

Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten

*Albert de Vries (redactie), Wendy Kattenpoel,
Anne Machiel & Marjan Rensink*

2013 - 2014

Basisschool
De Noorderkroon



Albert de Vries *Onderzoek in eigen werk*

© 2014, De Noorderkroon / Academie voor Ervarend Leren.

Deze publicatie is te downloaden van beide websites.

U mag vrij uit deze publicatie citeren, mits voorzien van bronvermelding.

De Noorderkroon

Olieslagweg 138

7521 JG Enschede

053 435 46 54

[Facebook.com/Noorderkroon](https://www.facebook.com/Noorderkroon)

info@denoorderkroon.nl

www.denoorderkroon.nl

Academie voor Ervarend Leren

Albert de Vries

Bosboomstraat 27

6813 KB Arnhem

026 351 40 98

info@academievoorervarendleren.nl

www.academievoorervarendleren.nl

Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten

Albert de Vries (redactie)

Project 2013 - 2014 op De Noorderkroon

Voorwoord. <i>Anne Machiel</i>	4
Maatwerk voor één leerling leidt tot vitaler en effectiever onderwijs voor de hele klas. <i>Albert de Vries & Wendy Kattenpoel</i>	5
Speelveld bieden aan de leerling om als deskundige zijn eigen leerproces vorm te geven. <i>Marjan Rensink & Albert de Vries</i>	8
Een uitdagende context zet leerlingen in beweging. <i>Anne Machiel & Albert de Vries</i>	14
Toetsen ontwerpen vanuit de ervaring in een buitenschoolse werkelijkheid. <i>Albert de Vries & Anne Machiel</i>	18
Literatuur	22
Over de auteurs.....	22

Ter introductie

De leerkracht is vaak de uitvoerder van wat anderen voor hem hebben bedacht. Experts buitelen over het onderwijs heen. Op de Noorderkroon zetten we maar één type expert specifiek in. Dat is de expert die met ons werkt aan een methodiek die ons zelf denkend en zelf ontwikkelend maakt. Je zou kunnen zeggen: 'We kruipen in de huid van de methodiek die er toe leidt dat we zelf zowel de inhoud als ook de methodiek van het lesgeven maken'.

Om dat als team te kunnen en uit te houden moet je beschikken over een aantal steunpunten. Eén van de belangrijke steunpunten in onze organisatie is het werken met werkbladen. Deze hebben niet een voorschrijvend maar een uitnodigend karakter. Ze helpen je de stappen in je ontwikkelings- en ontdekkingstocht methodisch te voltrekken.

Wat er gebeurt als je deze weg gaat, beschrijft deze korte publicatie. Het opent een inblik in het proces van het zelf als leerkracht je eigen weg gaan. Het laat ook zien hoe het team het ontwerpproces vormgeeft in samenwerking met de expert. Geen onderwerp valt buiten het blikveld. Elk vak, elke activiteit wordt onderwerp van onderzoek en ontwikkeling.

Als we willen dat leerlingen zelf denkend en zelf ontwerpend worden, om later de uitdagingen van de toekomst het hoofd te kunnen bieden, zullen we hen daarin moeten voorgaan.

Ik wens u veel leesplezier, inspiratie en energie toe.

Anne Machiel, directeur De Noorderkroon

Maatwerk voor één leerling leidt tot vitaler en effectiever onderwijs voor de hele klas

In Passend Onderwijs is de uitdaging voor de leerkracht om het bij de leerling passende aan te bieden. Past dat ook voor de andere leerlingen en voor de leerkracht zelf? Kan door ‘aan te sluiten’ ‘aanpassen’ motiverend en inspirerend worden en niet alleen stress opleveren?

