

# Stapelen maar!

Dolf Janson

*“Het is ook heel druk, niet alleen nu in december. Ik heb het gevoel nooit klaar te zijn met mijn werk. Er is altijd wel iets dat ik ook nog wil doen of dat beter kan. Hoe enthousiaster ik ben, hoe drukker ik het krijg. Ik heb soms het gevoel dat ik geluk heb dat ik het leuk vind om steeds weer wat nieuws uit te proberen in mijn groep, bijvoorbeeld door de stof eens anders aan te bieden dan in het boek staat. Ik merk dat kinderen dan veel gemotiveerder zijn en dat stimuleert mij ook weer natuurlijk. Maar ja, dat kost steeds wel weer even extra tijd. Nu heb ik nog geen kinderen die mijn aandacht opeisen als ik thuis kom. Maar stel dat dit over een paar jaar anders is, vind ik het dan nog wel leuk om initiatieven te nemen die tijd kosten? Word ik dan ook zoals sommigen van mijn collega’s, en doe ik niet meer dan strikt nodig is en zal ik zeker niets nieuws meer uitproberen? Dat is wel een schrikbeeld!”*

Aan het woord is Nicolien<sup>1</sup> (28), leerkracht van groep 7/8 op een basisschool met ca. 200 leerlingen. Zij vertelt dit vanwege de afspraak die ik als adviseur vanuit Marant Educatieve diensten met het team heb gemaakt om allemaal eens uit te proberen of het lukt om de leerlingen wat meer los te laten en meer initiatief en verantwoordelijkheid bij hen neer te leggen. Die afspraak werd weer gemaakt naar aanleiding van de behoefte om meer tegemoet te komen aan de verschillen in de groep en aan de betere leerlingen in het bijzonder.

Op verzoek van Nicolien heb ik een tussentijds gesprek over de dingen die ze heeft gedaan en de knelpunten waar ze tegenaan loopt. ‘Weer even wat inspiratie opdoen’ noemde ze dat; het geeft haar net dat steuntje in de rug om weer door te gaan. Binnen het afgesproken aantal uren is ruimte gehouden voor enkele van dergelijke individuele consultaties.

Als adviseur ontmoet ik beroepshalve dagelijks leraren en directeuren die op een of andere manier bezig (willen of moeten) zijn met een veranderingsproces, op hun school, maar meestal ook bij zichzelf. De aanleiding is dikwijls een invulling van het ‘recht doen aan verschillen’ ook wel ‘adaptief onderwijs’ genoemd. Als ik op een school kom is er doorgaans wel een link met recht doen aan de betere leerlingen of het zoeken van een invulling van ‘nieuw leren’. In het nu volgende wil ik nader ingaan op de problematiek die aanleiding is voor het inschakelen van Marant, om vervolgens vooral te focussen op twee invalshoeken die daarmee samenhangen. In de eerste plaats de vraag wat nodig is om bij leraren een echte en duurzame verandering te realiseren. In de tweede plaats de vraag waarom toch ook zoveel teams en individuele leraren hun huidige praktijk niet ervaren als een reden om zelf te veranderen, maar de oorzaken en dus ook de oplossingen buiten zichzelf zoeken. In het kader van een nog uit te voeren praktijkonderzoek vanuit de kenniskring ‘Theorie die werkt’ kan dit artikel worden opgevat als een terreinverkenning: wat is er aan de hand, wat is er te onderzoeken, wat zou de opbrengst kunnen zijn en hoe kan dat alles bijdragen aan het optimaliseren van de samenwerking tussen school en adviseur bij het richten en realiseren van (ingrijpende) veranderingsprocessen met het team.

