

Leraar en leerling centraal in veranderingsproces

Werk maken van *kindgericht onderwijs* biedt kansen voor een lerend team. De basis voor die samenwerking moet vooral worden gevonden in het primaire proces bij elk van de teamleden. Door samenwerking en het durven doorbreken van vertrouwde routines kunnen leraren en leerlingen hun eigen successen realiseren.

'Het team is goed bezig', vertelde de schoolleider, met duidelijk genoegen. 'Iedereen heeft al gewerkt met het plannetje dat ze op de studiedag hebben opgesteld. Het leuke is dat er nu ook in de pauzes over gesproken wordt. Men informeert bij elkaar hoe het gaat en vertelt eigen succesjes. Natuurlijk zijn er ook nog wel twijfels hier en daar en kost het sommigen meer moeite oude gewoontes los te laten dan ze vooraf inschatten. Maar toch, de omslag is gaande, dat is duidelijk! Daar kunnen we met elkaar alleen maar van genieten.'

Strategische gehoorzaamheid is een overlevingsstrategie.

STRATEGISCHE GEHOORZAAMHEID

'Kindgericht onderwijs' wordt door leraren misschien ervaren als (de zoveelste) 'oproep tot verandering'. In de studie *Worstelen met werkdruk* (Ballet & Kelchtermans, 2008) signaleerden de onderzoekers al dat leraren dergelijke oproepen 'filteren'. Leraren gehoorzamen wel aan zo'n oproep maar geven er een persoonlijke draai aan. Er is sprake van 'strategische gehoorzaamheid' als overlevingsstrategie. Dat type gedrag wordt ook wel coping genoemd, dat vaak wordt samengevat in drie woorden: *fight, flight, fright*.

ZEVEN STRATEGIEËN VOOR COPING

a

Actieve probleemoplossing: het actief aanpakken en confronteren.

b

Palliatieve reactie: afleiding zoeken om niet aan het probleem te hoeven denken, proberen je prettiger te voelen door te roken, drinken, et cetera.

c

Vermijding: de zaak op zijn beloop laten en afwachten wat er gebeurt. Je gaat de situatie uit de weg.

d

Sociale steun zoeken: troost en begrip vragen bij anderen, hulp vragen en je zorgen aan iemand vertellen.

e

Depressief reactiepatroon: onder andere voortdurend blijven piekeren, zich helemaal in beslag laten nemen door het probleem.

f

Emoties uiten: je spanningen afreageren en laten blijken dat je kwaad bent of ergens mee zit.

g

Geruststellende gedachten gaan koesteren en positieve reframing: jezelf moed inspreken, jezelf geruststellen met gedachten dat anderen het ook weleens moeilijk hebben, dat het altijd nog veel erger kan, dat er na regen toch weer zonneschijn komt, et cetera.

Copinggedrag kan worden onderverdeeld in zeven strategieën, die overeenkomen met de Utrechtse CopingLijst (UCL) (Akkers, 2015).



STAPELEN OF INRUILEN?

Op veel scholen leeft het idee dat onderwijsveranderingen vooral leiden tot nog meer overleg en administratie, nieuwe regels en afspraken met de bijbehorende controle, andere materialen en het aanleren van nieuwe routines. De onzekerheid of de gevoelens van onvrede die hieruit voortkomen, uiten zich dan in coping-gedrag. Leraren willen immers controle houden over hun dagelijkse bezigheden, juist onder die veranderende omstandigheden. Het gevolg kan zijn dat de gevraagde veranderingen symbolisch worden geïmplementeerd (Smylie & Perry, 1998), waarbij de kans bestaat dat vooral uiterlijke aspecten (bijvoorbeeld het invullen van een lijst) worden ingevoerd, maar de kern (bijvoorbeeld het gebruiken van die gegevens) niet verandert. Het gevolg is dan stapelen, in plaats van inruilen voor iets anders (Janson, 2005). Er gaat niets af, maar er komt iets bij, dat niet als zinvol wordt ervaren, waardoor de werkdruk voor de leraar juist groter wordt.

SCHOOLCULTUUR

Dat gevoel van intensivering van hun taak roept bij leraren de fundamentele vraag op: 'Ben ik nog wel een goede leraar?' Kelchtermans (1994) spreekt in dat verband van 'professioneel zelf-verstaan' bij leraren en schoolleiders. Als zij zo'n oproep

**TOGETHER
EVERYONE
ACHIEVES
MORE**

Intensivering van hun taak roept bij leraren de fundamentele vraag op: 'Ben ik nog wel een goede leraar?'

tot verandering zouden negeren, lopen zij voor hun gevoel het risico als 'niet-competent' beschouwd te worden. Het kan bovendien leiden tot een schuldgevoel ten opzichte van de leerlingen.