Albert de Vries & Wendy Kattenpoel

Ieder kind zijn eigen aanpak

Het streven van de overheid om kinderen met leer- en/of gedragsproblemen niet langer af te zonderen van andere kinderen biedt perspectieven. Tegelijkertijd roept de integratie van deze leerlingen bij leerkrachten weerstand op, want naast de groepsplannen, waardoor al op minstens drie verschillende manieren de lesstof moet worden aangeboden, komen er nu nog meer kinderen bij die een eigen aanpak vereisen. Hoe moet je dat als leerkracht bolwerken? Kan dat ook anders gedaan en gedacht worden?

Een voorbeeld.

Letters uitvergrooten – foutloos schrijven

Een meisje uit groep 4 kan niet goed schrijven. Ze schrijft alle woorden aan elkaar zonder spatie, ze draait letters om en maakt, zelfs bij het overschrijven van een tekst, veel schrijffouten. Ze kan het zelf vaak ook niet lezen.

Blijkbaar tekent ze meer dan dat ze woorden schrijft. Ik besluit als leerkracht dat te versterken.

Bij het schrijven van een brief aan Sinterklaas moeten alle kinderen het allermooiste lettertype gebruiken dat ze kunnen bedenken. Op het bord heb ik een

aantal lettertypes voorgedaan. Iedereen gaat ijverig aan het werk. De leerling, voor wie deze les bedoeld is, kiest ervoor om dikke duidelijke letters te maken.

Wat me direct opvalt is dat zij de letters nu op de goede wijze schrijft en dat het duidelijk leesbaar is. Ze heeft Sinterklaas weliswaar van het bord overgenomen, maar ze doet dat nu goed. Normaal gesproken resulteert dat alsnog in een wirwar van letters.

De volgende les ga ik op deze ervaring verder. Nu gewoon met het dictee. Ik geef bij elk woord opdracht voor een bepaald lettertype.

Ik merk tijdens deze les dat de kinderen met veel meer aandacht dan anders luisteren en werken. Ze zijn zelf ook benieuwd met welk lettertype ze het volgende woord moeten schrijven. Ik merk ook dat de kinderen enthousiaster zijn dan anders bij een dictee. En er worden veel minder fouten gemaakt.

Aanpak voor één kind inzetten voor de hele klas

In dit voorbeeld gaat de leerkracht er van uit dat de leerling initiatief toont en dus iets aan het proberen is en dat de 'schrijffouten' van het meisje dan ook een creatieve inzet van haar vragen om dat initiatief te gaan zien. Zij wijst haar gedrag niet af, beweegt met het meisje mee, sluit aan en tegelijkertijd houdt zij vast aan haar eigen plan, te weten het aanleren van spelling. Het meebewegen en tegelijkertijd vasthouden inspireert de leerkracht tot een nieuwe lesopdracht, waarvan zowel leerling als leerkracht enthousiast worden.

We zien in het voorbeeld ook dat wat in relatie met één leerling ontstaat, bron is voor het vormgeven van een les voor de *hele* klas. Door aandacht te geven aan de schrijfproblemen van die ene leerling komt de leerkracht tot een aanpak, die voor alle leerlingen zinnig blijkt te zijn. Zij worden allemaal enthousiast en leergierig. Het leerprincipe dat in dit voorbeeld verschijnt is dat in het vertragen de leerlingen zich verbinden met de leerstof, waarbij uiteindelijk het leerresultaat, foutloos spellen, sneller bereikt wordt. Wat aan dit leerprincipe ten grondslag ligt is dat wat in eerste instantie als een cognitief probleem, namelijk foutloos spellen, wordt opgevat, nu als een handelingsvaardigheid, namelijk woorden in een bepaald lettertype kunnen schrijven, wordt aangepakt.

Differentiatie door omgeving in te richten

Wat we in het voorbeeld ook zien, is dat de leerkracht voorbeelden van de verschillende lettertypes op het bord schrijft en dat leerlingen uit dit aanbod kunnen kiezen. De leerkracht geeft dus niet directief aan hoe die ene leerling zou moeten schrijven. Er ontstaat een vrije ruimte voor deze ene en voor alle andere leerlingen om aan te sluiten. De leerkracht richt zich niet op het kind, maar op verschillende lettertypes, een 'derde punt' in de relatie van de leerkracht en de leerling. Anders gezegd, de leerkracht richt een (leer)omgeving in waarin differentiatie kan plaatsvinden in plaats van dat de leerkracht een gedifferentieerd aanbod doet.