## Druk

Uit de formele aanleidingen voor vragen om ondersteuning door Marant, uit (in)formele gesprekken met directeuren en teamleden, uit artikelen en ingezonden brieven in onderwijsbladen, uit gesprekken met collega-adviseurs en uit eigen waarneming op scholen blijkt steeds weer dat zeer veel leraren ervaren dat de dagelijkse druk is toegenomen. Die druk varieert van mondige ouders tot van harde-cijfers-eisende inspecteurs, en van onverwachte initiatieven van bovenschoolse managers tot de sturing door samenwerkingsverbanden. Er ‘moet’ zoveel, terwijl de dagelijkse zorg voor de eigen groep bepaald niet minder wordt. Meer kinderen worden langer op school gehouden want die

---

<sup>1</sup> De in dit artikel genoemde personen hebben om privacyredenen een pseudoniem gekregen.

moeten weer samen naar school, ook al hebben zij ernstige leerproblemen. Kinderen met 'rugzakjes' (leerlinggebonden financiering) hebben hun intrede gedaan en worden eveneens toevertrouwd aan de brede zorg van de basisschool. En al die kinderen hebben hun eigen handlingsplan bij zich... Ondertussen is de Tweede Kamer van mening dat het onderwijs en met name het basisonderwijs, een grote rol moet spelen in het oplossen van spanningen tussen bevolkingsgroepen, het voorkomen van ongezonde leefgewoonten, het stimuleren van bètastudies, het creëren van gelijke kansen tussen jongens en meisjes, het opvoeden tot verantwoordelijke, goed Nederlandssprekende burgers en zo nog een paar van dergelijke hot items. Natuurlijk doet een zichzelf respecterende basisschool daarnaast mee aan het verkopen van Kinderpostzegels, het organiseren van een sponsorloop, het instuderen van een Kerst-, een Paas- en een eindejaarsmusical, het organiseren van een carnavalfeest, een idolsverkiezing en het verkopen van jeugdbladen voor een educatieve uitgeverij. Gelukkig voor het team is een van de ouders bereid gevonden dit alles op de eigen website te vermelden en stukjes daarover naar de plaatselijke huis-aan-huisbladen te sturen, zodat ze dat niet ook nog zelf moeten doen. Het blijkt immers wel prettig als de buitenwereld iets merkt van al die activiteiten, want dat trekt weer nieuwe leerlingen aan.

### Kiezen of niet kiezen

Het managementteam van een populaire basisschool vroeg mij, als adviseur van Marant, om hulp omdat de leraren de grens bereikt hadden: 9 verschillende handelingsplannen in één groep lukte niet meer. Elk handelingsplan beschrijft specifieke (vaak dagelijkse) activiteiten voor dat kind, meestal gekoppeld aan een apart instructiemoment, terwijl de behoefte aan aandacht van de rest van de groep daardoor niet ineens minder wordt. Als zelfs een als 'degelijk' bekendstaande school met een groot enthousiast team aangeeft dat het allemaal niet meer lukt, lijkt er toch wat aan de hand. Er wordt zo langzamerhand inderdaad op veel scholen een grens bereikt.

*Juist op die scholen wordt dikwijls gewerkt vanuit de overtuiging dat de leraar alles wat de kinderen doen moet sturen, reguleren en controleren. Een eenvoudig rekensommetje laat zien dat dit niet lukt als de groep te sterk wordt opgedeeld in kleine eenheden. Stel dat, om enig rendement te scoren, een individueel handelingsplan (bijvoorbeeld voor rekenen) per les 5 minuten per leerling vraagt, dan is met een uitval van 20% op een gemiddelde groep van 25 leerlingen bijna de halve les al gevuld. Daardoor krijgen de overige kinderen in die groep elk nog slechts 1,5 minuut aandacht... Bij 9 van die handelingsplannen blijft er weinig tijd meer voor de rest van de groep over!*

Hoewel er nog steeds teams zijn die hopen dat de geplande invoering van zelfstandig werken de ergste problemen zal oplossen, weten we inmiddels van andere scholen die dat al eerder probeerden, dat dit niet gaat lukken. Zelfstandig werken wordt dan ervaren als het zoveelste dat erbij komt, zonder dat iets anders daarvoor wordt ingeruild. Het zal dezelfde rol krijgen als het groepslezen, het voorlezen, de boekbespreking en het tutorlezen, vormen die allemaal naast de lessen uit de methoden voor voortgezet technisch lezen, voor begrijpend lezen en voor leesbeleving in stand worden gehouden. Dan is het inderdaad een beetje druk en lukt het niet meer door te gaan met lapmiddelen en met wat pappen en nathouden. Het is tijd voor duidelijke keuzes.

