



Veer- kracht

SPELEND LEREN IN RWANDA

**PROTOCOL PREVENTIE
LEESPROBLEMEN BIJ KLEUTERS**

INHOUD

JAARGANG 14 - NR. 3 / 2017

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

SAMEN HET ONDERWIJS EN DE WERELD EEN BEETJE MOOIER MAKEN

Op mijn tiende verjaardag krijg ik een dagboek. Het eerste dat ik daarin beschrijf, is het bezoek van een Eritrese vluchteling aan onze basisschool.

PAG. 4

Dirkje Visser

WERKEN MET HET PROTOCOL PREVENTIE VAN LEESPROBLEMEN GROEP 1 EN 2

Leesproblemen voorkomen met beredeneerd taalaanbod.

PAG. 8

Maud van Druenen en Cindy Teunissen



HISTORISCH DENKEN EN REDENEREN

In gesprek met Henk Swart.

PAG. 12

Bertjaap van der Ploeg

Over de auteurs

Marieke Bonen, student master Leadership in Education, KPZ

Ben Bouwhuis, gepensioneerd sinds september 2017, was lid kenniskring lectoraat Reflectie en Retorica, Kenniscentrum KPZ

Maud van Druenen MSc, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

Drs. Hugo van den Ende, hogeschooldocent Nederlands KPZ, lid van Griffeljury 2003-2005

Drs. Sabine van Everdingen, hogeschooldocent handschriftonderwijs KPZ

Drs. Jan Heijmans, voorzitter College van Bestuur KPZ

Marleen de Lange, student master Leren en Innoveren, KPZ

REFLECTEREN OM TE LEREN LEREN BIJ REKENEN

Ieder jaar wordt de Onderzoeksprijs uitgereikt voor de bachelorthesis met het meest innovatieve ontwerp.

PAG. 15

Ruth van Ringelesteyn



IN GESPREK MET BAS HARING

Leraren hebben de reflex om vooral antwoorden te willen geven op vragen.

PAG. 18

Jan Heijmans

VOOR U GELEZEN

Wij waren hier eerst.

PAG. 22

Hugo van den Ende

Dr. Ietje Pauw, lector Narratieve Professionele Identiteit, Kenniscentrum KPZ

Bertjaap van der Ploeg MA, hogeschooldocent geschiedenis, tutor master Leren en Innoveren, KPZ

Ruth van Ringelesteyn, afgestudeerd pabo KPZ juni 2017

Sonja Stuber, juniordocent rekenen en wiskunde KPZ, student master Leren en Innoveren, KPZ

Cindy Teunissen MSc, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

Drs. Vivian Tevreden, docent master Leadership in Education, KPZ

Dirkje Visser, hogeschooldocent onderwijskunde/pedagogiek KPZ



HANDSCHRIFTONDERWIJS UPGRADEN EN PROFESSIONALISEREN

Wat is de meest aan te bevelen schrijfmethode (en de meest aan te bevelen schriftsoort)?

PAG. 24

Sabrine van Everdingen

KOM MAAR MET GEDICHTEN EN VERHALEN

Ter gelegenheid van de viering van tien jaar lectoraat Reflectie en Retorica hebben Ben Bouwhuis en Ietje Pauw een boek geschreven over het bevorderen van creatief schrijfonderwijs op de basisschool.

PAG. 30

Ben Bouwhuis en Ietje Pauw

Redactie Veerkracht

Dr. Ietje Pauw, lector Reflectie en Retorica, eindredacteur

Drs. Véronique Damoiseaux, hogeschooldocent Nederlands

Daniëlle Renirie, PR & communicatie

Nanette Herfst, beleidsmedewerker PR & communicatie

Colofon

Veerkracht is een uitgave van Katholieke Pabo Zwolle, lid van de Educatieve Federatie Interactum. *Veerkracht* verschijnt drie keer per jaar.

Informatie: veerkracht@kpz.nl

AGENDA

De drempel verlagen voor anderstalige gezinnen.

PAG.33

INTEGREREN OP DE BASISCHOOL

De drempel verlagen voor anderstalige gezinnen.

PAG.34

Sonja Stuber en Marleen de Lange

ONDERZOEK DOOR DE SCHOOLLEIDER: WAT LEVERT DAT OP?

Ze vragen zich af wat het zelf doen van onderzoek de schoolleider oplevert in zijn school.

PAG.36

Marieke Bonen en Vivian Tevreden

GEZOCHT: PRAKTIJKLEERPLAATSEN

Pedagogisch Professional Kind en Educatie

PAG. 38

Edith ten Berge en Janke Lennips

PORTRET: CYNTHIA DE LANGE

Als klein meisje wilde ik al juf worden.

PAG. 40

Vormgeving: KERN, Deventer & Amsterdam

Fotografie: Theo Smits: cover, Martin Savelkoel: p. 16, 18, 21, 22, 28, Nanette Herfst: p. 25, Rob Gieling: p. 9

De verantwoordelijkheid voor de inhoud van de bijdragen ligt uitsluitend bij de desbetreffende auteur(s). De redactie is verantwoordelijk voor selectie en plaatsing. De redactie behoudt zich het recht voor wijzigingen in de tekst aan te brengen, uiteraard in overleg met de auteur. Deze wijzigingen kunnen betrekking hebben op: de inhoudelijke kwaliteit, de bruikbaarheid voor de doelgroep en de helderheid in opbouw en formulering.

Dirkje Visser

SAMEN HET ONDERWIJS EN DE WERELD EEN BEETJE MOOIER MAKEN



Er wordt ook aandacht besteed aan hygiëne

Op mijn tiende verjaardag krijg ik een dagboek. Het eerste dat ik daarin beschrijf, is het bezoek van een Eritrese vluchteling aan onze basisschool. Ze vertelt over haar leven in Afrika, ze leert ons een Afrikaans spel en ze laat ons proeven van zelfgemaakt brood. Vijfentwintig jaar later realiseer ik me hoe graag ik voor langere tijd naar het buitenland wil. Na mijn eigen pabo-opleiding en ook vanuit KPZ ben ik al meerdere keren naar Nepal geweest. Maar ik zou ook wel een keer voor een jaar weg willen. Ik ben nieuwsgierig naar andere culturen en naar ontwikkelingssamenwerking. Ik kan het maar moeilijk verdragen dat de plek waar je geboren wordt je leven grotendeels bepaalt. Ik wil bruggen bouwen, bijdragen aan een iets gelijkwaardigere wereld.

Een andere passie die ik in de afgelopen jaren heb ontwikkeld, is het spelend leren. Als zich de mogelijkheid voordoet om als 'Advisor Early Childhood Education' vrijwillig aan het werk te gaan in Rwanda, lijkt dat dan ook de uitgelezen kans om vorm te geven aan deze twee passies.

In september 2016 sta ik op Schiphol. Ik word uitgezonden door Voluntary Services Overseas (VSO) en heb een jaar onbetaald verlof van KPZ gekregen. Mijn vertrouwde leven in Nederland laat ik achter me. Naar een continent dat ik alleen maar een beetje ken van verhalen. Een sprong in het diepe, maar ik heb het vertrouwen dat ik me aan die andere kant van de wereld wel op m'n plek zal gaan voelen. Iets in mij voelt zich thuis op een plek waar de 'douche' een emmer koud water is, het toilet een gat in de grond, het eten voornamelijk bestaat uit groenten en fruit van de markt en waar niets gaat zoals gepland.

Het project waar ik voor aan het werk ga, richt zich op één van de armste districten in Rwanda: het Nyamasheke District. In 2015 is er een nieuw, competentie- en spelgericht curriculum gekomen voor het kleuteronderwijs. In een land waar kleuteronderwijs tot dan toe alleen voor de welvarende bevolking en voornamelijk een soort kinderopvang was, hebben ze internationale adviseurs nodig

die de leraren coachen en trainen om het nieuwe curriculum in praktijk te kunnen brengen. Ook ouders, schoolbesturen, -directeuren en lokale leiders moeten meegenomen worden in dit proces. Behalve op de invoering van het curriculum, richt het project zich op het ondersteunen van inkomen generende en gezondheid bevorderende activiteiten van de ouders en de school. Er is in dit district nog veel ondervoeding en het onderwijs vindt vaak plaats in een oud kerkgebouw dat eigenlijk niet geschikt is voor (kleuter)onderwijs. Het is de bedoeling dat vijf koppels zich richten op het onderwijs. De onderwijskoppels bestaan uit een Rwandese vrijwilliger en een internationale vrijwilliger. Daarnaast zijn er drie Rwandese vrijwilligers die zich bezighouden met voeding en gezondheid. Samen met mijn Rwandese collega-adviseur, Emmanuel, vorm ik een onderwijskoppel en heb ik zes scholen met acht kleuterleraren onder mijn hoede.

MIJN WERKDAG IN RWANDA

Rond 6.00 uur gaat de wekker. Ik gooi een emmer koud water over me heen en maak een pannenkoekje van havermout, banaan en ei. Om 7.00 uur staan Emmanuel en onze motorchauffeurs op de stoep. We laten ons uitzwaaien door mijn bewaker, halen nog een broodje bij de 'fietsbakker' voor halverwege de ochtend en rijden dan de heuvels in.

We moeten vandaag naar een school die ruim een uur reizen bij ons vandaan staat. Als het veel heeft geregend moeten we een deel van de route lopen, omdat de motor wegglijdt op het steile modderpad. Het eerste stuk rijden we tussen de prachtig groene theeplantages. Het tweede stuk door kleine dorpjes en stukjes bos. Kinderen én volwassen blijven graag even langs het pad staan kijken als er een motor langskomt. Als ze in de gaten hebben dat er een 'muzungu' (een blanke) achterop die motor zit, weet binnen korte tijd het hele dorp dat.

Aangekomen op de school groeten we eerst de assistent van de directeur. De schooldirecteur zelf is vandaag niet aanwezig. Hij is gisteren opgeroepen om naar het districts- of sectorkantoor te komen. We zijn inmiddels bekend op deze school, dus kunnen vervolgens direct door naar de kleutergroep. De kleuters zitten nog steeds in de, bij het vorige bezoek samen met de leraar gemaakte, kring: we hebben de schoolbankjes een halve slag gedraaid. Ander meubilair is er niet, maar een (vaste) schrijfplek is nog niet nodig voor deze kinderen. Zo kan de leraar toch 'circle time activities' doen.

We volgen een kringactiviteit waarin juf Potamienne de kinderen kaartjes met zelfgetekende dieren laat zien.

Ze laat de kinderen benoemen wat de namen van de dieren zijn, in het Kinyarwanda en in het Engels. Emmanuel vertaalt de woorden van de juf voor mij. Ondertussen overleggen we wat we kunnen doen om deze leraar een stapje verder te helpen. We zijn blij te zien dat ze nu met een thema werkt. Dat heeft ze goed opgepakt van de training die we twee weken geleden hebben gegeven. Ze heeft het thema ook voorbereid vanuit de doelen van het curriculum. Daar is nog heel veel meer in te ontwikkelen, maar het begin is er. Potamienne laat een voorzichtige glimlach zien als we haar teruggeven dat we trots zijn op hoe ze haar best doet haar onderwijs op deze manier volgens het nieuwe curriculum in te richten. Na de 'language circle time' is het tijd voor hoekenwerk ('corner play'). Potamienne vindt het nog lastig om het thema te vertalen naar voldoende zinvolle activiteiten tijdens het werken in hoeken. Er is een groepje kinderen dat plaatjes van dieren op mag zoeken in een paar boeken die Potamienne heeft geleend van de hogere groepen. Een ander groepje mag de dieren van de kaartjes natekenen. Wij introduceren het rollenspel. Van een groot stuk papier maakt Emmanuel een jas voor de dierenarts.

Een stift functioneert als injectienaald en een van huis meegenomen leeg flesje hoestdrank dient als medicijn voor de kinderen die de koe of geit spelen.

Als de kinderen aan het einde van de ochtend naar huis gaan, evalueren we met Potamienne wat ze sinds ons vorige bezoek heeft ontwikkeld, wat ze lastig vindt en wat ze heeft geleerd van onze interventies. Op de terugweg nuttigen we een Rwandese lunch van rijst, spaghetti, friet en bonen. In het restaurant komen we toch nog de directeur van de school tegen. We delen met hem ons enthousiasme over de ontwikkelingen van Potamienne. En ook onze zorgen: hoe kunnen we er samen voor zorgen dat de ouders hun kinderen iets te eten mee (kunnen) geven naar school? Weer thuis rusten we eerst uit van de hobbelige motorrit. Om daarna een verslag te schrijven van onze bezoek en ons voor te bereiden op de training van lokale leiders.

VAN KLASSIKAAL ABSTRACT LEREN NAAR SPELEND LEREN

Uiteindelijk heb ik helaas maar vijf maanden op



Huizen bouwen met cement

bovenstaande manier met de leraren kunnen werken. Maar met alle acht leraren hebben we in die korte tijd mooie dingen bereikt. Waar de meeste kleuters in november nog op in rijen opgestelde houten bankjes zaten om zich sommetjes als 8-3 eigen te maken, zitten alle leraren nu met de kinderen in de kring (ook met 70 kinderen!) en spelen de kleuters minimaal vijftig minuten per dag in 'hoeken'. De leraren geven de activiteiten vorm vanuit een thema en zijn steeds creatiever in het vinden van materialen om mee te spelen en te werken. Zo ook juf Priscille. Zij praat tijdens de 'wereldoriëntatie kringactiviteit' met de kinderen over schoon en vervuild water. Als de kinderen onrustig worden, doet ze een klapspelletje. Als vanzelf zijn de kinderen er weer bij met hun aandacht. Priscille sluit de lesactiviteit af met een zelfgemaakt lied over het water in de rivier. Na 'World Discovery' is het tijd voor hoekenwerk. De materialen liggen klaar en binnen no-time hebben de kinderen de materialen gepakt en zijn ze buiten in groepjes aan het spelen. Een groepje kinderen bekijkt boeken geleend van de hogere groepen. Een ander groepje kinderen sorteert en telt flessendoppen. Er zijn kinderen die koken, afwassen en kleding wassen of huizen bouwen van bakstenen met cement gemaakt van aarde en water. Het water voor het huis wordt aangevoerd door een plastic buis. Een paar kinderen sorteert, met onze hulp, de letters 'a' uit het woord 'amazi' (water). Andere kinderen tekenen waterkranen op een stuk karton. En een groepje kinderen maakt wielen van natuurlijke klei en water, die ze met veel plezier de heuvel af rollen. De kinderen uiten in hun spel wat ze bij wereldoriëntatie hebben geleerd. In de 'role play corner' stuurt moeder een van haar kinderen erop uit om water te halen bij de waterkraan in het dorp. 'Wees zuinig met het water, want in dit droge seizoen kan het water op raken.'

SAMEN HET ONDERWIJS EN DE WERELD EEN BEETJE MOOIER MAKEN

De leraren zijn blij met onze coaching en trainingen. In Rwanda kun je na het voorgezet onderwijs als leraar aan de slag. Een opleiding voor kleuterleraar was er tot drie jaar geleden niet. Ondanks dat de kleuterleraren zeer weinig betaald krijgen voor hun werk (als ze geluk hebben zo'n € 30,- per maand), zijn ze erg gemotiveerd zich te ontwikkelen. Ook de ouders, directeuren en lokale leiders zijn blij met onze ondersteuning. Ze zien nu meer het belang in van spelend leren en proberen samen aan de gezondheid van jonge kinderen te werken.