Teamvergadering als werkplaats

Het voorbeeld lijkt heel vanzelfsprekend. Zo doe je dat toch!

Wanneer er op school vooral lesmethodes worden gevolgd is het echter een grote stap voor de leerkracht om zelf creatief je les vorm te geven. Het kijken naar de wilsinzet van het individuele kind en die proberen te verstaan kan een rijke inspiratiebron zijn. Dan moet je als leerkracht bereid zijn en de moed hebben de ruimte te nemen om je les zelf vorm te geven. Als leerkracht heb je daarvoor wel een omgeving nodig die uitnodigt en uitdaagt. De leerkracht in het voorbeeld werkt op een school waar de teamvergadering als werkplaats is ingericht, waar je je collega's ondersteunt in het gaan van een zoekende en creatieve weg in het vormgeven van inspirerend onderwijs, waar ook ouders worden uitgenodigd voor de teambespreking om mee te doen in het 'nieuw' kijken naar hun kind.

Aansluiten bij een leerling geeft leerlingen en leerkrachten ruimte. Ze presteren beter. Ouders beleven dat de school echt naar hun kind kijkt. *Dhr. A. Machiel, directeur basisschool De Noorderkroon, Enschede.*

Speelveld bieden aan de leerling om als deskundige zijn eigen leerproces vorm te geven

Soms help je een leerling, die iets niet kan, door de oefening kleiner en eenvoudiger te maken. Je maakt het te oefenen aspect pakbaar. Een alternatief kan zijn om het speelveld uit te breiden en te verruimen. Het verruimde speelveld kan de leerling uitdagen om zelf zijn plaats te bepalen en regie te voeren. Daarmee toont hij zich deskundig om zijn eigen leerproces vorm te geven.

Marjan Rensink & Albert de Vries

De leerling als deskundige

De Remedial Teacher (RT-er) weet, hoe je kinderen, die in de klas niet vanzelf meekomen, taal- en rekenvaardigheid bijbrengt. Er zijn vele methodes die de RT-er daarbij kan inzetten. Je loopt echter wel het gevaar de leerling onder van alles te bedelven en zo toch niet te bereiken wat je wilt bereiken.

Als alternatief bepleiten we een methode om het kind in te schakelen als de deskundige van zijn eigen leerproces. Maar hoe kan je, juist bij een kind dat op een bepaald gebied achterblijft, vertrouwen op de eigen deskundigheid? En is er dan niet juist bij de RT-er de vaardigheid vereist om de deskundigheid van de leerling op te sporen en aan te wakkeren?

Een voorbeeld.

Casus: lezen met Joris

Op verzoek van de leerkracht ga ik met Joris aan het werk omdat hij in de klas niet tot zelfstandig lezen komt.

RT: Wat gaat goed in de klas?

Joris (direct): Het lezen gaat nog niet zo goed.

RT: Mag ik je daarbij helpen?

Joris: Graag.

RT: Heb je een idee hoe ik jou kan helpen?

Joris: Ik wil graag een verhaal vertellen en wil jij dat dan opschrijven, zodat ik het na kan schrijven.

RT: Oké.

Joris vertelt zijn verhaal in de verleden tijd. We stuiten op het woord "graafde".

RT: Dat moet toch "groef" zijn?

Joris wil er meer van weten.

RT: Verleden tijd is iets wat al geweest is en tegenwoordige tijd is iets dat nu gebeurt.

Joris snapt dit: Ik wil mijn verhaal in het NU schrijven.

We veranderen samen alle werkwoorden in de tegenwoordige tijd en komen er achter dat "toen" als woordje dan niet meer werkt. Hij zoekt zelf de woorden op die moeten veranderen.

RT: Wil je jouw verhaal nu voor me voorlezen?