### Wat is er aan de hand?

Hoe kan het dat er ogenschijnlijk en vaak ook feitelijk alleen maar wordt gestapeld, zonder dat er iets anders wordt gestaakt en de manier van werken anders wordt? Dat vooral zal het onderwerp zijn waarop mijn onderzoek zich richt. Er zijn diverse verklaringen denkbaar, zoals:

- a. Leraren zijn doeners (zoals ze zelf vaak zeggen) en houden zich vooral met de hoe-vraag bezig, dus met vorm- en organisatiekwesties. Voor deze verklaring pleit het type vragen dat aan onderwijsadviseurs wordt gesteld, die vaak variaties zijn op 'Hoe doe ik dat?' en 'Hoe organiseer ik dat?'.
- b. Leraren houden niet van theorie en zijn niet geneigd veel over ontwikkelingen in het eigen vak te lezen. Hierdoor zijn zij kwetsbaar tegenover anderen die vinden dat leraren van alles moeten. Voor deze verklaring pleit de ervaring dat degenen in een team die een post-hbo-opleiding hebben gevolgd vaak een voortrekkersrol vervullen binnen een team en in de eigen praktijk wel allerlei gewoonten durven veranderen.
- c. Directies en teams hebben een hekel aan (of moeite met) het stellen van prioriteiten en het maken van keuzes, al was het maar omdat dit kan betekenen dat iets niet gebeurt. In veel scholen is het werken aan een samenhangend langetermijnbeleid nog geen gewoonte. Wat als beleid op papier staat, is dikwijls een optelsom van ad hoc beslissingen en kortetermijnkeuzes, zonder onderlinge samenhang en een breed gedragen perspectief en heeft daardoor meestal geen plek in het dagelijks denken en handelen van het team. Voor deze stelling pleit de veelheid van losse vragen aan onderwijsadviseurs, het grote aantal onderwerpen waarmee een team in een schooljaar bezig is en het handhaven van de illusie dat via teamvergaderingen onderwijsveranderingen kunnen worden gerealiseerd.
- d. Onderwijsadviseurs zijn te bang om tegenspel te bieden aan scholen en hen een kritische spiegel voor te houden. Het gevolg is dat veel interventies weinig effectief blijken, te weinig onderlinge samenhang vertonen en eerder bijdragen aan het in stand houden van de status quo, dan helpen principiële veranderingen te realiseren. Dit wordt geïllustreerd door de praktijk dat de ene adviseur zich bezighoudt met de ondersteuning van de intern begeleider bij het realiseren van betere leerlingenzorg, terwijl een collega-adviseur geheel los daarvan ondersteuning geeft bij het verder vorm geven van 'adaptief onderwijs' zonder dat dit iets met elkaar te maken lijkt te hebben, noch in de beleving van de school, noch in het denken en handelen van die adviseurs.
- e. De managementcultuur binnen het basisonderwijs is nog te vaak gericht op het beheren en beheersen van wat is, en nog te weinig op het realiseren van principiële veranderingen in het denken en handelen van het team, als oplossing voor ervaren problemen, of op grond van fundamentele keuzes (visie). Voor deze stelling pleit de ervaring dat nog te weinig managers prioriteit geven aan het (doen) ondersteunen van veranderingsprocessen bij de individuele teamleden en aan het ontwikkelen en concreet maken van een breed gedragen visie op leren en onderwijzen.

Waarschijnlijk leveren alle genoemde voorbeelden hun bijdrage aan het gesignaleerde probleem. Ook hier is zichtbaar een stapeleffect aan de orde (vgl. ook Ballet & Kelchtermans 2004). In mijn onderzoek wil ik mij concentreren op de eerstgenoemde waarneming, en de andere steeds als aandachtspunt meenemen in de beschrijving van de context. Hierbij beschouw ik deze aspecten als bevorderende of belemmerende factoren voor verandering.