De cultuur van de school en de manier van leidinggeven spelen beide een cruciale rol bij de manier waarop leraren betekenis geven aan oproepen tot verandering. Als veranderingen binnen de schoolcultuur passen ('wij willen de beste school van de wijk zijn' of 'wij willen er zijn voor al onze leerlingen'), kan dat juist stimuleren en de oproep verder versterken. Past het er echter niet zo bij, dan kan die cultuur de oproep ook afzwakken en relativeren ('de soep hoeft niet zo heet te worden gegeten als die door anderen wordt opgediend'). Veel zal daarom afhangen van de inhoud die een team geeft aan zo'n begrip als 'kindgericht' en de beelden die men heeft over wat er op dat punt mogelijk is.

PETER SENGE NOEMT VIJF FACTOREN (DISCIPLINES) DIE BEPALEND BLIJKEN VOOR DUURZAME VERANDERINGEN:



Naar Peter Senge e.a. (2000). *De dans der verandering – nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.

DE LERAAR CENTRAAL

Succesvol veranderen stelt de leraar centraal. Senge (2000) beschrijft de kritische succesfactoren voor een veranderingsproces.

SYSTEEMDENKEN

Bij een verandering die principieel andere keuzes beoogt, is systeemdenken essentieel. Het gevaar is anders groot dat kindgericht onderwijs bijvoorbeeld wordt opgesplitst in *onderwijs geven* en *zorg organiseren*. 'Zorg' is dan eerder iets van de ib'er en minder van de leraar. Neem juist de samenhang tussen het lesgeven en de onderwijs- en zorgbehoefte als uitgangspunt. Laat iedereen zijn taken en verantwoordelijkheden hierop betrekken om zo samen na te gaan welke rol ieder heeft en kan nemen op weg naar 'kindgericht' onderwijs. Daarin zijn dan ook het persoonlijk meesterschap, de gehanteerde mentale modellen, de gedeelde visie en het teamleren verdisconteerd. Er zijn scholen die om deze reden de aparte functie 'intern begeleider' hebben afgeschaft en de werkzaamheden hebben verdeeld over het team.

DE LEERLING CENTRAAL

Wat hebben leerlingen nodig om, vanuit hun voorkennis en hun mogelijkheden, actief en betrokken aan de slag te kunnen? De neiging bestaat om dan vooral aan vormen, materialen, regels en organisatieschema's te denken. Toch is de grootste verandering de acceptatie van het feit dat dan niet alle leerlingen van een jaargroep steeds tegelijk en in hetzelfde tempo met dezelfde inhoud bezig kunnen zijn. Daarvoor waren ze te verschillend toen ze op school kwamen en dat blijken ze nog steeds als ze de basisschool verlaten. Dat heeft als consequentie dat de rolverdeling tussen leraar en leerling verandert.

Voorbeeld:

Elke leerling komt met ervaringen en voorkennis op school. Daarin verschillen kinderen door allerlei oorzaken, maar niemand is blanco als startende basisschoolleerling. Dat vraagt dus een nieuwsgierige leraar, die vragen stelt, uitdaagt en veelsoortige mogelijkheden biedt om als leerling 'dingen' actief te

┌ Leraargedrag heeft tweemaal zoveel effect op de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen als factoren op schoolniveau. ┐

onderzoeken en uit te proberen. Daardoor neemt de leraar waar en vindt nieuwe aanknopingspunten voor volgende impulsen. Natuurlijk is die leraar soms ook informatiebron, maar hij probeert daarbij wel steeds aan te sluiten bij die opgedane ervaringen en opgeroepen vragen. Zo zullen leraren steeds stimuleren dat alle leerlingen zelf blijven denken en proberen en niet naar een afwachtende stand overstappen.

Het gaat daarom meestal niet om dat ene goede antwoord, dat de leraar al vooraf kende, maar om de oplossingen en redeneringen van de leerlingen. Creativiteit en analytisch vermogen worden zo beide gestimuleerd. Dat is nodig bij taalgebruik, maar ook bij het je leren verbinden met de wereld en het leren afstemmen op elkaar. In al die situaties passen geen standaardoplossingen. Wel is er basiskennis nodig, waarmee kinderen die werkelijkheid leren ordenen en duiden. Steeds gaat het erom dat al die leerprocessen op school voor hen betekenisvol kunnen zijn. Daardoor krijgt het leren en jezelf verbeteren zin. Kinderen die dat ervaren, gaan stralen en willen door ...