Joris: Ik weet niet of ik dat wel kan.

Maar hij leest het zorgvuldig en nauwgezet voor, soms met een duwtje van mij.

De leerkracht vertelt later dat hij in de klas nu alleen nog maar wil lezen. Hij pakt zelf boekjes uit de kast.

Eigenlijk wilde ik Joris nog niet confronteren met het verschil in tegenwoordige en verleden tijd. Ik was bang dat deze leerstof, die soms in hogere klassen nog voor problemen zorgt, voor Joris veel te hoog gegrepen is. Het is verbazingwekkend hoe snel hij het oppakt. Joris laat zien dat hij er klaar voor is: hij ontdekt het nu en wil het zich eigen te maken. Daarmee zet hij mijn aannames en vooropgezette denkbeelden over hoe het volgens de leerlijnen "zou moeten gaan" volkomen op de kop. Heel verrassend en verfrissend!

Het meest verrassende in dit voorbeeld is hoe Joris weet in welke volgorde hij wil leren lezen: 'zelf vertellen → laten opschrijven → overschrijven → voorlezen'. Lezen is niets anders dan een verhaal, verdicht op papier, weer tot verhaal, tot een vertelling maken. Voor de meeste kinderen is het niet noodzakelijk om langs deze ontstaanslijn te leren lezen. Voor Joris is die volgorde als toegang tot het (leren) lezen echter wel noodzakelijk. En desgevraagd geeft hij zelf aan hoe hij het wil hebben. Pas dan leert hij vlot lezen.

En iets, dat theoretisch gezien als veel te moeilijk voor iemand als Joris gezien wordt, namelijk de werkwoordtijden, blijkt in zijn geval juist behulpzaam te zijn

om in het verhaal te komen. Het biedt bij hem juist het aanknopingspunt voor het leren lezen. De leerling Joris komt in dit voorbeeld tevoorschijn als de deskundige ten aanzien van zijn eigen leerproces.

De deskundigheid van een kind inzetten om andere kinderen te helpen

Een situatie waarin men meer vanzelfsprekend uitgaat van de deskundigheid van een leerling is, de situatie, waarin men een leerling vraagt om jongere kinderen te helpen.

Een voorbeeld:

Peter leest met Marije en Steven

Peter uit groep 6 heeft een leesachterstand opgelopen. Zijn weerzin tegen lezen is wel overwonnen, maar zijn belevingswereld sluit niet aan op zijn beheersingsniveau. Hij vindt het lastig om een passend boek te vinden, de boeken die hij leuk vindt zijn te moeilijk, maar hij moet nog wel leeskilometers maken.

We gaan in gesprek. Ik stel voor dat hij kinderen uit klas 2 en 3 helpt, die het ook moeilijk vinden om tot lezen te komen en die in hetzelfde schuitje dreigen te raken. Peter vindt dat een goed idee. Hij blijkt nu echt gemotiveerd om te lezen.

Peter leest veelvuldig met Steven en Marije teksten. Ze oefenen AVI teksten op de computer waarbij er een "happertje" de woorden opeet. Dit is bedoeld om de leessnelheid op te voeren. Peter ondersteunt hen en corrigeert hun foutjes. Hij corrigeert ook zichzelf en leest veel zorgvuldiger. Vorig jaar gaf hij vaak zijn eigen draai aan een tekst.

Peter kan op deze manier voor hem toegankelijke teksten lezen; daarbij heeft hij zelf de regie. Doordat de focus op Steven en Marije ligt, kan hij zich beter concentreren en ook dat helpt.

Na een aantal keren merk ik aan Peter dat hij sneller wil. Hij zegt dat ook. Dus na met Marije en Steven meegelezen te hebben, heb ik Peter gevraagd om zelf een tekst van een niveau hoger te lezen. En dat ging goed. Het kostte hem wel de nodige inspanning, maar ik heb hem nog niet eerder zo gemotiveerd horen lezen. Aanvankelijk leest hij gespannen en gestrest. Totdat hij er achter komt, dat

het eigenlijk best goed gaat. Hij kan ontspannen en leest de tekst binnen de gestelde tijd. Hij leest nagenoeg foutloos als hij eenmaal op gang is. Weer een stapje verder!