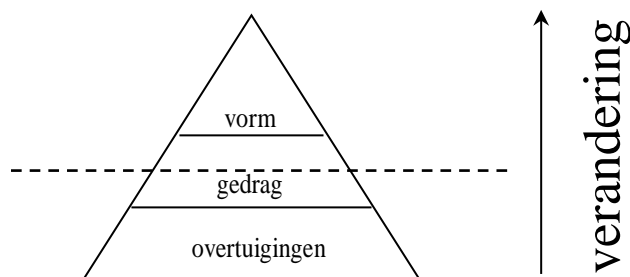
## Model

Om de eerste verklaring te onderbouwen heb ik een model ontworpen, dat ik wil gebruiken om deze stelling te kunnen toetsen. Zoals elk model is het een schematisering en daarmee dus een versimpeling van de werkelijkheid. Tegelijk maakt dit het model in al zijn eenvoud wel aantrekkelijk voor nader onderzoek.

Het model is gebaseerd op de metafoer van de ijsberg, waarbij een deel boven water uitsteekt, maar het belangrijkste deel onder water verborgen blijft. In dit geval is de vorm (en structuur) waarin het onderwijsleerproces is gegoten de top van de ijsberg. Dat kan zowel op school- als op groepsniveau worden bekeken.

De tweede laag, die al gedeeltelijk onder water zit, is het gedrag van de leraren (en de directie). Dat omvat de rolneming naar en de interactie met de kinderen, de directe collega's en in teamverband. Daarbij hoort in feite ook het gedrag t.o.v. ouders en anderen waarmee vanuit de rol van leraar wordt gecommuniceerd. Veel daarvan onttrekt zich aan sturing, doordat het onbewust gebeurt. De derde en diepste laag is die van de overtuigingen, het subjectieve rolconcept van waaruit wordt gehandeld en georganiseerd. Het zijn de opvattingen waarvan de leraren 'heilig overtuigd zijn' dat ze kloppen. Het lastige van veel van deze overtuigingen is dat ze zichzelf steeds bevestigen doordat het gedrag van de leraar daar helemaal bij aansluit. Wie ervan overtuigd is dat kinderen behoefte hebben aan voortdurende (materiële) beloning en beoordeling door de leraar, om tot acceptabele resultaten te komen, ziet voor zich dat het werkt: de leerlingen gedragen zich ogenschijnlijk geheel daarvan afhankelijk. Waarnemingen worden nu eenmaal gekleurd en geselecteerd door de verwachtingen waarmee iemand waarneemt.

Mijn stelling is nu dat echte veranderingen pas plaats kunnen vinden als leraren tot op het niveau van hun overtuigingen worden aangesproken en uitgedaagd om anders naar kinderen en naar de eigen rol te gaan kijken. Dat kan door hen uit te dagen alternatieve overtuigingen te toetsen in hun praktijk, door daarbij passend gedrag uit te proberen en andere vormen daarvoor te kiezen. Dat vraagt meer dan een prettig gesprek met het team in de personeelsruimte. Dat vraagt onderlinge steun, coaching, tijd en ruimte, en vooral een klimaat waarin het leren van eigen fouten en successen mag, ja zelfs actief mogelijk wordt gemaakt. Onderwijsadviesing zal in dat licht gericht moeten zijn op het realiseren van condities om dergelijke leerprocessen mogelijk te maken.



#### Nadere analyse

Het beeld van 'goed onderwijs' wordt sterk gekleurd door traditie. Stille tijdens de les, alle kinderen gedisciplineerd aan het (zelfde) werk, de leraar als degene die de route uitzet, orde bewaakt en bewaart en de resultaten controleert en beloont. Navraag bij Pabo-docenten leert dat juist de voltijdstudenten, dat wil zeggen de groep jongste studenten, namelijk degenen die na het voortgezet onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs aan de opleiding tot leraar beginnen, de meest traditionele beelden over het beroep van leraar hebben. Hun beeld wordt blijkbaar gekleurd door de eigen ervaringen als leerling op een basisschool. Bovendien lijkt het te verdedigen dat juist deze studenten in hun eigen basisschooltijd het minst last hebben gehad van niet op de verschillen in de groep afgestemd onderwijs. Ze behoorden immers over het algemeen noch tot de beste, noch tot de zwakste leerlingen terwijl ze bovendien nog steeds gemotiveerd blijken om in het onderwijs te gaan werken. Vervolgens komen de meeste studenten op een stageschool waar ze in dat beeld van onderwijs worden bevestigd.