Ik heb heel veel geleerd van het wonen en werken in de Rwandese cultuur. Letterlijk en figuurlijk moest ik regelmatig door de modder. Onduidelijkheden en onenigheid

over het project en over de inzet van ons als vrijwilligers, een lange vakantie van november tot januari, wisseling van projectmanagers en werken in een cultuur die getekend is door de verschrikkingen die in 1994 tot een uitbarsting kwamen, maakten het werk niet gemakkelijk. Het nauw samenwerken met mijn Rwandese collega Emmanuel heeft me gesterkt. Met Emmanuel kon ik iedere keer weer bespreken waarom de dingen gaan zoals ze gaan. Hij heeft me geleerd het onderscheid te maken tussen waar ik invloed op uit kon oefenen en wat ik beter maar (voor nu) kon accepteren. Het heeft me ook geleerd dat er nog heel veel te doen is in de wereld om werkelijk gelijkwaardig samen te leven. Maar de kinderen, leraren en andere Rwandese collega's hebben me ook laten zien dat er veel veerkracht is. En dat we vanuit de verbinding stap voor stap het onderwijs en de wereld een beetje mooier kunnen maken.

Dirkje Visser is hogeschooldocent pedagogiek en onderwijskunde. Voor Stichting Theole is Dirkje regelmatig naar Nepal geweest om leraren te trainen. Het afgelopen jaar heeft Dirkje onbetaald verlof opgenomen om in Rwanda als trainer in het onderwijs te werken.



Rollenspel wassen en afwassen. Het meisje links draagt in haar spel een kind op de rug

Maud van Druenen en
Cindy Teunissen

WERKEN MET HET PROTOCOL PREVENTIE VAN LEESPROBLEMEN GROEP 1 EN 2 LEESPROBLEMEN VOORKOMEN MET BEREDENEERD TAALAANBOD IN DE KLEUTERKLAS

Kun je in de kleuterklas al voorspellen wie later leesproblemen zal ontwikkelen of wie dyslexie heeft? Het antwoord is duidelijk: nee, dat kun je nog niet met zekerheid zeggen. Wel kun je achterstanden in de taalontwikkeling signaleren die de kans op latere leesproblemen vergroten. Het is daarbij van belang om kleuters die opvallen direct effectief en spelenderwijs te begeleiden. Zo leggen ook zij een goede basis voor het leren lezen in groep 3. Hoe je als leraar de signalering en begeleiding vormgeeft? Dat wordt beschreven in het Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). Dit artikel geeft een inkijkje in de begeleidingsadviezen die in het protocol worden gegeven.

EEN STEVIGE TAALBASIS

We weten dat bij kleuters vooral het onderscheiden van betekenis onderscheidende klanken in woorden – fonemisch bewustzijn – en actieve letterkennis sterke voorspellers zijn voor de latere leesontwikkeling. Benoemsnelheid wordt daarnaast ook gezien als een belangrijke factor. Als we het bij kleuters over benoemsnelheid hebben, gaat het bijvoorbeeld om het snel uit het geheugen ophalen van namen van kleuren of een liedje of versje. Dat neemt echter niet weg dat aandacht voor taal in ruime zin bij jonge kinderen noodzakelijk is. Zéker ook met het oog op preventie van latere leesproblemen. De taaldomeinen spreken, luisteren, verhaaloriëntatie, verhaalbegrip, woordenschat, functioneel schrijven en lezen, taalbewustzijn en het alfabetisch principe ontwikkelen zich door een rijk taalaanbod in een stimulerende leeromgeving. Spelenderwijs leren in een betekenisvolle context en gerichte en doelbewuste aandacht voor taal gaan hierbij hand in hand. Kinderen die opgroeien in een

omgeving waarin weinig of een beperkt (Nederlands) taalaanbod is, kinderen met gehoorproblemen en kinderen met een taalontwikkelingsstoornis moeten goed in de gaten worden gehouden. Evenals kinderen waarvan bekend is dat een familielid dyslexie heeft: bij dyslexie speelt erfelijkheid namelijk een belangrijke rol. Bij kinderen die moeite hebben met één of meerdere taaldomeinen of bij kinderen waarbij risicofactoren aanwezig zijn, wordt een vinger aan de pols gehouden en wordt zo nodig het onderwijsaanbod geïntensiveerd. In dit artikel bespreken we bij de verschillende taaldomeinen enkele aandachtspunten voor het handelen van de leraar.

SPREKEN EN LUISTEREN

Spoken en luisteren wordt geoefend tijdens het vertellen van verhalen. Wanneer kinderen actief verhalen vertellen en hier feedback op krijgen verbetert hun taalgebruik en hun luistergedrag. Het is dan ook belangrijk om veel spreekkansen te creëren in de klas. Om tijdens een



kringgesprek spreekkansen voor alle kinderen te creëren kunnen zeker ook bij kleuters coöperatieve werkvormen, zoals binnen-buitenkring of wandel-wissel uit, goed werken. Daarnaast is het goed om je als leraar bewust te zijn van de cognitieve functie van taal: taal wordt gebruikt om denkprocessen onder woorden te brengen en dat kan op verschillende niveaus, afgestemd op wat het kind aankan. Er kan onderscheid gemaakt worden in lagere en hogere orde denken (taxonomie van Bloom). Als leraar stimuleer je meestal vanzelfsprekend het lagere orde denken (begrijpen en onthouden) met vragen als Wat is dat? en Hoe ziet dat eruit?. Maar je kunt ook complexere vragen stellen om kleuters te stimuleren om hun denkproces op een hoger niveau te verwoorden. Vraag bijvoorbeeld eens Hoe komt het dat...? Dan stimuleer je het analyseren en evalueren.

VOETBALPRAATJES

Meester Bart vertelt tijdens het kringgesprek dat hij naar een voetbalwedstrijd is geweest. Hij heeft een voetbalshirt en een foto van het stadion meegenomen. Wanneer hij dit laat zien, wordt een aantal kleuters enthousiast. Zij willen ook vertellen over hun bezoek aan een stadion. Er ontstaat een gesprek en meester Bart laat stiltes vallen, doet prikkelende beweringen en stelt vragen. Hij differentieert tussen de leerlingen. Aan Anna, een meisje met een taalachterstand, vraagt hij: 'Wat zag je in het stadion?'. Terwijl hij aan Sem, een jongen die taalsterk is, vraagt: 'Hoe het komt dat jongens voetbal leuker vinden dan meisjes?'.

VERHAALORIËNTATIE EN VERHAALBEGRIP

Door voor te lezen ervaren kinderen hoe boeken in elkaar zitten. Ze maken kennis met (complexe) taal en hierdoor breidt hun woordenschat uit. Door boeken vaker voor te lezen kunnen kinderen zich steeds meer richten op de inhoud van het verhaal. Bij interactief voorlezen wordt er

DENKVAARDIGHEID			VOORBEELDVRAGEN		
Onthouden	beschrijf, benoem, zoek		Eenvoudige cognitieve taalfuncties/ lagere orde vragen		
Begrijpen	leg uit, vergelijk, voorspel				
Toepassen	laat zien, maak af, gebruik, geef voorbeelden		Complexe cognitieve taalfuncties/ hogere orde vragen		
Analyseren	vergelijk, maak groepje, licht toe, onderzoek				
Evalueren	leg uit, kies, beoordeel				
Creëren	ontdek, ontwerp, stel dat				

voor, tijdens en na het voorlezen gepraat over inhoud en de betekenis, aan de hand van passende voorwerpen en afbeeldingen. Vaak gebeurt dit in eerste instantie in een kleine groepje (preteaching) en hierbij is ruimte voor het vertellen over eigen ervaringen. Vervolgens wordt het boek meerdere malen klassikaal voorgelezen waarbij de interactie tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling centraal staat. Tijdens het interactief voorlezen kan ook het belevend voorlezen de nadruk krijgen. Nadat het boek is besproken en voorgelezen wordt aandacht besteed aan emoties van personages in het boek (zie Kwant, 2011). Dit helpt kinderen om complexe gevoelens bij personages te herkennen en benoemen en draagt bij aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij literair voorlezen is er aandacht voor de structuur van het boek, eigenschappen van personages en spanning in het boek (zie Van de Pol, 2010, ook voor praktische uitwerkingen bij verschillende prentenboeken). Dit helpt kleuters zich te identificeren met personages en te begrijpen dat zij als lezer meer informatie hebben dan deze personages. In alle gevallen moet interactie over het verhaal bijdragen aan een beter verhaalbegrip. Het is daarom belangrijk dat de interactie niet de overhand krijgt. Dit voorkom je door na een interactiemoment weer een koppeling naar het verhaal te maken: ‘Nu weten we wat verschrikt zijn is. Ik wil weleens weten waar Beer zo verschrikt van opsprong!

WOORDENSCHAT

Woordenschat is belangrijk voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Grafische modellen zijn een middel om tot beter woordbegrip te komen. De woordenstarter, de woordentrap en verzamelcirkels (zie voor meer

informatie ook Duerings, Van der Linden, Schuurs & Strating, 2011) zijn ook bij jonge kinderen goed bruikbaar. Start bij kleuters zo veel mogelijk met concreet materiaal – een echte trap, hoepels om de materialen te ordenen – voordat wordt overgegaan tot schematisering; zij hebben behoefte aan een fysiek model.

FUNCTIONEEL SCHRIJVEN EN LEZEN

Spelenderwijs komen jonge kinderen al in contact met geschreven taal. Ze doen alsof ze een boodschappenlijstje lezen of schrijven hun naam op een tekening. Het is belangrijk om gesproken en geschreven taal te koppelen,

BELEVEND VOORLEZEN MET KLEUTERS

Juf Mariska leest het prentenboek Waar zijn mijn oren? van Annemieke Pecht en Loes Hermans voor. Ze heeft dit boek eerder deze week al een keer besproken en voorgelezen en de voorleessessie van vandaag staat in het teken van de emoties van de personages. Ze bespreekt eerst over wie het boek ook alweer gaat. Ze trekt een bedenkelijk gezicht en zegt ‘Volgens mij is Sappie verdrietig, want hij heeft een heel verdrietig gezicht. Waarom zou Sappie Peer verdrietig zijn?’. De kleuters weten te vertellen dat Sappie zijn oren kwijt is. Vervolgens leest ze de eerste bladzijde voor. Ze wijst op een plaatje en zegt ‘Hé, hier lacht Sappie Peer! Hoe zou hij zich voelen? En waarom voelt hij zich zo blij, denk je?’ Zo beschrijft Juf Mariska tijdens het voorlezen hoe de personages zich voelen, hoe ze dat weet of kan zien en laat ze de kleuters hun gedachten hierover verwoorden.

bijvoorbeeld door het uitspreken van wat wordt opgeschreven en het mee wijzen tijdens het lezen. Breng nooit verbetering aan in het schrijfwerk; het formele schrijf-onderwijs begint pas in groep 3. Alleen wanneer een kind er zelf om vraagt, kun je helpen bij de juiste schrijfwijze. Dit in tegenstelling tot een verkeerde pengreep. Dit is moeilijk af te leren en moet direct gecorrigeerd worden. Soms wordt er nog weleens gedacht dat schrijven in spiegelbeeld bij kleuters een aanwijzing is voor dyslexie. Dat is niet zo. Veel kleuters schrijven in spiegelbeeld. Dit verdwijnt bij de meeste kinderen in de loop van groep 3.

TAALBEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE

Bij kleuters gaat het niet alleen om het doorgronden van de inhoudelijke aspecten van taal (Wat betekent dat woord?), maar krijgen ook de vormaspecten (Hoe zit dat woord in elkaar?) aandacht. Kinderen verfijnen hun fonemisch bewustzijn. Als ze begrijpen dat klanken aan letters kunnen worden gekoppeld, doorzien zij het alfabetisch principe. Het is belangrijk om beide spelenderwijs te stimuleren door middel van taalspel, bijvoorbeeld ‘Ik zie, ik zie wat jij niet ziet en het is een b-a-l’. Verlies bij oefeningen gericht op fonemisch bewustzijn en het alfabetisch principe de



betekenisvolle context niet uit het oog en probeer waar mogelijk het visuele en auditieve aanbod te combineren. Veelvuldig aanbod en veel herhaling is nodig om de letters te laten beklijven. Materialen zoals stempels, schuurpapieren letters en tablets met passende apps (bijvoorbeeld Letterschool) kunnen hiervoor worden ingezet. Laat de kinderen ook pogingen doen om de letters zélf te schrijven. Doordat de kleuters de motorische handeling uitvoeren beklijven letters beter. Aanvullend kan het nodig zijn om een preventieve interventie, zoals bijvoorbeeld de voorschotbenadering (Smits & Braams, 2006) of Bouw! (Lexima), in te zetten.

De voorbeelden en suggesties in dit artikel laten zien hoe je als leraar vorm kunt geven aan beredeneerd taal-aanbod in de kleuterklas met het oog op een goede start met leren lezen in groep 3. Voor meer suggesties en adviezen verwijzen we je naar het Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 (verkrijgbaar via webwinkel. expertisecentrumnederlands.nl).

Maud van Druenen en Cindy Teunissen zijn werkzaam bij Expertisecentrum Nederlands.

LITERATUUR

Druenen, M. van, Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Duerings, J., Linden, B. van der, Schuurt, U. & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht. Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon.

(zie voor een digitale versie www.stichtinglezen.nl)

Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.

(zie voor een digitale versie www.stichtinglezen.nl)

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Bertjaap van der Ploeg

OVER HISTORISCH DENKEN EN REDENEREN

IN GESPREK MET HENK SWART OVER ONTWIKKELINGEN IN HET GESCHIEDENIS-ONDERWIJS



Vanaf de overkant van de binnentuin, kijk ik samen met Henk Swart in de richting van het geschiedenislokaal: symbool voor zijn eerste passie, het geschiedenisonderwijs. Nu hij afscheid neemt van KPZ, bespreken we zijn visie op het vak geschiedenis en de verschillen en de overeenkomsten tussen het huidige geschiedenis- onderwijs en dat van de jaren '70-'90. Een gesprek vol herinneringen aan mooie momenten van zijn tijd als docent geschiedenis, afgewisseld met brede bespiegelingen over de betekenis van het geschiedenisonderwijs en onderwijs in het algemeen.

THE EARLY YEARS

Opmerkelijk genoeg was Henk al werkzaam in ons huidige gebouw toen KPZ daar nog niet eens was gevestigd. Vanaf 1976 werkte hij als leraar geschiedenis aan de toenmalige Comenius Akademie aan de Ten Oeverstraat (later opgegaan in Windesheim) en vanaf 1985 werkte Henk als leraar geschiedenis aan KPZ. Hij typeert zijn rol van docent geschiedenis in deze beginperiode: 'In het begin stond ik als docent wel erg centraal, met een theatraal optreden en mijn eigen performance.' Zo sprong hij in havo-4 (Comenius Akademie) als Lenin op de tafel om de revolutie uit te roepen en stapte hij in pabo 2 (KPZ) meerdere keren in de rol van de 'herrezen' Columbus die een aantal misverstanden over zijn persoon uit de wereld wilde helpen. Maar de meest spraakmakende performance van Henk was toch wel de rol van Roodkapje, waarmee hij de samenleving van rond het jaar 1000 invoelbaar wilde maken. Henk: 'Ik heb dat vervolgens ook een keer gedaan op een open dag waar om de tien minuten nieuwe ouders binnenkwamen.' Deze ouders misten echter volledig de context, waardoor Henk zich toch genoopt voelde zich te verontschuldigen: 'Ik ben geen travestiet hoor!' De bezoekende ouders zagen de tomeloze toewijding van Henk en reageerden lachend: 'U bent wel zéér betrokken...'