LERAARGEDRAG DOORSLAGGEVEND

Kindgericht onderwijs vraagt dus een gedragsverandering van de leraar. Leraren moeten hun oude vertrouwde beelden vervangen door nieuwe beelden van een nog niet-vertrouwde praktijk. Ik beschreef dat al eerder (Janson, 2005) en dat geldt nog steeds op dit moment. Het leraargedrag heeft tweemaal zoveel effect op de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen als de factoren die op schoolniveau aangepakt kunnen worden (Marzano, 2003). Het gaat dan om zowel de didactische als de pedagogische aanpak door leraren. Die omvatten de omgang met vakinhouden maar ook de manieren waarop de leerlingen hiermee actief kunnen kennismaken en op basis waarvan zij inzicht, kennis en vaardigheden verwerven. Dus gaat het ook om de door leraar en leerlingen gehanteerde routines en de groepscultuur in de klas of unit, zoals het reageren op (on)gewenst gedrag, de relatie en samenwerking tussen leraar en leerling en tussen de leraren en leerlingen onderling.

MENTALE BEELDEN

Op basis van mentale beelden van leerlingen en hun leerprocessen komen leraren (samen met collega's!) tot het herontwerpen van de activiteiten. In relatie tot kindgericht onderwijs kan dit betekenen dat zij de aanwezige methode niet meer volgen. Die andere kijk die voortvloeit uit de ontwikkelde visie maakt dat men zich steeds meer bewust is geworden hoe weinig zo'n methode in staat is rekening te houden met de behoeften van concrete leerlingen. Soms kan de handleiding nog wel op onderdelen als bron dienen, maar meestal zijn de werkboeken dan niet meer zinvol. Wanneer we dat afzetten tegen de bedoeling van kindgericht onderwijs, namelijk recht doen aan de mogelijkheden en behoeften van elke leerling, los van hun geboortemaand of -jaar, dan blijkt hoezeer de kwaliteit van het leraargedrag de kritische succesfactor is voor het realiseren hiervan. De leraar is geen uitvoerder meer, maar ontwerper, dus eigenaar.

VERDER LEZEN

In de artikelenreeks over de weg naar kindgericht onderwijs die Machiel Karels (2016) publiceerde in *PO Management* en op *Wij-leren.nl* staan voorbeelden van aspecten die dan gaan veranderen. De kunst is dan wel om steeds die samenhang en het eindperspectief voor ogen te houden. En beetje kindgericht is in feite dat etiket niet waardig, nog niet. Het vraagt een op groei gerichte mindset van het team: volhouden en doorzetten, ook als het even tegenzit en vooral optrekken als team en elkaars ervaringen en kwaliteiten benutten.



┌ En beetje kindgericht is dat etiket nog niet waardig. ┐

Dit artikel is onderdeel van een serie artikelen die gepubliceerd worden in *PO Management* en op *Wij-leren.nl*. De artikelen over kindgericht onderwijs zijn na te lezen op www.pomanagement.nl en www.wij-leren.nl.

SUCCESSFACTOREN

De Canadese onderwijskundige Michael Fullan vat een hele reeks succesfactoren samen in drie hoofdfactoren:

a. Organiseren van schoolbrede contexten.

De school is een lerende gemeenschap van leraren en leerlingen. Maak dus gebruik van de kwaliteiten van de leraren, en zorg dat zij durven vertrouwen op de kwaliteiten van de leerlingen. Informeer leraren langs welke fasen een veranderingsproces verloopt, zodat ze daarin zelf actief en verantwoordelijk kunnen handelen.

b. Verbeteren van het werken in de klas.

Stimuleer betrokkenheid bij de leerlingen en leer ze te leren. Zorg voor betekenisvolle toepassingsmogelijkheden, zodat er transfer van het geleerde plaats kan vinden.

c. Steunen van passie en betrokkenheid.

Creëer een voortdurende drive tot kwaliteitsverbetering en van steeds weer willen leren. Dit leidt tot concrete actie en reflectie daarop. Zet steeds nieuwe stappen en vier successen.

Het leren met en van elkaar en van anderen staat centraal in de visie van Fullan. Daardoor ontstaat een klimaat op school dat ook dient als voorbeeld en inspiratie voor de leerlingen. Het demonstreert het principe 'teach as you preach'.

VERANDERING VOLGENS FULLAN:

1. Je begint met **geloof, overtuigingen**.
2. Daarna kijk je goed naar **wat ertoe doet**,
3. om met die gegevens tot **actie** over te gaan,
4. waarbij je een **gezamenlijke taal opbouwt**
5. waardoor je **meer kunt leren** (*Look wider*).
6. Om toekomstgerichte oplossingen te vinden is **reflectie** op wat je deed en van plan bent van belang.