Leraren hebben heel concrete beelden over 'hoe het hoort'. Geen overzicht of geen controle is het schrikbeeld van veel leraren. Orde, maar dan in relatie tot de hiervoor genoemde kenmerken van goed onderwijs, is dikwijls het kwaliteitskenmerk waaraan leraren worden afgemeten, zowel door collega's en directie, als door ouders. Dat is een sterk mechanisme, zo sterk dat leraren die eigenlijk

wel weten en voelen dat het anders moet, dit niet aandurven uit angst te worden afgerekend op 'chaos' en achterblijvende prestaties. Dikwijls berust dat op gebrek aan beelden van 'hoe het anders kan'. Het is nu eenmaal eenvoudiger iets vertrouwd los te laten als je weet wat ervoor in de plaats komt. Bovendien helpt het als je het vertrouwen hebt dat dit een verantwoord alternatief is, iets dat echt werkt.

Ouders hebben vaak dezelfde traditionele beelden. Hoe minder zeker een team is over de effectiviteit van een van dat beeld afwijkende werkwijze, hoe groter de kans dat ze geen gelijkwaardige gesprekspartner zijn voor ouders als het erom gaat veranderingen uit te leggen en te verdedigen.

Daarbij lijkt de praktijk dat elke leraar 'koning in eigen klaslokaal' (Lagerweij, 1991) is niet te bevorderen dat eigen twijfels worden gedeeld met collega's en dat veranderingsprocessen echt gezamenlijk worden uitgevoerd. Zelfs op scholen met parallelklassen blijkt het gegeven dat verschillende leraren met dezelfde leeftijdsgroep en dezelfde leerstof werken, nauwelijks tot samenwerking en een efficiëntere taakverdeling te leiden. Hooguit komt men tot organisatorische en beheersmatige afstemming om te voorkomen dat de verschillen tussen groepen en leraren in het oog gaan lopen. Dat betekent tegelijk dat alle leraren geacht worden even goed en even breed georiënteerd te zijn, terwijl iedereen ook weet dat dit niet zo is. Vanuit mijn waarneming als onderwijsadviseur heb ik de afgelopen jaren moeten constateren dat verschillen in een team in veel scholen niet gezien worden als kracht en kansen, maar als iets wat eigenlijk niet hoort en wat maar beter kan worden doodgezwegen en 'weggerегeld' door afspraken over vormaspecten (allemaal evenveel tijd voor remedial teaching, de toetsafnames op hetzelfde tijdstip, allemaal hetzelfde projectmateriaal bestellen en zo meer).

Intervisie, bij veel andere professionals een normale vorm om op het eigen professioneel functioneren met collega's te reflecteren, is in het onderwijs niet gewoon. Bergen (2005) constateert zelfs een tendens tot deprofessionalisering: leraren zien zich steeds meer als uitvoerder (van wat bijvoorbeeld methodeschrijvers bedacht hebben) dan als ontwerper van onderwijsarrangementen. Het hele streven naar controle en kwaliteitsbewaking leidt tegelijk tot een ambtelijke cultuur van procedures en registratie, waardoor de individuele professional zich juist steeds minder verantwoordelijk gaat voelen. Dat leidt er bijvoorbeeld toe dat wel groepsoverzichten met toetsuitslagen worden ingevuld en ingeleverd (zoals in het protocol is vastgelegd), maar dat in de volgende lessen met de gegevens op die lijst niets wordt gedaan.

Bergen spreekt in dat verband van 'first order changes': de veranderingen, zoals de invoering van een protocol, leiden tot organisatorische afspraken en inzet van andere middelen, zonder dat de visie en het onderwijsgedrag van de individuele leraar daardoor worden veranderd. Veranderingen waarin degenen die moeten veranderen niet mee-verantwoordelijk worden gemaakt en niet zelf 'eigenaar' van hun veranderingsproces kunnen zijn, zullen niet werken. De neiging om ervaren problemen extern te attribueren illustreert hoe die verantwoordelijkheid nu vaak wordt ervaren:

'De kinderen zijn tegenwoordig minder gemotiveerd.'