PERFORMANCE VERSUS RECONSTRUEREN VAN DE GESCHIEDENIS

Henk zelf kijkt achteraf glimlachend terug op zijn theatrale performances: 'Later heb ik dit meer weten te doseren. Gaandeweg durfde ik ook meer de controle los te laten en liet ik studenten meer zelf het verleden reconstrueren en representeren, maar wel binnen de door mij gegeven (inhoudelijke en didactische) kaders.' Zo heeft hij warme herinneringen aan de momenten dat studenten zelf aan de slag gingen om een presentatie te maken over een bepaalde bestaansdimensie van een historische samenleving. Het geschiedenislokaal werd dan omgetoverd tot een ruimte met verschillende tentoonstellingshoeken met daarin voorwerpen, plaatjes, informatiebordjes en opdrachten. In het midden van de klas of vooraan werd aan het begin van de presentatie een toneelstukje opgevoerd. Voor de conciërges was de uitbundigheid daarvan weleens te gortig. Voor Henk zijn ook de lessen belangrijk geweest, waarin samen met de leerlingen het - illegaal verkregen - materiaal van de neofascistische/rechts-extremistische Nederlandse Volks Unie (NVU) werd bestudeerd. Dit raakt aan een van de fundamenteën van Henks visie op geschiedenisonderwijs, namelijk dat historische kennis alleen betekenis heeft als je het kunt toepassen op het hier en nu, als de leerling of student

het kan toepassen op zijn eigen wereld. Over de bewuste les met het NVU-materiaal stelt Henk: 'Als mensen het zondebok-mechanisme in het heden niet herkennen, heeft het geschiedenisonderwijs gefaald.' Deze visie van Henk sluit goed aan bij de huidige opvattingen over geschiedenisonderwijs: het ideaal is dat leerlingen zelf aan de hand van historische bronnen kennis kunnen construeren door middel van 'historisch denken en redeneren'. Het kunnen werken met historische bronnen vergt echter ook een bepaald kader van historische kennis, anders is het onmogelijk bronnen te plaatsen en op hun waarde te beoordelen.

KADERS EN INHOUD VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Vanuit de wens om enige kaders vast te leggen voor het geschiedenisonderwijs in Nederland zijn vanaf het jaar 2000 meerdere adviezen uitgebracht door verschillende commissies. Deze commissies bezonnen zich op de historische basiskennis die leerlingen in Nederland zouden moeten leren. Zo was er in 2001 het advies van commissie de Rooy over de indeling van de geschiedenis in de tien tijdvakken. Hierna volgde het advies van de commissie Oostrom in 2006 die 50 'canonvensters' uit de Nederlandse geschiedenis presenteerde. Deze tien tijdvakken en 'de Canon' vormen samen nu de rode draad van het geschiedenisonderwijs in Nederland.

De vraag rijst hoe een geschiedenisdocent vroeger bepaalde wat er in de lessen aan bod kwam, nog voordat er adviezen van overheidswege kwamen over het minimum aan historische kennis. Voor Henk was dit echter geen probleem: 'Ik had zelf mijn eigen kerngegevens gecreëerd (op basis van de historische wetenschap) en altijd mijn eigen lesmateriaal ontwikkeld.' Op de vraag welke onderwerpen dan zoal werden behandeld in zijn lessen hoeft Henk ook niet lang na te denken: 'Ik heb altijd veel aandacht besteed aan emancipatiebewegingen in de geschiedenis.' Als voorbeeld noemt Henk de emancipatie van het katholieke volksdeel in Nederland: 'Ook katholieken hebben vooral eind 19e eeuw gezocht naar hun eigen identiteit en die van de Nederlandse natie. Uiteindelijk is er een Nederlandse vorm van katholicisme ontstaan. Dit zal ook met de islam in Nederland gebeuren.' Deze specifieke aandacht voor emancipatie - van zowel individuen als gemeenschappen - is voor Henk ook sterk gekoppeld aan de katholieke traditie en het onvoorwaardelijk kiezen voor het zwakkere. 'Dit betekende voor mij ook altijd stelling nemen tegen ideologieën als het nationaalsocialisme/fascisme, het stalinisme, het maoïsme en extreemrechts; dit betekende ook dat ik duidelijk maakte waar mijns inziens een leraar politiek en wereldbeschouwend



Henk Swart (rechts) met staatssecretaris OCW Tineke Netelenbos tijdens haar bezoek aan KPZ

neutraal dient te zijn en waar hij stelling moet nemen en dit ook expliciet dient te benoemen in de klas – zonder de leerling of burger met extremistische opvattingen als persoon te veroordelen.’

WAARDE VAN HISTORISCHE KENNIS

Naast het debat rond het minimum aan historische kennis dat leerlingen zouden moeten beheersen, speelt tegenwoordig ook de vraag naar de waarde van kennis. Hoeveel moeten leerlingen weten in een digitaal tijdperk waarin alle informatie online te vinden is? En speelde deze vraag 30 jaar geleden ook? ‘Dat is niet anders dan 30 jaar terug, studenten moeten een aantal kerngegevens behouden; dat zijn sleutelbegrippen – niet per definitie jaartallen – die een referentiekader kunnen zijn voor het beoordelen van kennis.’ Dit kader blijft zeer belangrijk voor Henk: ‘Als we dat kader loslaten word ik hels. Je mag bepaalde historische feiten – als de holocaust – niet ontkennen. We moeten onze eigen kennis creëren, maar dan wel intersubjectief.’ Het creëren van een kader aan historische kennis waardoor leerlingen de wereld om hen heen beter kunnen begrijpen, blijft één van de belangrijkste doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Dit aanleren van ‘historisch besef’ geeft mensen de mogelijkheid om gebeurtenissen uit hun eigen wereld te verklaren en waar nodig te relativiseren.

HET UNIEKE VAN DE GESCHIEDENIS

Naast het feit dat geschiedenis kan helpen om de huidige wereld te verklaren en beter te leren begrijpen, kan ook een tegenovergesteld effect plaatsvinden in de geschiedenisles. De geschiedenis kan functioneren als een verwarrende spiegel waarin heel andere beelden te zien zijn dan wij gewend zijn, indruisend tegen onze huidige normen en waarden. Dit herkennen en het erkennen van het ‘andere’ in de geschiedenis heeft Henk altijd gezien als een belangrijk leerpunt voor leerlingen. ‘Het is belangrijk om recht te doen aan de historische vreemdeling. Als je dat als tweede natuur in je hebt, kun je ook recht doen aan de vreemdeling in het heden, dan sta je hier meer voor open.’ In de woorden van Henk klinkt direct ook een waarschuwing mee: als mensen hun eigen beelden en begrippenkader op het verleden plakken, doe je geen recht aan het unieke van het verleden, dan wordt het verleden meer een verlengstuk van het heden. In het huidige geschiedeniscurriculum komt dit onderwerp aan bod onder de noemer ‘besef van standplaats-gebondenheid’. Zo leren tweedejaars pabostudenten op KPZ gebeurtenissen uit het verleden niet te beoordelen naar onze huidige maatstaven, maar juist oog te krijgen voor de toenmalige, afwijkende waarden.

HIER EN NU

Aan het eind van ons gesprek maken we de balans op: de uitdagingen in het huidige geschiedenisonderwijs bestonden 30 jaar geleden ook al grotendeels. Ook toen al was het de grootste uitdaging om de lessen uit het verleden te gebruiken om de huidige wereld evenwichtiger te kunnen duiden. Mijmerend over zijn periode na KPZ komt Henk nog met een mooie relativering van ons werk en van een misschien wel al te sterke focus op het verleden of juist de toekomst: ‘Het hoort bij het vak van (geschiedenis)leraar, van een MT-lid, van een opleidingsmanager dat je structuur aanbrengt, dat je vooruitdenkt over de stappen van morgen en overmorgen. Structuur geeft veiligheid, geeft zicht op en enige controle over de naaste toekomst, maar het is ook een gevaar dat je teveel bezig bent met de dag van morgen. Nu ik opa ben, lukt het veel beter om te leven in het hier en nu.’

Bertjaap van de Ploeg is hogeschooldocent geschiedenis op KPZ.

Henk Swart is in september met pensioen gegaan. Hij heeft jaren gewerkt als hogeschooldocent geschiedenis en opleidingsmanager op KPZ.

Ruth van Ringelesteyn

REFLECTEREN OM TE LEREN LEREN BIJ REKENEN ONDERZOEKSPRIJS EN ONDERWIJSTOPTALENTPRIJS 2017

Ieder jaar wordt de Onderzoeksprijs uitgereikt voor de bachelorthesis met het meest innovatieve ontwerp. De jury bestond dit jaar uit Marieke Pillen (kerndocent masters Leren en Innoveren en Leadership in Education), Vivian Tevreden (docent master Leadership in Education), Emma Nitert (docent Pedagogisch Professionaal Kind en Educatie) en Mireille Wassink (onderzoekscoördinator obs De Marke te Apeldoorn). De Onderzoeksprijs 2017 ging naar Ruth van Ringelesteyn voor haar thesis: *Reflecteren om te leren leren. Een ontwerpgericht onderzoek naar de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheden bij rekenen in groep 5*. Dr. Petra Hendrikse, hogeschooldocent rekenen/wiskunde op KPZ, was haar thesisbegeleider.

Heel bijzonder is dat Ruth niet alleen de KPZ Onderzoeksprijs heeft gewonnen, maar op 5 oktober ook de nationale OnderwijsTopTalentPrijs 2017 heeft gekregen. In het juryrapport staat: ‘Dit werk is relevant, innovatief, volledig en breed toepasbaar. Deze genomineerde is een aanwinst voor het onderwijs.’

REFLECTEREN OM TE LEREN LEREN BIJ REKENEN

In groep 5 op obs Het Palet in Hattem bleek dat niet alle leerlingen het rekenwerk kritisch nakijken en dat zij daarvoor over fouten heen lazen. Hierdoor miste er reflectie op de gemaakte fouten. Tevens duidde dit erop dat de leerlingen mogelijk niet nauwkeurig werken en het belang van het correct maken van de opgaven voor het leerproces niet inzagen. Een gewenste verbetering zou zijn, dat de leerlingen kritisch naar hun werk leerden kijken en bewust werden van hun eigen leerproces. Het zelfregulerend leren werd gezien als een mooi uitgangspunt. Zimmerman (1986) stelt namelijk dat een zelfregulerende leerling metacognitief, motivationeel en gedragsmatig betrokken is bij het leerproces. Paas, Van Merriënboer en Van den Boom (2007) stellen dat reflectie een cruciale rol speelt in het ontwikkelen en verbeteren van het zelfregulerend leren. Reflectie in de context van het zelfregulerend leren impliceert het terugkijken op je leren of het oplossingsproces. Een belangrijk aspect binnen reflecteren omvat het terugblikken op de gekozen strategieën, leermiddelen, de tijd en de moeite om erachter te komen wat een bijdrage heeft geleverd aan de resultaten (De Corte & Masui, 2005).

De relevantie van dit onderzoek reikte verder dan het beschreven praktijkprobleem. Zelfregulering is één van 21e eeuwse vaardigheden, wat inhoudt dat deze vaardigheid van belang is om leerlingen voor te bereiden op een snel veranderende maatschappij (Fisser, Thijs & van der Hoeven, 2014). Niet alleen in Nederland is merkbaar dat de maatschappij snel verandert en dat zelfregulerende vaardigheden van belang zijn om constant bij te kunnen leren. De Europese Raad (2000) heeft het doel om Europa de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie ter wereld zal worden. Eén van de middelen om deze doelstelling te behalen is door levenslang te leren. Büttner en Dignath

(2008) stellen dat dit betekent dat de samenleving van de huidige leerlingen vraagt om tijdens en na hun opleiding en gedurende hun hele werkzame leven op een zelfregulerende manier te leren. Samenvattend kan het zelfregulerend leren gezien worden als een noodzakelijke vaardigheid voor het leven in de huidige samenleving en de toekomst.

Het doel van het onderzoek was het aanreiken van handvatten aan de leraren van groep 5 op Het Palet voor het aanbieden en begeleiden van reflectie, ter bevordering van het zelfregulerend leren, tijdens het rekenonderwijs. Met als uiteindelijke doel, het kunnen verhogen van het reflectievermogen van de leerlingen en hen te begeleiden tot zelfregulerende leerlingen. Hieruit voort vloeiende de volgende hoofdvraag: Hoe kan de leraar van groep 5 reflectie, ter bevordering van het zelfregulerend leren, begeleiden binnen het rekenonderwijs?

WAT IS ZELFREGULEREND LEREN?

Het zelfregulerend leren is niet alleen van deze tijd. Zimmerman (1986) stelde al dat een zelfregulerende leerling metacognitief, motivationeel en gedragsmatig betrokken is bij het leerproces. Zelfregulerend leren is een zelfsturend proces, waarbij de mentale vaardigheden van leerlingen zich ontwikkelen tot academische vaardigheden. Dit resulteert in vaardigheden om een leven lang te kunnen leren (Zimmerman, 2002). Een zelfregulerende leerling doorloopt tijdens het leerproces drie fasen, aldus Zimmerman (2002). De achtereenvolgende fasen zijn: ‘Forethought phase’, ‘Performance phase’ en ‘Self-reflection phase’. Tijdens de drie fasen van het zelfregulerend leren zijn verschillende zelfregulerende vaardigheden van belang.

- Forethought phase
- Taakanalyse
- Plannen
- Performance phase
- Motivatie
- Zelfovertuiging
- Monitoren
- Leerstrategieën
- Motivatiestrategieën
- doorzettingsvermogen
- Self-reflection phase
- Zelfevaluatie

DE ROL VAN REFLECTIE EN FEEDBACK

Reflectief denken is een cruciale activiteit in het ontwikkelen van zelfregulerende leerlingen (Paas, van den Boom, & van Merrienboer, 2007). Ook Wientjes (2015) stelt dat leerlingen reflectie-vaardigheden nodig hebben om tot zelfregulerend leren te kunnen komen. De ontwikkeling van

het reflectief denkvermogen is in te delen in vier niveaus. Deze reflectieniveaus zijn: Habitual Action, Understanding, Reflection en Critical Reflection (Jones et al, 2000). Pas wanneer het niveau Reflection bereikt is, is er daadwerkelijk sprake van reflectie. Reflectie in de context van het zelfregulerend leren impliceert het terug kijken op het leren of het oplossingsproces. Reflectie zorgt ervoor dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerproces. Hierdoor krijgen zij inzicht in hoe zij handelen, hoe zij hadden moeten handelen en wat ze in de toekomst kunnen doen (Paas, van den Boom, & van Merrienboer, 2007). Wanneer leerlingen hun eigen invloed op het werken onder woorden kunnen brengen dan heeft dat volgens Bod, Mooy en Tijssen (2007) tot gevolg dat leerlingen inzicht krijgen in effectief leer- en werkgedrag. De leraar kan hier een belangrijke rol in spelen door het voeren van reflectiegesprekken en het geven van feedback (Macfarlane-Dick & Nicol, 2006; Paas et al, 2007). Om leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces kan men naast feedback ook gebruik maken van feed up en feed forward (Hattie & Timperly, 2007). Tevens kan de leraar vragen stellen die het nadenken over het leerproces stimuleren.

UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek op Het Palet is uitgevoerd in groep 5. Om inzicht te krijgen in de kennis en vaardigheden van zowel de leraren als de leerlingen zijn er verschillende zelfrapportage vragenlijsten afgenomen. Uit de zelfontwikkelde zelfrapportage vragenlijst voor beide leraren is gebleken dat zij soms tijd maken om te reflecteren met de leerlingen en hierbij de



Ruth van Ringelesteijn

verschillende vraagsoorten inzetten. Uit het vooronderzoek, aan de hand van de zelfrapportage vragenlijst gericht op het reflectief denkniveau (Jones et al, 2000), is gebleken dat de leerlingen significant het hoogst scoorden op het niveau van Understanding, waarbij zij begrip ontwikkelen van concepten en onderwerpen (Kember, McKay, Sinclair & Wong, 2008). Op dit niveau is echter nog geen sprake van daadwerkelijke reflectie. De zelfrapportage vragenlijst gericht op de zelfregulerende vaardigheden (Rosseel, Vandeveld & Van keer, 2013), heeft uitgewezen dat de leerlingen de zelfregulerende vaardigheden deels beheersen. Naar aanleiding van de aanwezige kennis en vaardigheden is er een ontwerp samengesteld dat vijf weken is uitgevoerd. In dit ontwerp is er gericht op reflectie in de afsluitende fase van het zelfregulerend leren. Het ontwerp is opgebouwd uit het klassikaal stellen van reflectievragen gericht op de zelfregulerende vaardigheden, het geven van feedback gericht op het procesniveau en het niveau van zelfregulatie en tot slot het geven van feedback in de vorm van feedback en feed forward. Het ontwerp bestaat uit een kwaliteitskaart Reflectievragen, een kwaliteitskaart feedback geven en pictogrammen voor de leerlingen.