(Van Sluis & Wiegman, 2007)

VORM VOLGT FUNCTIE

De valkuil is om direct te starten met organiseren. Echter: 'Vorm volgt functie' (Peter Petersen). Een team moet eerst helder hebben wat de consequenties van zijn visie zijn, en vervolgens gaan oefenen met het veranderen van het eigen gedrag in de groep. Er moet eerst zelfvertrouwen en samenwerking ontstaan, voordat de organisatie en de ruimte daarop kunnen aansluiten. Wie dat proces omdraait, creëert onzekerheid en het vasthouden aan uiterlijkheden. Net als de leerlingen moeten de teamleden eerst begrijpen welk probleem moet worden opgelost voordat ze kun-



nen gaan leren. In dit geval gaat het dus om de vraag wat het betekent voor de dagelijkse praktijk als je een beweging in gang zet naar kindgericht onderwijs. Dat vraagt eerst een helder besef hoe weinig kindgericht die bestaande praktijk eigenlijk is.

■ Een team moet eerst helder hebben wat de consequenties van zijn visie zijn. ■

het wordt aangepakt. Het gaat dan zowel om het antwoord op de vraag 'Hoe gaat het door ons gewenste eruitzien?' als op de vraag 'Hoe gaan we dat aanpakken?' Daarbij gaat het dan niet primair om de uiterlijke vormkenmerken, maar om de beoogde functies, die altijd voorafgaan aan de vorm. De roep om veranderingen

die zijn gebaseerd op 'evidence of practice' zal de komende tijd blijven klinken. Dat hoeft geen grote problemen op te leveren, zo blijkt uit het voorgaande. De kunst is nu alleen om niet af te dwalen naar beleidsplannen of blauwdrukken, maar al doende, onderzoekend en reflecterend te komen tot echte, bij de leerlingen passende oplossingen. Dat wil zeggen, veranderingen waardoor de leerlingen dagelijks merken waarom het fantastisch is om naar school te gaan. Daarmee is ook het vak van leraar weer een stuk aantrekkelijker!

TEN SLOTTE

De kwaliteiten en opvattingen van de leraar blijken in alle studies over onderwijsveranderingen essentieel voor het succes. Het ligt dus voor de hand bij een principieel en langdurig veranderingsproces, zoals dat omschakelen naar kindgericht onderwijs zal zijn, juist de leraar als insteek voor dat proces te nemen. De conclusie van Marzano, dat het effect dat de verandering op de ontwikkeling en het leren van de leerlingen heeft, bepalend moet zijn, lijkt een belangrijk uitgangspunt bij het kiezen van manieren waarop

**DOLF JANSON:
'DE KUNST IS NU ALLEEN
OM NIET AF TE DWALEN
EN TE KOMEN TOT ECHTE,
BIJ DE LEERLINGEN
PASSENDE OPLOSSINGEN.'**



OVER DE AUTEUR

Drs. Dolf J. Janson is zelfstandig onderwijsadviseur en -ontwikkelaar, daltonopleider en auteur. Hij werkt samen met adviespraktijk *De Lerende School* en is als expert betrokken bij Jeelo, een community van scholen. Zie: www.janson.academy.

Recent verschenen van hem de boeken *Rekenonderwijs kan anders* en *Uitdagend en functioneel taalonderwijs* bij uitgeverij Leuker.nu.

TEKST DOLF JANSON
FOTOGRAFIE AANGELEVERDE FOTO EN SHUTTERSTOCK

LITERATUUR

- Akkers, T. (2015). *Coping*. Gevonden op 28-8-2017 op <https://www.ensie.nl/twan-akkers/coping>.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* (85), 32-48; VOR/VFO.
- Janson, D.J. (2005). Stapelen maar! In: P.-H. van de Ven, *Met andere ogen kijken*. Lectoraat Theorie die werkt. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Karels, M. (2016). *Van jaarklassensysteem naar kindgericht onderwijs*. Gevonden op 28-8-2017 op <https://wij-leren.nl/naar-kindgericht-onderwijs.php>.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Paedagogica 17)*. Leuven (B): Universitaire Pers.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools, translating research into action*. Alexandria USA: ASCD.
- Marzano, R.J., Koppels, D. (2007). Wat werkt bij onderwijsverbetering? *Basisschoolmanagement* 20(4), 36-40. Deventer: Kluwer.
- Senge, P. e.a. (2000). *De dans der verandering. Nieuwe uitdagingen voor de levende organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Sluis, G. van, Wiegman, R. (2007). *Fullan op de werkvloer; onderwijsverbetering door verbetering van leerplekken*. Raakproject Ver zien en breed kijken; Hanzehogeschool.
- Smylie, M.A., Perry, G.S. Jr. (1998). Restructuring schools for improving teaching. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 976-1005). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.