'De ouders durven zelf hun kinderen geen grenzen te stellen, maar verwachten wel dat wij dat doen.'

'Die handleidingen worden tegenwoordig steeds dikker, terwijl ik steeds minder tijd krijg om de dingen te doen die van mij worden verwacht.'

## Onderzoek

In *Transforming Schools* (2004) maken Zmuda, Kuklis en Kline onderscheid tussen scholen als 'competente' en 'incompetente' systemen. Leraren in incompetente systemen vragen zich niet meer

af waarom ze de dingen doen zoals ze die doen. Met instemming citeren zij Peter Senge (2000) die stelde dat een lerende organisatie zich voortdurend vragen moet stellen als 'Waarom hanteren we dit systeem?', 'Waarom hebben we deze regels?', 'Wat is de bedoeling van deze manier van handelen?'. Voor zo'n lerende organisatie is het stellen van reflecterende vragen bij de eigen praktijk 'a way of life'. Dat maakt een organisatie tot een competent systeem.

Het ligt voor de hand om in het onderzoek naar de kritische succesfactoren die bepalen of een leraar (samen met de rest van het team) in staat is langdurige en fundamentele veranderingen in het professioneel handelen te realiseren, deze factoren mee te nemen.

Dat betekent ook dat in dit onderzoek leraren zelf actief moeten zijn: geen object van onderzoek, maar subject. In dat licht zal het onderzoek per definitie subjectief zijn...

In de eerste fase zal het onderzoek zijn gericht op het mobiliseren van leraren die betrokken zijn bij een verandering in de richting van 'loslaten' van leerlingen en het stimuleren van initiatief en eigen verantwoordelijkheid bij hen. Dat betekent dat zij hun eigen overtuigingen ('*beliefs and assumptions*') bewust maken en uitwisselen.

Vervolgens gaan zij zelf op onderzoek uit om na te gaan in welk gedrag en praktische vormen die overtuigingen allemaal herkenbaar zijn.

Op basis daarvan zal worden besproken welke overtuigingen mogelijk 'vervangen' zouden kunnen worden door een alternatief, en welke consequenties dat alternatief dan heeft voor hun gedrag en de manier van organiseren en faciliteren (zie Ponte 2002, Senge 2000).

Mijn eigen rol zal vooral bestaan uit het stellen van vragen en het stimuleren daartoe. Daarnaast zal ik het management van de school adviseren over het in gang houden van het proces en het bewaken van de samenhang. Ook zal ik mee zorgdragen voor het creëren van 'leerzame situaties'.

#### Tenslotte

Het doel dat mij voor ogen staat is na te gaan of het mogelijk is leraren zelf eigenaar te maken van hun leer- en veranderproces en zo niet alleen hun werkplezier te vergroten, maar ook met hun collega's een fundamentele verandering op hun school te realiseren.

Het voortdurend pendelen tussen overtuigingen en praktijk zal naar verwachting hierbij, samen met het 'ownership' bij de leraren, het succes bepalen.

#### Literatuur

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2004). De intensificatie van het lerarenberoep: een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën* 81,3; p 195-213.

Bergen, Th. (2005). Het leren van leraren; NVORWO-lezing 2005; Panamaconferentie Noordwijkerhout [www.nvorwo.nl](http://www.nvorwo.nl)

Caluwé, L. de, Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Lagerweij, N.A.J. (1991). *Koning, keizer, admiraal in eigen klaslokaal*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.

Senge, P. e.a.(2000). *De dans der verandering*. Schoonhoven: Academic Service.

Zmuda, A, Kuklis, R., Kline, E. (2004). *Transforming School; creating a culture of continuous improvement*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Gepubliceerd in: Ven, P.-H. van de (2005). *Met andere ogen kijken*. Lectoraat Theorie die werkt. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.