RESULTATEN EN CONCLUSIE

De werking van het ontwerp is gemonitord en gemeten middels dag evaluaties, (halve)week evaluaties en een eindmeting in de vorm van een vragenlijst voor de leraren. Uit de gegevens blijkt dat de leraren het reflecteren op de zelfregulerende vaardigheden en het geven van feedback bewuster hebben ingezet. De leraren kunnen middels het reflecteren op de zelfregulerende vaardigheden en het geven van feedback, bijdragen aan de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheid plannen, aangezien de leerlingen hier gemiddeld gezien significant hoger op scoren. Tevens wijst de daling op de gemiddelde score van het reflectief denkniveau Habitual Action uit, dat de leerlingen bewuster zijn gaan nadenken, om begrip te ontwikkelen van concepten en de theorie te bereiken. Hiermee is de vooraf gestelde hoofdvraag beantwoord.

Ruth van Ringelesteijn heeft in juni 2017 haar pabo-diploma behaald op KPZ.

LITERATUUR

Bod, E., Mooy, S., & Tijssen, K. (2007). Kinderen zelf leren reflecteren. *Jeugd in School en Wereld* 92(7), 18-21.
Buttner, G., & Dignath, C., (2008). Components of Fostering

Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition And Learning*, 3(3), 231-264.
De Corte, E., & Masui, C. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(3), 351-372. Doi:10. 1348/000709905X25030
Europese Raad (2000). *Presidency Conlusions, Lisbon European Council, 23 and 24 march 2000*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.html.
Fisser, P., Thijs, A., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
Jones, A., Kember, D., Leung, D. P., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., & ... Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 25(4), 381-395. doi:10.1080/0260293000449272
Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the l evel of reflection in written work. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 33(4), 369-379.
Macfarlane-Dick, D., & Nicol, D. J. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218, Doi:10.1080/03075070600572090
Paas, F., van den Boom, G., & Van Merrienboer, J. G. (2007). Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Feedback on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. *Learning And Instruction*, 17(5), 532-548
Rosseel, Y., Vandeveld, S., & Van Keer, H. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Education Psychology* 38(4), 407-425.
Wientjes, S. (2015). Geef leerlingen grip op hun leerproces: reflecteren op leerdoelen. *Jeugd in School en Wereld*, 99(6), 32-35.
Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-13.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2



Jan Heijmans

IN GESPREK MET BAS HARING

Bas Haring is een bekende Nederlandse filosoof. Hij schrijft kinderboeken en populairwetenschappelijk werk als *Kaas en de evolutietheorie* en *Waarom cola duurder is dan melk*. Daarnaast is hij een veelgelezen columnist voor Intermediair en de Volkskrant. Haring werkt als docent mediatechnologie bij de Universiteit van Leiden en sinds 2006 als bijzonder hoogleraar op de leerstoel 'Publiek begrip van wetenschap'. Het is zijn opdracht om jonge wetenschappers te trainen in het toegankelijk maken van wetenschap. Dat hem dit goed lukt blijkt wel uit het feit dat hem in 2016 de Duidelijketaalprijs werd toegekend. In plaats van denker noemt hij zich dan ook liever 'volksfilosoof'.

Net voor de zomervakantie was Bas te gast op KPZ. Na zijn interessante lezing had ik de gelegenheid voor een goed gesprek met hem over onderwijs. Ik zet hem als filosoof maar meteen even aan een stevige vraag: 'Bas, waar twijfel je wel eens aan?'. Haring maakt mij deelgenoot van de volgende professionele twijfel. 'We leven steeds langer. Misschien worden we in de toekomst wel 200 jaar. Ik vraag me af of je daar iets aan hebt, want je identiteit bestaat maar zo'n 80 jaar. Ik ben al vergeten hoe het was om 10 jaar te zijn. Als ik ooit 200 mag worden, dan ben ik wel vergeten hoe het is om 80 te zijn. Op mijn 200e ben ik echt een ander persoon. Klopt het dat je identiteit zo snel vervliegt dat het onzin is om 200 te worden of is je identiteit zo robuust dat hij 200 jaar meegaat? Dat vind ik een interessante vraag voortkomend uit professionele twijfel.' 'Ik heb sinds een jaar zelf een zoontje. In mijn opvoeding ben ik gestimuleerd om anderen te helpen hun eigen uitzonderlijke ding te doen. Ik ben geen ouder die iemand in een bepaalde richting duwt. Ik ben vooral geïnteresseerd in wat ons zoontje Ko straks zelf allemaal wil. Hoe kan ik er als ouder voor zorgen dat hij dingen gaat doen die goed bij hem passen? Ik hou bijvoorbeeld van schaatsen, maar ik ga hem niet vertellen dat schaatsen zo leuk is. Dat moet hij zelf ontdekken. Wij ontdekken als ouders meer hoe Ko is, in plaats van dat we hem een bepaalde richting op duwen.'

Op mijn vraag welke mensen een onuitwisbare indruk op Haring hebben gemaakt blijft het even stil. Bij hem zijn het meer ideeën of intelligente gedachten die een onuitwisbare indruk maakten dan mensen. 'Een voorbeeld is de evolutietheorie, dat vind ik een briljant verhaal, maar met Darwin zelf heb ik niet veel.' Ik vraag hem welke verhalen hem als kind dan bijzonder aanspraken. 'Als tienjarige vond ik De Hobbit tof. Maar op mijn basisschool vertelde men jaar in jaar uit over De Kleine Prins. Dat heeft onbewust heel veel indruk gemaakt. De kleine prins was een vragend ventje, dat vanzelfsprekendheden op z'n kop zet. Feitelijk is het een groot pleidooi voor natuurlijke nieuwsgierigheid.'

"...een vragend ventje dat vanzelfsprekendheden op z'n kop zet."

Ik geef aan dat KPZ momenteel bezig is met het inrichten van een nieuw lectoraat 'Wereldgericht Onderwijs', waarbij het bijvoorbeeld gaat om goede vragen leren stellen, keuzes leren maken, je weg leren vinden in een

veranderende wereld die verder reikt dan de traditionele vak- en vormingsgebieden. Ik vraag Haring: 'Als je uitgaat van het fenomeen natuurlijke nieuwsgierigheid, wat voor vragen zijn dan relevant voor dit lectoraat?' Vanuit de waarneming van Haring kunnen basisschoolleraren slecht overweg met natuurlijke nieuwsgierigheid. 'Ze hebben de natuurlijke reflex om vooral antwoorden te willen geven op vragen. Maar er moeten volgens mij twee dingen gebeuren voordat je een antwoord kunt geven. Ten eerste moet de vragensteller veel helderder worden in het formuleren van de vraag en ten tweede hebben vragen een bepaalde structuur die je moet herkennen voordat je hem kunt beantwoorden. Zo stelde een meisje van 9 jaar mij onlangs de vraag: 'Waarom is het leven er? Dat is een grote vraag. Met enkele vervolgvragen heb ik haar laten zien dat het woord 'waarom' twee interpretaties heeft, namelijk interpretatie 1; waartoe of met welke bedoeling en interpretatie 2; hoe komt het dat Dat zijn hele verschillende interpretaties: de vraag waartoe is het leven er is een zingevingsvraagstuk. De vraag hoe komt het dat het leven er gekomen is, is een biologisch vraagstuk. Dit gesprek was voor het meisje voldoende om verder na te denken over wat ze nu eigenlijk bedoelde met de waarom-vraag. Wat ik deed was techniek, als leraar moet je weten dat het woord waarom twee betekenissen heeft.'

"Leraren hebben de reflex om vooral antwoorden te willen geven op vragen."

Het voorbeeld laat duidelijk zien dat je als leraar een bepaalde rol voor kinderen te vervullen hebt, namelijk als duidend. Dat duiden wordt nu vaak vertaald met 21st century skills als creativiteit, probleemoplossende vaardigheden, hogere orde denken, etc. Mijn volgende vraag is dan ook: 'Waar gaat het vanuit jouw vakgebied in essentie om bij de vraag wat we kinderen moeten leren?' Volgens Haring zijn er twee typen antwoorden op de vraag waarom we onderwijs geven. Het ene antwoord is: De samenleving heeft bepaalde typen mensen nodig met specifieke opleiding. We spreken dan over kwalificeren. Het tweede antwoord is dat we willen dat kinderen een plezierig leven krijgen. Geluk, goed in je vel zitten, anderen willen helpen, etc., zou volgens Haring richtinggevend moeten zijn in het onderwijs. 'Vooral omdat de kinderen die nu in basisscholen zitten in een samenleving terecht komen waar jij er straks niet meer bent. Zij maken de samenleving van de toekomst. Sta wat vaker stil bij

de fundamentele vraag, waar helpen we kinderen nu echt mee? Wat Onderwijs2032 ons gebracht heeft, is het besef dat we nu van ‘meten’ naar ‘weten’ moeten gaan bewegen. Daar spreekt vertrouwen in en natuurlijke nieuwsgierigheid uit. Vertrouw er op dat sommige dingen wel werken en andere (nog) niet. Gebruik maken van dat vertrouwen in het onderwijs, is volgens mij heel zinvol.’

“Vertrouw erop dat sommige dingen wel werken en andere (nog) niet.”

‘Leraren en schoolleiders mogen wat mij betreft best wat steviger in het gesprek over ‘goed onderwijs’ gaan staan. Ik ken voorbeelden van schoolleiders en bestuurders, die hier gewoon met de staatssecretaris over gaan praten. Ze gaan om de gevestigde machten en krachten heen en regelen het gewoon. Ze claimen experimenteerruimte voor hun scholen, vanuit de stellingname: de basis is hier goed op orde, heb vertrouwen in onze kwaliteiten en geef ons de ruimte om de dingen te doen die wij belangrijk vinden voor de ontwikkeling van kinderen. Verdiend vertrouwen vind ik tof. Het hoort bij de verantwoordelijkheid die je in het onderwijs hebt. Schenk vertrouwen aan je mensen en hou al wat afleidt zoveel mogelijk op afstand. Gun jezelf wat meer vrijheid, dat hoort bij beroepsprofessionaliteit. Durf te gaan staan voor de dingen die er in je klas of je school gebeuren.’

Terug naar je vakgebied. Wat vind je vanuit filosofie interessante vragen voor studenten aan een leraren-opleiding? ‘Mijn eigen interesses bestudeer ik op mijn eigen manier. Ik trek me dan terug, ga ergens over studeren en schrijf er een boek over. Ik help andere mensen hun eigen manier te ontdekken. Er zijn geen thema’s waarvan ik zeg, dit is interessant voor jou. Ik zeg vaak, als je het interessant vindt, dan ga je je er vanzelf in verdiepen. Zet dan bijvoorbeeld je eigen mening eens goed op papier, dat vind ik wel belangrijk. Geen thema’s dus, maar wel een aantal belangrijke vaardigheden. Naast expliciteren vind ik bijvoorbeeld je oordeel kunnen uitstellen belangrijk. Mensen hebben over een vraagstuk al snel een intuïtief oordeel. Stel dat uit. Schrijft het eens op en probeer te beargumenteren waarom het wel of niet klopt. Bestudeer het oordeel wat je had; wat vinden anderen ervan, bekijk of je na verloop van tijd er nog steeds zo over denkt. Of een ander talig voorbeeld. Als je een uitspraak doet; ben je dan bewust van de verscheidenheid aan betekenissen die jouw uitspraak kan hebben. Een ander punt. Ik vind ook dat autoriteit altijd bevraagd moet worden. Ze lezen

in van alles, in methoden en lesboeken. De ene schrijver zegt dit, de ander beweert dat. Dat moet je altijd met een dikke korrel zout nemen. Dat soort vaardigheden wil ik jonge mensen meegeven. Concrete vragen of belangstellingsthema’s moeten uit hen zelf komen.’ Een ander interessant punt is dat ik me afvraag of onderwijsmensen zich realiseren dat allerlei maatwerk of talentprogramma’s er niet stiekem voor zorgen dat de verschillen in de samenleving weer groter worden. Haring: ‘Wat leraren onbewust doen is degene die al goed is nog slimmer maken en de wat mindere broeders in een trager tempo verder helpen. Daardoor nemen de verschillen feitelijk toe. Ik zou er niet voor kiezen om talent als uitgangspunt te nemen. Stel gewoon de vraag: vinden wij het als school zinvol om kinderen iets van muziek mee te geven, of goed te leren koken, tuinieren, voor bejaarden zorgen, etc. Ik vind ‘excellentie’ niet zo’n boeiend maatschappelijk vraagstuk, het is zelfs risicovol. Als ik naar mezelf kijk, ik heb op een ambitievrije basis-school gezeten. Dat was best goed. Ook op het voortgezet onderwijs heb ik niet zoveel competitiedrive gehad. Ik was goed in natuurkunde, had een 10 op het eindexamen en ben dat vak gaan studeren.

“Durf te gaan staan voor de dingen die er in je klas of je school gebeuren.”

Op de universiteit kwam ik pas in een wereld vol competitie. Ik had daar helemaal geen zin in en ben na mijn prope-deuse geswitcht naar filosofie. Dat vond ik veel leuker. Als ik in een competitieve modus mijn talent had erkend, dan was ik vermoedelijk theoretisch natuurkundige geworden. Dat was jammer geweest, omdat ik nu iets veel leukers ontdekt heb, dat ook veel meer bij mij past. Het risico van talentontwikkeling is dat het altijd gedefinieerd wordt langs een competitielijn. Dan ben je iemand wellicht een richting aan het opsturen die niet de zijne is. Dat vind ik niet goed. Ik zou Ko ook niet die kant opsturen. Talent is ook altijd gedefinieerd in klassieke vakgebieden zoals muziek of sport. Misschien heeft Ko wel talent in een domein dat nog helemaal niet bestaat. Met de focus op talent ben je onbewust ontwikkelpotentieel aan het vernauwen.’ Ik maak Bas een compliment dat ik het zo knap vind dat hij complexe zaken terug kan brengen tot de essentie. Tot basics die heel begrijpelijk zijn. Ik vraag hem de complexiteit van het leraarsvak eens terug te brengen tot de essentie. Volgens Haring gaat het dan over zaken als



naast een kind gaan staan, het gesprek aangaan, vragen stellen, duiden welke keuzes een kind kan maken, etc. dan doe je als leraar de goede dingen. Net als ouders, die doen waarschijnlijk ook wel de goede dingen voor hun kind. Het essentiële verschil tussen ouders en leraren is dat je van een ouder niet verwacht dat hij professioneel kan reflecteren op z’n functioneren. Dat hoeft hij met twee kinderen hoogstens twee keer in het leven te doen. Als leraar heb je tijdens je loopbaan met honderden kinderen te maken. Dan verwacht je professionele reflectie, heel veel meer verschil met ouders is er denk ik niet. Tot slot vraag ik hem om nog een mooi voorbeeld te geven van wat filosofie met kinderen kan doen. Haring vertelt: ‘Ik werd ooit op een basisschool uitgenodigd om iets over mijn vak te vertellen. In groep 5 stond ineens een meisje op, die reageerde op een jongen uit de klas met: ‘Ik wil even ingaan op je tweede argument’. Dat vind ik fantastisch. Ze reageert niet meteen, laat de ander uitspreken, kent het begrip argument, reageert gericht op het tweede argument. Er zat ook een ander jongetje in de klas uit een wat achtergesteld milieu, die niet zo goed meekon. Ik wilde ook dat jongetje bij mijn les betrekken en stelde hem een vraag. Hij reageerde met: ‘Meneer, ik ben wat minder slim dan de andere kinderen in de klas. Wilt u eerst de anderen wat aandacht geven en kom dan

over twee minuten terug. Dan kan ik alvast even nadenken en dan heb ik daarna een antwoord op uw vraag’. Dat vind ik heel indrukwekkend. Het jongetje wist dat hij wat minder slim was, hij vond het niet erg om dat te laten merken. Alle kinderen in de klas vonden het ook heel normaal. Ik denk dat dit het gevolg is van het feit dat ze in die klas op een eerlijke heldere manier met elkaar in gesprek waren. Niet zweverig, maar heel helder; wat bedoel je nu precies, waarom zeg je nu wat je zegt, hoe kan ik daarop reageren, waarom ben ik het wel of niet met je eens. Door op zo’n gestructureerde zakelijke manier met elkaar contact te hebben, is er een veilige sfeer ontstaan waardoor iedereen meedoet. Dat type ingrepen uit het vakgebied van de filosofie al op de basisschool aanleren, maakt dat de wereld er een stukje beter op wordt.’

