edith.nl
 Website: www.tsoe.eu