“Veiligheid is niet gebaat bij dingen niet uitspreken, het is gebaat bij eerlijk, zakelijk en zorgvuldig op elkaar reageren en in gesprek zijn.”



WIJ WAREN HIER EERST



Mensen kunnen veel. Ze kunnen met bootjes de oceaan oversteken. Ze kunnen in een onbekend land een nieuw leven beginnen. Ze kunnen Afrika Afrika noemen. Ze kunnen vlaggetjes in de grond planten en zeggen: DIT IS VAN MIJ. Met de komst van de Europeanen ontstonden problemen die nog altijd niet zijn opgelost.

‘Zuid-Afrika is van ons,’ zeiden de Europeanen, ‘want alles wat je hier ziet is door ons gebouwd.’ ‘Niet waar,’ zeiden de Afrikanen, ‘Zuid-Afrika is van ons, want wij waren hier eerst.’ Daarover gaat dit boek niet. Het gaat over de dieren. Voor hen begonnen de problemen ook pas goed met de komst van de Europeanen. Die jaagden niet alleen om hun maag te vullen, maar ook voor de lol. Minpunt voor de dieren: de Europeanen hadden geweren. De laatste blauwbok stierf in 1800 door een kogel uit een Europees geweer. De laatste quagga, een soort zebra, in 1878. (p.9-10)

Schrijfster Jolkje Akveld heeft in 2015 in het verrassende *Een aap op de wc* beschreven hoe diverse dieren van diergaarde Blijddorp de Tweede Wereldoorlog wisten door te komen. Akveld heeft daarmee een Zilveren Griffel in de wacht gesleept. Ze heeft heel knap het dagelijks leven na het bombardement op Rotterdam getoond in de avonturen van diverse ontsnapte dierentuurbewoners en zo op een heel eigen wijze jonge lezers kennis laten maken met de verschrikkingen van de oorlog en de creatieve oplossingen die gevonden moesten worden om de dieren onderdak te kunnen bieden. De mens is zowel aanstichter van het kwaad in de

wereld, maar is ook inventief in zoeken naar levensvatbare oplossingen voor de dierenbevolking en daarmee houdt Akveld het boek mooi in evenwicht.

Nu er opnieuw een boek van haar verschenen is, blijkt dat ze nog niet uitgeschreven is over deze dubbele moraliteit in de verhouding tussen mens en dier. Voor haar recente werk is ze afgereisd naar Zuid-Afrika om daar de mensen te portretteren die in opvangcentra en in wildparken zorgdragen voor bedreigde en gewonde dieren - die vaak juist door de mensheid er zo slecht aan toe zijn. Een heel bekend en schrijnend voorbeeld is natuurlijk de neushoorn waarop zo druk gejaagd wordt. Op haar zwerftochten door Zuid-Afrika komt ze terecht in een verborgen gebied met een geheim neushoornweeshuis: de jonge dieren verblijven daar omdat stropers hun moeder hebben gedood en haar hoorns van haar romp hebben gescheiden. Daar valt veel geld mee te verdienen in China en Vietnam, waar men gelooft in de geneeskrachtige werking van de hoorn. Vanwege het feit dat bij de jonge beesten ook al de hoorns beginnen te groeien, wordt de verblijfplaats geheim gehouden om ze het gruwelijk lot van hun moeder te laten ontlopen.

Bijzonder eigenlijk dat zo'n super overlever uit de oertijd, waarvan wetenschappers beweren dat hun houdbaarheidsdatum al lang verlopen is, zich miljoenen jaren staande heeft weten te houden dankzij zijn goede verdedigingswapen. Maar nu, na al die eeuwen, lijkt het wel of zijn goede wapen juist zijn ondergang inluidt het dier wordt met uitsterven bedreigd; parkwachters door heel Afrika ontdoen de neushoorn uit voorzorg van zijn kenmerkende hoorn.

En toch... heel triest... Wanneer de schrijfster veel later en in een ander natuurpark met een klein reisgezelschap op pad is om het mooiste roofdier te spotten, de echte koning van de Afrikaanse bush -degene die het meeste waard is volgens de Zuid-Afrikanen (nee niet de leeuw, maar het luipaard staat op het bankbriefje van 200 SA-rand)- komt ze onverwacht een beroemd en veel

gefotografeerd supermodel tegen. Langhoorn de neushoorn met een reusachtige spitse hoorn op zijn neus, die zo mooi is dat sommige mensen liever nog hem fotograferen dan een luipaard. Dat levert een mooi plaatje op, maar helaas is dat gelijk ook een van de laatste foto's van het beroemde beest...

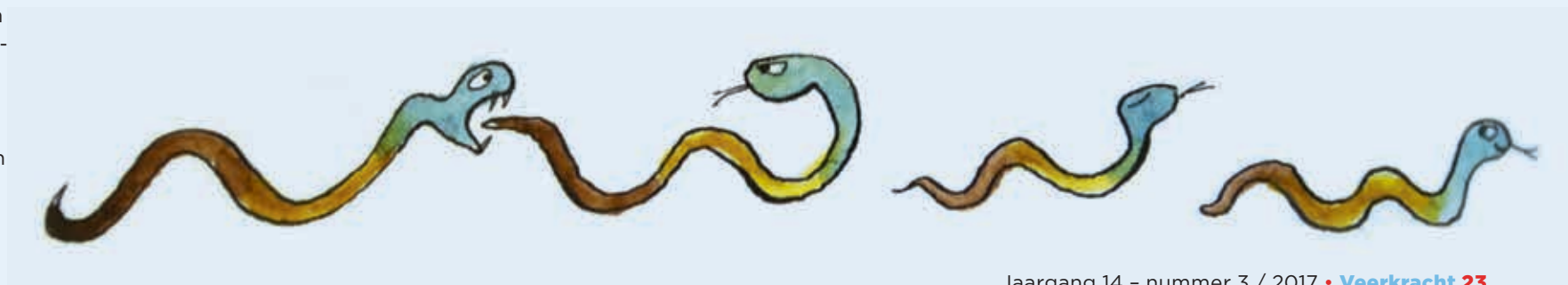
Terwijl ik schreef draaide de wereld door. De zwarte neushoorn op het omslag heeft tegenwoordig geen hoorns meer. Een paar maanden nadat ik de foto maakte lieten de eigenaren van Zululand Rhino Reserve ze verwijderen om de stropers voor te zijn. (...) Het treurigste bericht kwam een paar weken nadat ik mijn vrijwilligerswerk bij het luipaardenproject had afgerond. Langhoorn, de beroemde witte neushoorn van iSimangaliso die ik kort daarvoor nog dagelijks had gezien, was niet meer. Stropers hadden haar gedood, samen met twee tienerkalfjes. Het was de eerste gestroopte neushoorn die ik persoonlijk had gekend.

Toch kent het boek een optimistische toon en er valt veel te genieten van groot en klein wild in Afrika: het boek toont in mooie verhalen en schitterende foto's hoezeer sommige mensen zich bekommeren om de wilde dieren van Afrika, van slangen en wilde honden tot aan kanjers als walvissen en olifanten aan toe.

Het boek is mooi opgemaakt: naast de vele foto's ook toegankelijke tekeningen van de Zuid-Afrikaanse top-illustrator Piet Grobler. En als extraatje in de marge nuttige safaritips en interessante weetjes - een prachtboek!

LITERATUUR

Akveld, Jolkje (2015). *Een aap op de wc*. Ill. Martijn van der Linden. Hoorn: Hoogland & van Klaveren.
Akveld, Jolkje (2017). *Wij waren hier eerst*. Ill. Piet Grobler. Haarlem: Gottmer.





Sabrine van Everdingen

HANDSCHRIFTONDERWIJS UPGRADEN EN PROFESSIONALISEREN

Dit artikel is een praktisch vervolg op het artikel 'Handschrift in het digitale tijdperk' uit Veerkracht 14-2 (2017), waarin het belang van goed handschriftonderwijs in het digitale tijdperk en het waarom daarvan, verduidelijkt zijn. In dit artikel volgen praktische aanwijzingen om het handschriftonderwijs te kunnen verbeteren voor wat betreft, kwaliteit, effectiviteit én leerplezier.

WAT IS DE MEEST AAN TE BEVELEN SCHRIJFMETHODE (EN DE MEEST AAN TE BEVELEN SCHRIFTSOORT)?

Om te beginnen: heel slechte schrijfmethoden zijn er gelukkig niet, maar er zijn wel grote verschillen tussen de methoden onderling. Bijna alle handschriftdocenten zijn met reden voorstander van 'een verbonden cursieve schriftsoort'. Blokschrift is dat niet en lijkt op de druk-/leesletter. Dit is ergonomisch ongezonder in verband met de ongunstige penhantering en papierligging. Blokschrift schrijven is eigenlijk meer 'tekenend' schrijven. Motorisch zwakke kinderen lijken de letter snel aan te leren, maar in groep 3 blijken kinderen heel vaak problemen te krijgen met een goede spatiëring tussen de woorden. Het wordt dan snel een letterbrij. De verhoudingen tussen letters en woorden raken gemakkelijk zoek. Het beste is direct over te stappen op verbonden schrift, zodra kinderen de leesletter kennen. Verbonden schrijven geeft kinderen meer woordgevoel, wat het leren lezen aanzienlijk bevordert (Van Grunsven, Njiokiktjien, 2013). Vooral na groep 5/6 zie je vaak dat kinderen die in blokschrift hebben leren schrijven, problemen krijgen met tempo-schrijven. Met een van het begin af aan geleerd verbonden schrift is het bij consequent oefenen gemakkelijker te automatiseren.

Bij het ontwikkelen van een persoonlijk handschrift zijn zowel verbonden, half verbonden als los schrift nog mogelijk, afhankelijk van persoonlijke voorkeur en motorische mogelijkheden. Als verbonden schrift eerst aangeleerd wordt en daarna pas gekozen wordt voor niet-verbonden of half verbonden schrift, zullen kinderen zogenaamde 'luchtverbindingen' tussen letters maken. Dat komt de regelmatigheid, de schrijfrichting, de lettergrootte en vooral ook de schrijfsnelheid ten goede.

Schrijven met een pen in de hand zal blijven bestaan. Laptops en iPhones hebben inmiddels een applicatie, waarbij je met een stylus of een schrijfstift op het beeldscherm kan schrijven. Bij sommige applicaties kan de computer de geschreven tekst omzetten in drukletters. Daarvoor moet je wel duidelijk op het beeldscherm schrijven, anders wordt de tekst niet herkend. Dit handschriftschrijven op de laptop zal nog wel geüpgraded gaan worden. De stylo's van nu zijn helaas nog te hard en te glad, waardoor er te weinig weerstand is op het vlak van het beeldscherm. De iPad Pro heeft op dit moment een stylus en bordschermkwaliteit, die het dichtstbij schrijven op papier in de buurt komt. Kindertablets zijn ergonomisch nog onder de maat: zij zijn te klein en hebben een veel te dikke beschermrand, waardoor de schrijfhand niet voldoende gesteund kan worden. Dat leidt tot kramp en schouderklachten. Drie ergotherapeuten (Hielkema, Jaarsveld & Tiebout, 2017) tonen dit aan in recent onderzoek en constateren ook dat de huidige apps onvoldoende aansluiten bij de verschillende schrijffasen. Deze apps zijn vooral gericht op het stimuleren van lezen. Ze gebruiken hiervoor de lees(blok) letter. Het materiaal op zich is motiverend voor kinderen en stimuleert de oefenfrequentie. Echte interventie om handschriftproblemen te verminderen of op te lossen, levert het nog niet op. Ondanks alle digitalisering is het schrijven met pen op papier dus blijvend belangrijk voor

de ontwikkeling van een goed leesbaar en vlot geschreven handschrift.

HOEVEEL TIJD EN AANDACHT IS ER NODIG VOOR EFFECTIEF HANDSCHRIFTONDERWIJS?

In ieder geval meer dan nu op vele scholen gebruikelijk is. Nodig is een regelmatige tijdssequentie binnen het dag- en weekrooster, bij alle leeftijdsgroepen. Een doorgaande lijn moet gewaarborgd zijn. In de meeste methoden worden hier wel concrete aanwijzingen voor gegeven. Aangetoond is dat de meeste schrijfproblemen op de basisschool én later, komen door onvoldoende handschriftonderwijs, te weinig begeleide instructies of feedback, te weinig oefentijd én gebrek aan competentiegevoelens van de leraar. Zij of hij moet zich competent voelen en over voldoende kennis en vaardigheden beschikken voor het geven van goed handschriftonderwijs. Een leraar die zich niet competent voelt, is niet motiverend voor de leerlingen en draagt bij



aan stagnatie in hun schrijfontwikkeling. Bijscholing kan veel ten goede keren. Het is funest als er vanaf groep 5 nauwelijks nog aandacht besteed wordt aan het handschrift van de kinderen. In plaats van lesjes met echte instructiemomenten, laat men de kinderen vaak zelfstandig een lesje schrijven zonder concrete aandachtspunten en/of handschriftcriteria (Jolink, Keune, Krom, Van Til & Van Woerden, 2012). Het automatiseren van het schrijven blijft zo bij de meeste leerlingen achterwege. Een persoonlijk geautomatiseerd handschrift creëren kinderen eigenlijk pas tussen de 14 en 16 jaar of ouder (Overvelde, 2017). In groep 7 en 8 kan men wel beginnen met kinderen hierin te begeleiden en dat is wat anders dan het loslaten. Het handschrift is nog in de automatiseringsfase. In de reflectiemomenten bij alle schrijfwerk gaat het om de criteria ten aanzien van regelmatigheid van richting (recht-op of hellend), grootte, ruimte (onder andere verbonden, half verbonden of los, etc.) en lettervormen (bijvoorbeeld 'patat' schrijf je niet met twee verschillende t's). Begeleiding hierin kun je geven door erover te praten, dingen uit te proberen, tempotraining, etc. Het is een misvatting dat kinderen al een persoonlijk handschrift zouden hebben en dat het enige criterium leesbaarheid is. Aan leesbaarheid en functionaliteit liggen meerdere criteria ten grondslag. Het is daarom belangrijk om deze reflectiemomenten duidelijk in te roosteren en ze te integreren in andere vakgebieden.

EEN GOED BEGIN IS HET HALVE WERK

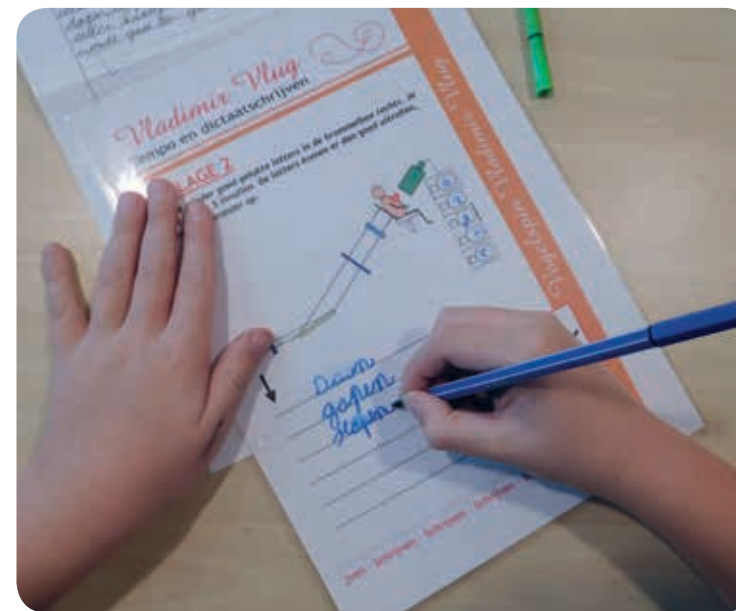
Kinderen met handschriftproblemen komen vaak terecht bij schrijftherapeuten, ergotherapeuten en gespecialiseerde fysiotherapeuten, omdat het zou gaan om bewegingsproblemen en/of motorische problemen. Geweldig dat dit mogelijk is, maar in de meeste gevallen blijken de problemen eerder te komen door gebrekkig handschriftonderwijs. Meer aandacht voor het product (vormgeving en letterkennis) en het proces (zit-schrijfhouding, papierligging en penhantering) kunnen die problemen veelal voorkomen.

De leraar moet actief en kritisch zijn. Demonstratie en goede feedback van de leraar op het resultaat is een must, vooral wat betreft de schrijfbeweging, de pengreep, de papierligging én de papierverplaatsing. Die moeten leerlingen aanzetten tot zelf beoordelen en het doen van een nieuwe, verbeterde poging. Het voor alle kinderen goed zichtbaar klassikaal voordoen van de letter op het bord is echt nodig. De leerlingen volgen dan de gewenste schrijfbeweging met de ogen, zodat ze de lettervorm zien ontstaan. Gelijktijdig verwoordt de leraar wat hij of zij doet. De kinderen doen dan mee. Zo krijgen ze gelegenheid de begeleidende taal te internaliseren en tot hun

'inner-speech' te maken. Dat is: inwendig zeggen wat ze doen, terwijl ze de letter of woorden op papier maken. Dit is de beste manier om gewenste motorische handelingen in te slijpen. Kinderen zelf eerst laten verwoorden is ook vaak effectiever dan wanneer een afstandelijke computerstem een digitale letter verwoordt. Betrek kinderen bij hun leerproces. Zet ze aan tot nadenken vooraf én achteraf. Oftewel, ga het gesprek aan met kinderen om zich bewust te worden van hun feitelijke denkproces (dit geldt ook bij andere vakken als rekenen, spellingsregels, etc.). Door digitaal onderwijs wordt er vaak te weinig gesproken over het proces. Probeer als leraar deze valkuil te vermijden.

ZITHOUDING EN PAPIERLIGGING

Schrijfproblemen voorkom je door bij het aanvankelijk schrijven direct een goede zithouding, papierligging en pengreep aan te leren. Dit is cruciaal, zij verdienen de volledige aandacht van de leraar. In een schrijfmethode wordt de zithouding door middel van plaatjes verduidelijkt. De papierligging ook, maar vaak blijft onduidelijk hoe. Enkele aanvullingen: het allerbelangrijkste aandachtspunt is een goede bladligging én een goede actieve niet-schrijvende hand, die het blad vasthoudt én omhoog schuift. De arm en hand blijven dan grotendeels op dezelfde plek liggen. Vaak blijft het papier wel op dezelfde plek liggen, maar glijdt de arm steeds verder van de tafel. Dat is niet handig en zorgt vaak voor een mooi begin en een slordig eind. De rest van de houding, namelijk de penhantering en de stand van het bovenlijf, moeten daarbij óók aandacht krijgen. Een blad dat recht voor je ligt, of dat schuin midden voor je ligt, lokt een krampachtige pengreep



uit. De pen wordt dan vaak rechtop vastgehouden en een knakvinger is het gevolg. Dit is de reden waardoor doorgaande verbindingen niet vloeiend gemaakt kunnen worden. Bij rechtshandigen moet het blad iets schuin liggen, maar wél aan de rechter lichaamshelft in plaats van schuin en middenvoor. De linkerbovenhoek van het papier wijst in het begin dan naar het midden van je broek. Om leerlingen hier alert op te maken kun je werken met kartonnen driehoekjes of tapelijnen. Voor linkshandigen is het net andersom. Iets hellend, maar dan wijst de rechterbovenhoek van het papier naar het midden van je broek. Dit voorkomt een gebogen pols, die ontstaat als kinderen het papier (ook al is het schuin) midden voor het lichaam hebben liggen. Eventueel is het schrijven boven de regel een optie. De papierligging is dan bijna hetzelfde als bij rechtshandigen. Dit is kind-afhankelijk. Rijmpjes die hierbij gebruikt kunnen worden zijn: 'Na iedere regel die ik doe, schuift hij het papiertje naar boven toe' en 'De linkerhoek in het midden van mijn broek' (Blöte & Borysowicz, 1984).

De pengreep en de meest geschikte schrijfmaterialen Methoden zijn vaak summier in hun aanwijzingen. Ze adviseren: een licht gebogen duim en wijsvinger, met de middelvinger losjes onder de pen. Dit is de zogenaamde driepuntsgreep of pincetgreep. Vaak zien we andere grepen, zoals de knakvinger, de duimdwarsgreep of we zien dat de middelvinger erbij op staat. Bij het aanleren en inprenten zijn liedjes, rijmpjes en concrete hulpmiddelen leuk en effectief. Vaak wordt potlood aanbevolen voor groep 3 en daarna de overstap naar een vulpen, fineliner of rollerpen. Prima, maar wat wel vaak ontbreekt, is de

aandacht voor de soms grote verschillen in de bouw van de kinderhand. Het gaat met name om de lengte van de duim ten opzichte van de vingers. Die kan tot gevolg hebben dat de pen op een net iets ander plekje bij het gewrichtje van de wijsvinger zal komen te liggen. Een handig hulpmiddeltje voor het kind is om op de juiste plek een getekend stipje/oogje te krijgen of een bolletje speelklei, zodat het kind zelf kan controleren of het de pen



goed vast heeft. Ook het merk of soort schrijfmateriaal kan verschil maken. Sommige scholen hebben in hun enthousiasme blitse kromme Stabilo's aangeschaft. Deze zijn helaas niet voor elke hand geschikt. Als je een lage duimaanzet hebt, zorgt deze pen juist voor kramp. Net als de soms duur aangeschafte houten Lamy vulpen, die een hele schoolloopbaan mee moet gaan. Kinderhanden worden groter en dan zijn deze vulpenen niet meer geschikt om prettig mee te schrijven. De gripper op de pen past dan niet meer bij de hand. Een volwassen (Lamy) vulpen voldoet dan beter. Het schrijven met potlood heeft in het begin de voorkeur. Het is verstandig om dan met de dikte van het potlood te experimenteren. Kinderen die veel druk zetten, zijn soms meer gebaat bij een dunner vulpotlood en sommigen bij een wat dikkere punt. Daarna gaat de voorkeur uit naar een vulpen of eventueel een goede ergonomische rollerpen. De schrijfweerstand hiervan op papier lokt een betere penhantering uit en een betere schrijfbeweging (mits het papier goed ligt). In sommige gevallen zal naar een ander schrijfinstrument gezocht moeten worden. Ieder kind is

namelijk anders en in bijzondere gevallen ga je samen op zoek naar een schrijfinstrument dat het beste past bij het kind. Dit kan ook gelden voor het lettertype en de mate van verbondenheid.

VOORBEREIDENDE SCHRIJFPATRONEN

De meeste methoden geven bij het kleuterschrijven voorbereidende motorische oefeningen, zoals zaagtanden en golfbewegingen. Het oefenen van de papierligging, het omhoogschuiven met de niet-schrijvende hand en een doorgaande beweging zijn daarbij de belangrijkste doelen. Met name voor een rechtshellend verbonden schrift als voorloper van het echte schrijven van letters en hun verbindingen. Bij blokschrift of rechtopstaand schrift heeft dit soort patronen weinig zin. Zij kiezen dan vaak voor andersoortige voorbereidende oefeningen als rondjes en stokjes maken of arceer- en lemniscaatoefeningen die de duim-wijsvingerfunctie trainen. Uit recent onderzoek blijkt dat Mesker-oefeningen (tweehandige synchroon-oefeningen op een dubbelzijdig verticaal bord) stimulerend werken voor het lateralisatie-proces Dit is een belangrijke voorwaarde voordat jonge kinderen toe zijn aan het leren lezen en het schrijven met de pen en zorgt voor het minder spiegelen van letters (Van Grunsven & Njiokiktjien, 2017).

SCHRIJFINSTRUCTIES OP BORD

Bijna elke klas is inmiddels voorzien van een digibord met aan weerszijden een schrijfbord. Het analoge schrijfbord is het meest geschikt voor demonstratie en instructie bij de handschriftles, omdat daarop de lettervormen het makkelijkst en meest adequaat kunnen worden gedemonstreerd. In de praktijk zien we helaas dat deze borden vaak gebruikt worden als 'prikbord' of vol staan met afspraken, dag- of weekplanning. Heel jammer en een gemiste kans voor goed handschriftonderwijs, maar óók voor andere vakgebieden. Een analoog bord is een belangrijk visueel middel ten dienste van het leren. Je kunt oplossingsstrategieën laten zien bij rekenen, maar ook nieuwe begrippen/kernwoorden, etc. langer op het bord laten staan in plaats van digitaal vluchtig voorbij laten komen. Daarnaast blijven kinderen visuele handschriftvoorbeelden op het bord zien als voorbeeldschrift in plaats van alleen gedrukte teksten bij digitale presentaties. Dit geldt voor alle groepen.

DE OUDERS EN HANDSCHRIFTONDERWIJS

Op contactavonden vragen ouders wel eens of handschriftonderwijs met het alleen maar oefenen van letters en woorden in deze tijd nou niet erg saai is voor onze computerspelletjes spelende jeugd. Als de ouders dan de schrijfmethodeboekjes doorbladeren zien ze hoeveel



aantrekkelijker die zijn dan het materiaal waar ze in hun eigen kinderen jaren mee gewerkt hebben. Verder bieden handleidingen van de modernste methoden een keur aan spelletjes en tips om momenten van concentratie en ontspanning in een aangenaam ritme af te kunnen wisselen. Dat in combinatie met competente betrokken leraren geeft kinderen schrijfplezier zowel bij het voorbereidend, aanvankelijk als voortgezet schrijven. Het uiteindelijke doel is dat kinderen zichzelf competent gaan voelen over hun eigen schrijfwerk en dat ze het handschrift als functioneel middel kunnen gebruiken bij hun verdere toekomst. Contactavonden bieden ook een mooie gelegenheid om aan ouders duidelijk te maken wat de voordelen zijn van het bezitten van een vlot geschreven duidelijk leesbaar handschrift (Veerkracht 14-2, 2017). Dat in onze gedigitaliseerde 21e eeuw een goed geautomatiseerd handschrift nog steeds handig is, naast vlot blind kunnen typen. Leraren en ouders samen kunnen kinderen bewust ervan

maken, dat het in het ene geval juist mooi en slim is om op papier te schrijven, en in het ander geval om te typen, afhankelijk van het doel en van de taak.

Hopelijk biedt dit artikel en het vorige een positieve bijdrage aan de discussie 'handschrift of tablet?' en vormen ze een stimulans voor het optimaliseren van het handschriftonderwijs op de basisschool.

Sabrine van Everdingen is hogeschooldocent handschriftonderwijs op KPZ.

LITERATUUR

- Blöte, A. & Borysowicz, B. (1984). *Beoordelingsmethode voor de schrijfhouding en schrijfbeweging; een bewerking en uitbreiding van de observatietabel van De Ajuriaguerra*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hielkema, F., Jaarsveld, L. & Tiebout, T. (2017). *Schrijven en de inzet van tablets. Adviesverslag. Bachelorthesis Opleiding Ergotherapie*. Hogeschool van Amsterdam.
- Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Van Til, A., & Van Weerden, J. (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009*. PPON-reeks nummer 50. Arnhem: Cito.
- Overvelde, A. (2013). *Which Practice Makes Perfect? Experimental studies om the acquisition of movement sequences to identify the best learning condition in good and poor writers*, 28.88. 2013. Amsterdam. (Proefschrift)
- Overvelde, A. (2017). *Presentatie, Landelijk Netwerk Handschriftdocenten*, 26 januari 2017, Amersfoort.
- Van Everdingen, S.(2017). Handschriftonderwijs juist van belang in het digitale tijdperk. *Veerkracht 14* (2), 4-6.
- Van Grunsven, W., & Njiokiktjien, C. (2013, maart). Pleidooi voor het aanleren van een handschrift alvorens te leren typen. De Letter, VLISM. Opgehaald van <http://www.schrijvenvlism.nl/?p=53>
- Van Grunsven, W., & Njiokiktjien, C. (2017). *Het schrijven: didactiek en behandeling van stoornissen Meskers ontwikkelingsneuropsychologische concepten*. Opgehaald van <http://www.suyi.nl>

Ben Bouwhuis en Ietje Pauw

KOM MAAR MET GEDICHTEN EN VERHALEN



Ter gelegenheid van de viering van tien jaar lectoraat Reflectie en Retorica hebben Ben Bouwhuis en Ietje Pauw een boek geschreven over het bevorderen van creatief schrijfonderwijs op de basisschool: *Kom maar met gedichten en verhalen. Creatief schrijven op de basisschool*. De basis van dit boek is gelegd in een driejarig project: vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen in groep 5, 6 en 7. In het boek wordt naast het schrijven van verhalen ook aandacht besteed aan het schrijven van gedichten. In dit artikel worden de uitgangspunten van het boek aan de orde gesteld, de mogelijkheden die dit boek in de praktijk kan hebben en de wijze waarop studenten er in de stage mee aan de slag gaan.

SCHRIJVEN ALS PROCES

Uit onderzoek van de laatste twintig jaar blijkt telkens weer hoe complex het proces van schrijven is. Leerlingen moeten niet alleen informatie vergaren (waar schrijf ik over?), ze moeten ook hun gedachten ordenen (welke gegevens beschrijf ik het eerst?), ze moeten weten wie hun publiek is (voor wie schrijf ik eigenlijk?), ze moeten de kenmerken van het genre kunnen gebruiken (welke tekstsoort?) en ze moeten daarnaast een aantal aspecten van taal kunnen vormgeven (welke woorden kies ik, hoe zorg ik voor goed lopende zinnen, zijn alle woorden goed gespeld, enz.?). Omdat binnen het schrijfonderwijs zoveel aspecten te onderscheiden zijn, is het een hele klus om leerlingen goede schrijvers te laten worden. Om deze klus te klaren moet er in ieder geval aan een aantal voorwaarden worden voldaan. In 2012 concludeerde de inspectie

van Onderwijs al dat het schrijfonderwijs in plaats van productgericht, meer procesgericht zal moeten worden opgezet, waarbij het didactisch handelen van de leraar van groot belang is. Zijn modelgedrag ondersteunt de leerlingen bij het verwerven van de verschillende schrijfvaardigheden tijdens de vijf fasen van het schrijfproces (Hoogeveen, 1993; Brouwer, 2010): oriëntatiefase, opdrachtphase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase. In Teksten in de maak (2012) behandelen Korstanje, Van Hardeveld en Fiori de didactische ondersteuning van de leerlingen bij het zich eigen maken van deze fasering. Met behulp van het GRIMM-model neemt deze leraarsturing steeds meer af en is de leerling uiteindelijk in staat om zelfstandig de vijf fasen te doorlopen. Daarnaast benadrukt Van Norden (2014) het belang van een genregerichte benadering. Bij ieder genre (van verhalende en feitelijke

tot evaluerende genres) zal een leerling zich ervan bewust moeten zijn dat doel, opbouw, tekstsoorten en taalkenmerken verschillen. Een sprookje is bijvoorbeeld verhalend van aard, kent bepaalde vormkenmerken en heeft het doel om het verschil tussen goed en kwaad inzichtelijk te maken. Voor alle genres geldt echter dat de schrijftaak betekenisvol moet zijn en dat leerlingen gemotiveerd worden om zich aan deze schoolse taak te zetten.

CREATIEF SCHRIJVEN

De hiervoor beschreven benadering van het schrijfproces heeft binnen methodes en handboeken vooral betrekking op teksten met een voornamelijk zakelijk karakter (samenvatting, betoog, uitnodiging, poster, beschrijving of recept). Vaak wordt er vanuit gegaan dat creatief schrijven minder drempels kent voor de leerling. Vanuit de dagelijkse praktijk weten we echter wel beter: we zien leerlingen die geen ideeën hebben, die door de vrijheid van de opdracht eerder blokkeren dan uitgedaagd worden, die het genre gedicht of verhaal te weinig van binnenuit kennen om zelf tot schrijven te komen. Maar ook bij creatief schrijven zijn pijlers te onderscheiden, die deze vaardigheid didactisch kunnen ondersteunen. Vanuit (inter)nationaal onderzoek is bekend dat de narratio, de genredidactiek, de ontwikkeling van de literaire competentie en divergent en convergent denken een positieve invloed hebben op het creatieve vermogen van de leerlingen bij het schrijven. In ons verhalenproject hebben we zelf mogen ervaren dat het vertellen van verhalen (= narratio) de cognitieve complexiteit van het schrijven vermindert, leerlingen het verschil tussen gesproken en geschreven taalstructuren ervaren en dat de creativiteit erdoor bevordert wordt. Deze ervaringen sluiten aan bij verschillende onderzoeken (Gelati & Boscolo, 2009; Fischer, Myhill, Jones & Larkin, 2010). Een andere pijler is de genredidactiek. Kirkpatrick en Klein (2009) hebben in hun onderzoek aangetoond dat kennis van genre-specifieke tekststructuren de kwaliteit van zelfgeschreven teksten verbetert. Dat betekent dat leerlingen uiteindelijk in staat zijn om zelf genrekenmerken in hun teksten toe te passen, als zij veelvuldig en gericht met verschillende verhalen en gedichten in aanraking gebracht worden.

Door het kennismaken met verhalen en gedichten ontwikkelt een leerling ook zijn literaire competentie. In haar proefschrift Maar als je erover nadenkt beschrijft Cornelisse (2016) hoe leerlingen via het verkennen van een tekstwereld (een verhaal of gedicht) in staat zijn deze wereld te verbinden met de eigen leefwereld: wat zijn de overeenkomsten en verschillen? Welke betekenis heeft dit boek voor mijn leven? Cornelisse gebruikt voor het verkennen van deze tekstwereld de vijf verschillende

vormen van Langer (1995; 2011), waarbij de lezer in en uit de tekstwereld stapt, zijn eigen opvattingen vergelijkt met die van de tekstwereld en de tekstwereld vergelijkt met andere boeken of stromingen.

Bij het in en uit de tekstwereld stappen gebruikt de lezer een aantal denkvaardigheden. Juist voor het verkennen van de literaire wereld heeft de leerling hogere denkvaardigheden nodig. Ciardiello (2015) heeft een benadering ontwikkeld, die leerlingen stimuleert om onafhankelijke denkers te worden. Bij deze SHOTS-strategie (Scaffolding Higher Order Thinking Skills) vindt een integratie plaats van denkvaardigheden, taalfuncties en literaire genres. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen convergent en divergent denken. Convergent denken stelt de lezer in staat om greep te krijgen op de wereld die in het verhaal/gedicht aan de orde wordt gesteld: logisch redeneren, analyseren, vergelijken, oorzaak en gevolg, doel en middel. Divergent denken richt zich juist meer op vragen die de tekstwereld oproept: gebruik maken van verschillende perspectieven, mogelijke oplossingen bedenken, out of the box kunnen denken.

Al deze pijlers stellen leerlingen in staat om de wereld van het verhaal of het gedicht te verkennen. De kinderen moeten als het ware in de huid van een schrijver of dichter kunnen kruipen om vervolgens zelf een tekstwereld te kunnen vormgeven. Myhill (2013) noemt dit ook het doel van creatief schrijfonderwijs: de leerling moet kunnen denken en werken als een schrijver of dichter.



DE PRAKTIJK

In het boek *Kom maar met gedichten en verhalen* wordt verslag gedaan van verschillende activiteiten met leerlingen van de basisschool (van kleutergroepen tot de bovenbouw). De pijlers van creatief schrijven zijn in de praktijk uitgevoerd. In alle groepen wordt duidelijk dat leerlingen betrokken zijn bij de verschillende activiteiten, dat ze enthousiast bezig gaan met het uitvoeren van opdrachten (van het beschrijven van hun eigen slaapkamer tot het bedenken van een bijzonder recept). Het valt op dat veel leerlingen heel graag hun tekst willen voorlezen. Er is een sfeer ontstaan waarbij de kinderen ook geïnteresseerd zijn in de tekst, het verhaal van de ander. Voorwaarden: het gebruik van toepasselijke teksten en gedichten uit de jeugdliteratuur, die de leerlingen nieuwsgierig maken, korte opdrachten om bepaalde aspecten van het schrijven te verkennen (Hoe kan ik een beeldende beschrijving vormgeven? Wat is een verrassende dialoog? Welke associaties roept dit gedicht op?), maar vooral een leraar die het denken en werken als een schrijver in zijn didactisch gedrag naar voren laat komen (modelen) en een sfeer waarin leerlingen daadwerkelijk creatief kunnen zijn (een duidelijke richting: wat wordt er van mij verwacht? voldoende ruimte: kan ik mijn creatief gevoel hier laten zien? ruggensteun: word ik door leraar of medeleerlingen gesteund om mijn creativiteit in te zetten of uit te breiden?).

In verband met de viering van tien jaar lectoraat en de pensionering van Ben Bouwhuis is er aan het begin van dit jaar een gedichtenwedstrijd voor stagescholen van KPZ georganiseerd. De scholen die hieraan meegedaan hebben, merken allemaal op hoe enthousiast de leerlingen met de opdrachten bezig zijn geweest (de lesbrieven zijn in het boek opgenomen). Leraren werden zelf ook steeds creatiever in het omgaan met de suggesties en het bedenken van mogelijke alternatieven. Uiteindelijk hebben vier scholen als ‘prijs’ voor het winnende gedicht een workshop op KPZ gewonnen. De winnende scholen waren Gerardus Majellaschool uit Broekland, Franciscusschool uit Epe, Wonderwijs uit IJsselmuiden en De werkschuit uit Zwolle.

CREATIEF SCHRIJVEN OP DE BASISCHOOL

Alle eerstejaarsstudenten krijgen dit studiejaar een exemplaar van het boek. Tijdens de lessen taal op KPZ worden de drie pijlers van het boek toegelicht: het mondelinge verhaal vormt de basis voor het geschreven verhaal, kennis van de genres is belangrijk, leerlingen moeten leren denken als een schrijver of dichter. Op hun stageschool zullen studenten op basis van de suggesties en lesbrieven uit het boek een les creatief schrijven verzorgen. In deze les zullen studenten laten zien hoe belangrijk de rol van de leraar is: hij instrueert, begeleidt, inspireert, verdiept,

modelt op het juiste moment. Dit voorbeeldgedrag van de leraar geeft de leerling zicht op het ontwerpproces dat elke schrijver of dichter doormaakt, zodat iedere leerling leert te denken als een schrijver of dichter.

LITERATUUR

Brouwer, T. (2010). Schrijfonderwijs, Van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs? *Tijdschrift taal, 1(2)* 21-28.

Ciardello, A.V. (2015). 21st-Century skills. *The SHOTS strategie. ILA E-ssentials* (march 2015). doi: <http://dx.doi.org/10.1598/e-ssentials.8068>.

Cornelissen, G.(2016). *Maar als je erover nadenkt... een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.

Bouwhuis, B., & Pauw, I. (2017). *Kom maar met gedichten en verhalen. Creatief schrijven op de basisschool*. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.

Fischer, R., Myhill, D., Jones, S., & Larkin, S.(2010). *Using talk to support writing*. London: Sage.

Gelati, C., & Boscolo, P. (2009). Improving the quality of primary school children's narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies. *L1-educational studies in Language and Literature, 9(3)*, 1-28.

Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.

Inspectie van Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kirkpatrick, L.C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare -contrast genre. *Learning and Instruction, 19*, 309 -321.

Korstanje, M, Van Hardeveld, J., & Fiori, L. (2012). *Teksten in de maak*. Amersfoort: CPS.

Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Newark: International Reading Association.

Langer, J.A. 2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd.Ed.). NY: Teachers College Press.

Myhill, D. (2013). Students'metalinguistic understanding of poetry writing In S. Dymoke, A. Lambirth, & A.C. Wilson, (Eds.), *Making poetry matter*, (49-60). London: Bloomsbury.

Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Coutinho.

AGENDA

9 NOVEMBER 2017
MASTERCLASS ALMA HARRIS

Alma Harris is een internationale bekendheid op het gebied van leiderschap in het onderwijs. Ze doet onderzoek op het gebied van leiderschap, beleid, verandering en school- en systeemverbetering. Ze werkt met vele scholen en besturen in binnen- en buitenland en adviseert de overheid op het gebied van onderwijsbeleid.

Tijd 18.00 – 20.00 uur
Locatie KPZ
Deelname gratis
Aanmelden www.kpz.nl

22 NOVEMBER 2017
OPEN AVOND KPZ

Tijdens de open avond laten we je kennismaken met KPZ, de opleidingen, met studenten en medewerkers.

Tijd 18.00 – 21.30 uur
Aanmelden www.kpz.nl

17 FEBRUARI 2018
OPEN DAG KPZ

Tijdens de open dag laten we je kennismaken met KPZ, de opleidingen, met studenten en medewerkers.

10 NOVEMBER 2017
WERKCONFERENTIE LERAREN MAKEN HET VERSCHIL

Goede condities voor de (startende) leraar met IRIS Connect. Deze bijeenkomst wordt georganiseerd door KPZ in samenwerking met SKO Flevoland/Veluwe en IRIS Connect.

Tijd 10.00 – 14.00 uur
Locatie KPZ
Deelname gratis
Aanmelden Mail uw naam, school en mailadres naar contact@coachenreflect.nl

Tijd 10.00 – 14.00 uur
Aanmelden www.kpz.nl

7 MAART 2018
CONFERENTIE OPLEIDEN IN DE SCHOOL

‘Een kijkje in de spiegel...’ Samen voorbereiden op het onderwijs van de toekomst door leren van en met elkaar.

Tijd 14.30 – 19.00 uur
Locatie KPZ

INTEGREREN OP DE BASISCHOOL

DE DREMPEL VERLAGEN VOOR ANDERSTALIGE GEZINNEN

De school binnenstappen, even iets vragen aan de juf, jouw kind naar binnen brengen, helpen met schoolfeesten. Dat is toch heel normaal? Leraren willen de drempel van school laag houden en toegankelijk zijn voor iedereen. Maar hoe laag is deze drempel als je de taal niet spreekt? Of de cultuur (nog) niet begrijpt? Reikt deze drempel dan niet tot aan het plafond? Staan wij als leraren wel (genoeg) open voor ouders van kinderen met een migratieachtergrond?

Voor de master Leren en Innoveren zijn wij op innovatiesafari gegaan. In het kader daarvan mag je drie weken in een (voor jou onbekende) school aan de slag met een vraagstuk van die school. Voor het ervaren probleem wordt een oplossing bedacht die ook wordt uitgetoetst. Wij hebben gedurende drie weken op obs Aremberg te Zwartsluis gewerkt aan het vraagstuk: 'Hoe kunnen wij ouders van nieuwkomers meer betrekken bij de school?'

Zwartsluis telt bijna 5000 inwoners. In het dorp wonen gezinnen van diverse nationaliteiten, bijvoorbeeld uit Syrië, Somalië, Afghanistan, Pakistan, Polen en Roemenië. De kinderen uit deze gezinnen krijgen onderwijs op obs Aremberg. Dat betekent dat elke leraar te maken krijgt met anderstalige nieuwkomers en hun ouders. Mooi, maar ook lastig: want hoe verloopt de communicatie als je niet dezelfde taal spreekt? De leerlingen worden al snel opgenomen in de groep. Kinderen helpen elkaar, ook al gaat het soms letterlijk met handen en voeten. Hun ouders vinden het meestal een stuk moeilijker om de weg in Nederland en op school te vinden; ook in het dorp zijn ze een aparte groep.

PROBLEEM

In de dagelijkse praktijk krijgen de leraren te maken met verschillende 'problemen'. Anderstalige leerlingen worden niet afgemeld bij ziekte, briefjes komen niet retour, er is geen surprise met gedicht gemaakt voor het Sinterklaasfeest... Vaak komen de kinderen zelfstandig naar school, waardoor het lastig is om ouders even aan te spreken. Het voeren van een oudergesprek is moeilijk: het komt regelmatig voor dat de leerling zelf moet vertalen wat de leraar over zijn schoolprestaties zegt. Praktische zaken regelen deze leerlingen zelf. Ze proberen hun ouders zo goed mogelijk uit te leggen wat er moet gebeuren, maar vaak begrijpen ze zelf niet eens precies wat de bedoeling is. Tijdens een interview, afgenomen tijdens de innovatiesafari, was de volgende uitspraak dan ook tekenend: 'Pap, zet hier maar gewoon een handtekening, want meester moet dat briefje morgen echt terug hebben. Ik weet ook niet meer waar het precies voor is.' De leerlingen dragen een grote verantwoordelijkheid. Ze fungeren als tolk en doen hun best om hun ouders uit te leggen wat

er op een briefje staat. Situaties die bij Nederlandstalige kinderen minder snel zullen voorkomen: daar verloopt de communicatie doorgaans een stuk vanzelfsprekender.

OPLOSSING

In de ideale situatie komen ouders van anderstalige nieuwkomers net zo makkelijk de school binnen als Nederlandse ouders. Het zou toch geweldig zijn als een anderstalige ouder de Ouderraad (OR) komt versterken? Dat leerlingen zich niet druk hoeven maken over dat lastige formulier dat juf ingevuld retour wil hebben? Dat we 'samen' komen op school, niet meer wij en zij? Hoe kunnen we daarvoor zorgen? Het organiseren van een inloopochtend, dat wij tijdens de innovatiesafari hebben gedaan, is een goede start. De school zet de deuren letterlijk open. De ouders van de leerlingen, alle leerlingen, kunnen een kijkje nemen in de klas. Kinderen kunnen iets laten zien waar ze trots op zijn, een mooie tekening of die bladzijde die zo netjes geschreven is. De leraar geeft een rekenles, zodat ouders een beeld krijgen hoe een schooldag verloopt. Leuk voor ouders en kinderen! Aansluitend is er koffie. Ouders kunnen informeel met elkaar praten. Daarna wat formeler, er is ruimte om het reilen en zeilen op school te bespreken. Zo kan de intern begeleider bijvoorbeeld uitleg geven over toetsen en het rapport, of over de vieringen op school. Misschien zijn er wel verenigingen die iets over het sportaanbod kunnen vertellen. Het is belangrijk om aan te sluiten bij wat er leeft: bij de school, bij de kinderen én bij



de ouders. Voor de inloopochtend wordt een uitnodiging meegegeven in het Nederlands en in het Engels. Een tip die ook voor andere correspondentie handig is. En dan is er nog de Google translate app. Onmisbaar voor de leraar! Als het echt niet lukt om ouders iets duidelijk te maken, biedt deze app uitkomst.

Een andere eenvoudige oplossing is het werken met een 'ouderambassadeur'. Dit is een Nederlandstalige ouder die anderstaligen helpt bij praktische schoolzaken, zodat niet steeds de leraar contact op hoeft te nemen. Laag-drempeliger voor de ouders, fijn voor de leraar, maar ook voor de leerlingen. Zij hebben een minder zware last op hun schouders en kunnen gewoon kind zijn.

Onze ogen zijn geopend door de innovatiesafari. Wij hebben ons verdiept in het vraagstuk en realiseren ons hoe lastig voor anderstalige ouders de dagelijkse gang van zaken en de communicatie binnen de school zijn. Wij denken dat dit besef moet groeien in de scholen. Hoe mooi zou het zijn als een school alle verschillende culturen kan binnenhalen en het onderwijs voor alle kinderen kan versterken?

Sonja Stuber en Marleen de Lange volgen de master Leren en Innoveren op KPZ.

Marieke Bonen en
Vivian Tevreden

ONDERZOEK DOOR DE SCHOOLLEIDER: WAT LEVERT DAT OP?

Marieke Bonen (student MLE) en Vivian Tevreden (hogeschooldocent MLE) blikken terug op de module onderzoek van de master Leadership in Education (MLE). Ze vragen zich af wat het zelf doen van onderzoek de schoolleider oplevert in zijn school.

Tijdens de master Leadership in Education (MLE) op KPZ volgen studenten twee keer een module onderzoek. Dit doen zij naast zes andere modules die in gezamenlijkheid opleiden tot excellente schoolleider. In de module onderzoek tijdens het eerste studiejaar leren zij een goed onderbouwde onderzoekscyclus te doorlopen aan de hand van een door de opleiding bepaald onderwerp: de professionele leergemeenschap. In het tweede studiejaar doen studenten een onderzoek in hun eigen praktijk met de focus op organisatieontwikkeling. Met behulp van kwalitatieve data wordt in dat jaar een interventie ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd.

WAAROM ONDERZOEKSMATIG WERKEN IN EEN SCHOOL?

Enerzijds kan een school door het doen van onderzoek en het gebruik van data onderbouwde publieke verantwoording afleggen. Anderzijds leidt het onderzoeksmatig werken tot goed onderbouwde schoolverbetering (Verbiest et al., 2014). Daarbij blijken schoolleiders leidend te zijn in het prioriteren en faciliteren van het onderzoeksmatig werken in hun school. Vanuit onderwijskundig leiderschap is het de schoolleider die het professioneel handelen en leren van leraren bevordert (Verbiest, 2010). In dit licht vinden we het in de opleiding belangrijk dat elke schoolleider leert hoe onderzoek uitgevoerd moet worden. Ook is het van belang dat de schoolleider zelf ervaart wat de meerwaarde ervan is en hoe dit in een team vormgegeven kan worden.

PRAKTIJKERVARING

Marieke heeft in het kader van De professionele leergemeenschap onderzocht hoe het delen van kennis versterkt kan worden binnen het team. Door de theorie naast de uitkomsten van de verzamelde data uit de praktijk te leggen, kon geconcludeerd worden dat aan de condities 'gezamenlijke voorkennis', en 'het samen bespreken van de leerling-resultaten' niet of deels werd voldaan, evenals een aantal organisatorische condities zoals 'het faciliteren in tijd'. Dit heeft opgeleverd dat de school op dit gebied gefundeerde keuzes kan maken, die werkelijk bijdragen aan het collectief leren, gebaseerd op



een juist en volledig beeld, specifiek voor ónze school. Dit heeft direct zijn meerwaarde: de aanbevelingen zijn concreet en de interventies praktisch en snel uitvoerbaar: een bijdrage aan onze kwaliteit!

DE EIGEN (ONDERZOEKENDE) HOUDING

Tijdens de module onderzoek is de eigen onderzoekende en lerende houding van de student een speerpunt. Reflectieve vragen als Wanneer ben je echt vrij van aannames? of Wat wordt er geschreven in de literatuur over het onderwerp? en Hoe verhoudt dat wat je denkt zich tot de nieuwste inzichten op dit gebied? En wat zegt dit over je mindset? passeren de revue. Er wordt nagedacht over wat er werkelijk in de gelezen theorie staat en op welke manieren die geïnterpreteerd kan worden. Uitdagend is het kunnen scheiden van hoofd- en bijzaken en filteren op wat er werkelijk toe doet om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Keuzes maken en de kern achterhalen, ondertussen kritisch bevraagd worden op die keuzes; het vraagt geduld, incasseren en doorzettingsvermogen.

DISCUSSIE

Binnen de studentengroep MLE werd geconstateerd dat de mening en aannames van een schoolleider over een team vaak verschillen met het beeld dat het team zelf heeft. Zo vulden de schoolleiders zelf een aantal analyse-modellen in zoals vragenlijsten over De professionele gemeenschap (Verbiest, 2016), maar ook het OCAI-model (Cameron & Quinn, 2011), dat informatie geeft over de heersende cultuur binnen een school. Vervolgens hebben ze de modellen ook door het team laten invullen. Hier bleken vaak behoorlijke verschillen in de uitkomsten van het team en van de schoolleider te zitten. Dit leverde het inzicht op dat uitgaan van alleen het eigen perspectief als schoolleider, zou kunnen leiden tot keuzes die mogelijk anders niet gebaseerd zijn op het complete beeld. Doordat duidelijk werd wat er werkelijk leeft binnen het team en de school kunnen wel de juiste interventies gekozen worden.

Daarnaast is gesproken over de grote tijdsinvestering die het doen van onderzoek vraagt. Het uitvoerig verzamelen van data door bijvoorbeeld het afnemen en analyseren van interviews en vragenlijsten dwingt letterlijk tot vertragen, iets waar schoolleiders – door de alom bekende 'waan van de dag' – vaak geen tijd voor hebben of nemen. In de groep is gezocht naar mogelijke oplossingen om deze tijdsinvestering in te perken. Van het belang van gebruik van data voor de onderbouwing van keuzes voor kwaliteitsverbetering en innovatie is iedereen doordrongen. Door het aannemen van een kritische houding – waaraan

veelvuldig aandacht wordt besteed binnen de opleiding, kwam de groep niet tot een eenduidige opvatting over de noodzaak van de uitvoerigheid van dit type onderzoek.

SLOTCONCLUSIE

Marieke heeft het verfrissend gevonden om op deze manier, vanuit verschillende invalshoeken en divergente strategieën, dwars door eigen vooronderstellingen te leren kijken. Een waardevolle, in haar ogen onmisbare, vaardigheid voor iedereen die wil werken aan leiderschap en innovatie. Onze conclusie is dan ook dat het doen van onderzoek op deze manier ervoor zorgt dat de schoolleider een serieuze gesprekspartner wordt voor ouders, externe stakeholders, collega's en studerende teamleden. Voor onze kinderen streven we een onderzoekende, lerende houding na (Platform Onderwijs2032, 2016) en ook de stichting waar de school van Marieke onder valt, wil een lerende organisatie zijn. Hoe kan dit anders dan door zelf zo'n houding aan te nemen en onderzoekend leren (voor) te doen? Het is net als met lezen: je kunt kinderen blijven vertellen dat het zeer belangrijk is, maar als je het zelf niet laat zien in je voorbeeldgedrag, hebben je woorden veel minder effect en betekenis.

LITERATUUR

- Cameron, K., Quinn, R. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Retrieved from Rijksoverheid website 20170630 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School in Beweging: Personeel en Organisatie*, 25, 1-16.
- Verbiest, E. (2016). *De professionele leergemeenschap, een inleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., Pol, M., Mahieu, P., Bohumira L., Malmberg, K., Neimane, S., Erculj, J., Savarin, A., Gleizups, A. & Hortlund, T. (2014). Becoming a datawise schoolleader: Developing leadership capacity for data-informed school improvement. *Journal of contemporary educational studies*, 4, 64-76.

TWEELAJRIGE HBO-OPLEIDING ASSOCIATE DEGREE

GEZOCHT: PRAKTIJKLEERPLAATSEN PEDAGOGISCH PROFESSIONAL KIND EN EDUCATIE

Voor studiejaar 2018-2019 zoeken wij praktijkleerplaatsen voor studenten die de tweejarige hbo-opleiding Associate degree Pedagogisch Professional Kind en Educatie volgen.



AD-OPLEIDING PEDAGOGISCH PROFESSIONAL KIND EN EDUCATIE

September 2016 is de tweejarige zelfstandige hbo-opleiding Ad Pedagogisch Professional Kind en Educatie (PPKE) gestart. Deze opleiding is door Katholieke Pabo Zwolle, Hogeschool Viaa, Landstede MBO en ROC Menso Alting samen met het werkveld ontwikkeld. De opleiding leidt op voor functies binnen het onderwijs, kinderopvang, welzijn en jeugdzorg. Zij leidt studenten op die vanuit specifieke kennis en vaardigheden, een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van kinderen van 0 tot 14 jaar. De student werkt (betaald of onbetaald) vanaf het begin van de opleiding 16 uur per week in het onderwijs, de kinderopvang, welzijn en/of jeugdzorg op een vaste praktijkplaats.

Afgestudeerden kunnen werkzaam zijn binnen samenwerkende, geïntegreerde of zelfstandige organisaties in een van de bovengenoemde domeinen. De Pedagogisch Professional kan werken binnen een interdisciplinair team en omgaan met de diverse betrokkenen binnen de sociale omgeving van het kind.

GEZOCHT: NIEUWE PRAKTIJKLEERPLAATSEN VOOR STUDENTEN

Voor het komende studiejaar zoeken wij weer praktijkleerplaatsen voor met name gediplomeerde studenten met een mbo-4 vooropleiding Onderwijsassistent en (specialistische) Pedagogisch medewerker, Pedagogisch medewerker kinderopvang, jeugdzorg, sociaal cultureel werk en BOS-medewerker, sport- en bewegingscoördinator en sport en bewegen. Deze studenten kunnen op de praktijkplaatsen 16 uur betaald of onbetaald praktijkervaring opdoen en hun praktijkopdrachten uitvoeren binnen uw organisatie. De student volgt het onderwijsprogramma op KPZ op dinsdag- en donderdagavond of op de vrijdag middels een deeltijdopleiding.

Ook zoeken wij praktijkleerplaatsen waar de verschillende branches samenwerken in bijvoorbeeld Integrale Kind Centra of Brede scholen, maar ook in diverse organisaties in de kinderopvang, welzijn en jeugdzorg, bijvoorbeeld een Sociaal Wijkteam. Op deze manier doen de studenten en deelnemers kennis en ervaring op met een breed scala aan instellingen en personen die actief betrokken zijn bij de ontwikkeling van het kind.

Vanuit de opleiding heeft de student een praktijkbegeleidende docent die de ontwikkeling van de student begeleidt en contacten onderhoudt met de praktijkbegeleider van de student op de praktijkplaats. De student wordt geactiveerd om de verbindende factor te zijn tussen de verschillende instanties en personen die de ontwikkeling van het kind ondersteunen.



GOEDE ERVARINGEN DUO-LEREN EN TRAINEESHIPS

De afgelopen jaren heeft KPZ uitstekende ervaringen opgedaan met diverse vormen van duo-leren met ervaren en startende professionals. De deeltijdopleiding Pedagogisch Professional Kind en Educatie kan mogelijkheden bieden om zowel een ervaren medewerker als een startende medewerker gezamenlijk de opleiding te laten volgen en samen te laten werken aan praktijkopdrachten binnen uw organisatie. Op deze wijze is er ruimte voor professionalisering van de ervaren medewerker en het creëren van instroom en mogelijke (toekomstige) arbeidsplaatsen voor startende Pedagogisch Professionals.

KWALIFICATIE-EISEN CAO'S FCB VOOR PEDAGOGISCH MEDEWERKERS

Vanaf 1 januari 2018 zal de Wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang (IKK) van kracht zijn. Als gevolg van deze wet zijn er nieuwe kwalificatie-eisen vastgesteld voor pedagogisch medewerkers in de cao's van FCB, de werkgeversorganisatie voor Kinderopvang, Sociaal Werk en Jeugdzorg per 1-1-2018. Wij zijn verheugd dat onze opleiding Ad Pedagogisch Professional Kind en Educatie opgenomen is als zelfstandige hbo-opleiding binnen deze nieuwe kwalificatie-eisen. De opleiding Ad Pedagogisch Professional Kind en Educatie zal vanaf 1 september 2018 landelijk in meerdere regio's bij andere hogescholen starten. Met FCB en de PO-raad is landelijk overleg over de positionering binnen de cao's van de Pedagogisch Professionals.

NADERE INFORMATIE OVER PRAKTIJKLEERPLAATSEN EN DUO-LEREN

Voor vragen over de opleiding, praktijkleerplaatsen, duo-leren of het ontvangen van de praktijkgids kunt u contact opnemen met:

Bureau Praktijkleren
Edith ten Berge en Janke Lennips
praktijkplaats@kpz.nl

— P RTRET —

CYNTHIA DE LANGE



Woonplaats	Zwolle
Geboortedatum	22 maart 1993
Afgestudeerd	2014, Zwolle
Werkzaam als	Leraar groep 7-8 basisschool KBS De Vlieger 1, bovenbouwcoördinator, Opleider in de School, begeleider plusklas groep 3-4.
Loopbaan	Na de pabo ben ik 2 jaar de Master Leren en Innoveren gaan doen en heb ik gewerkt in Emmeloord in groep 3-4 en daarnaast ingevallen. Sinds vorig schooljaar ben ik werkzaam op De Vlieger 1.

WAAROM HEB JE VOOR HET ONDERWIJS GEKOZEN?

Als klein meisje wilde ik al juf worden. Ik zat met mijn poppen en knuffels in een kring en las voor. Dat gevoel is altijd gebleven. Later kreeg ik een oppasbaantje en hielp bij de kleutergym. Ik wist al lang dat ik na de havo naar de pabo zou gaan. Ik vind het prachtig om kinderen te helpen in hun ontwikkeling. Er voor ze te zijn en ze te stimuleren hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen. Iemand zijn die altijd in ze gelooft. Op vrijdag begeleid ik nu de plusklas in de groepen 3-4 op alle Vlieger. Dit doe ik met heel veel plezier en hier krijg ik veel energie van. Het is zo interessant om met deze kinderen te werken, ze creatief te laten denken en ze te leren leren.

WAT IS ER TERECHT GEKOMEN VAN JE ONDERWIJSIDEALEN?

Ik sta nog maar aan het begin van mijn onderwijs carrière, maar ik denk dat ik wel dicht bij mijn idealen blijf. Ik ga voor de relatie met kinderen en probeer ze altijd een stapje verder te helpen. Wanneer een kind zich veilig voelt gaat het leren makkelijker. Door de master Leren en Innoveren heb ik geleerd hoe je door praktijkgericht onderzoek samen met het team een innovatie kunt bewerkstelligen, passend bij de visie en idealen van de school. Niet top down, maar vanuit dat wat er leeft binnen de school. Zo werk ik ook als bovenbouwcoördinator; ik weet wat er op de werkvloer speelt.

WAT WIL JE DE KOMENDE JAREN BEREIKEN?

Ik hoop de gymopleiding dit schooljaar af te ronden en ik wil graag de opleiding Opleider in de School afronden. Ik hoop dat ik dan met mijn ervaring en kennis studenten kan begeleiden, zodat ze startbekwaam zijn als ze straks de opleiding hebben afgerond. Daarnaast hoop ik dat ik meer kan doen met onderzoek en als Teacher Leader schoolontwikkelingen in gang kan zetten binnen de school.

WAT ZIJN JE BESTE HERINNERINGEN MET BETREKKING TOT DE OPLEIDING?

KPZ was een vertrouwde omgeving waar ik ontzettend veel heb geleerd. Je leert echt je eigen visie te ontwikkelen. Ik heb van veel dingen mogen 'proeven' om zo te zien wat er in de onderwijswereld mogelijk is. Ik vergeet de kloosterweek nooit meer. Een week werkten we in stilte aan bepaalde onderwerpen in een kloostergemeenschap. Dit was een heel bijzondere week waarin ik mijzelf nog beter heb leren kennen.

Ik hoop dat KPZ die veilige plek blijft, waar studenten gezien worden. En uitjes blijft organiseren waarvan de studenten leren maar waar ze ook plezier ervaren. Zo krijg je een basis om een goede leraar te zijn.