Als hij met Steven woordrijtjes leest waarbij de beginletter steeds verandert en de rest van het woord steeds hetzelfde is, dan merkt hij dit op. Steven had het niet gezien.

Peter vraagt Steven om een tekst een paar keer te lezen en hij stelt voor om een computertekst voor Marije uit te printen: op papier, zonder afleidingen, met grote letters en niet te veel tekst op een bladzijde.

Marije en Steven vinden het leuk om te lezen met Peter. Het is een creatief proces. De kinderen beïnvloeden elkaar op een positieve manier.

Een onvoorzien effect is dat Peter op dinsdag bij mij komt om te vragen of wij donderdag samen een tekst kunnen doornemen die hij in de klas moet voorlezen. Hij heeft geleerd te plannen en hulp te vragen!

Creëer ontdekkingsruimte

In dit laatste voorbeeld komt duidelijk naar voren hoe de leerling zijn eigen deskundigheid ontdekt op het moment dat hij andere leerlingen helpt. Vanuit dit vaardig worden groeit zijn motivatie. Het is elke keer zoeken naar hoe je een ruimte creëert waarin een bepaald kind uitgedaagd wordt ontdekkingen te doen. Op het moment dat ze zelf iets ontdekken, het dus niet uitgelegd krijgen, zijn ze een deskundige.

Een voorbeeld uit een klas:

Leren van de letters b, d en p (klas 1)

Kan ik de letters b en de d in één keer aanbieden? Raken de leerlingen daarvan niet in de war? Traditioneel wordt dit tegelijk aanbieden afgeraden. Collega's hebben daar allerlei verschillende meningen over, tot en met het tegelijkertijd aanbieden van de letter p.

'Laat ik eens proberen om de kinderen zelf te laten ontdekken wat die drie letters gemeenschappelijk hebben en hoe je ze onderling kunt onderscheiden', dacht ik. Dat wilde ik zelf ook weleens ontdekken.

Uit gekleurd karton knip ik lange smalle stroken en een halve cirkel.

Met alleen de streep komen de kinderen zelf op de letter l. We gaan vervolgens zoeken waar die l allemaal op het schoolplein in terug te vinden is. Overal. 'Ik ben zelf ook de l.'

Vervolgens houd ik het halve open rondje aan de bovenkant tegen het streepje. De kinderen weten dat dit de p was. Die hadden ze gisteren gehad. Dan laat ik het halve rondje van de p naar beneden zakken.

'Wat gebeurt er nu?'

'Dan krijg je een andere letter!'

'Welke letter is dat?'

'De b.'

Er kwam zelfs iemand met de vondst: 'Als je het halve rondje aan de andere kant zet, heb je de d.'

En vervolgens ontdekken ze dat de letters vanaf de andere kant gezien ook ineens veranderen!

Als ik ze vraag om met krijt een b op de tegel te schrijven, doen ze het allemaal goed!

De kinderen raakten er juist niet van in de war.

Maarten, die vorig jaar de letters nog continu door elkaar haalde, leek ineens houvast te hebben.

Hij ging er in de pauze mee aan de slag. Samen met Anna komt hij triomfantelijk naar me toe om te laten zien dat ze stukken hout hadden gevonden waar ze de letter b en de letter d mee kunnen maken. En zelfs nog een n en een r. Na de pauze laten ze het in de klas ook aan de andere kinderen zien.

Kan Maarten de letters nu ook schrijven?

Ik heb hem gevraagd of hij de b wilde schrijven.

Hij pakte een potlood en een gum, het gummetje had de vorm van een half rondje. Hij legde ze op zijn papier neer.

Ik zag het eerst niet... maar hij had de b gemaakt met behulp van zijn potlood en gum. Zijn manier van schrijven was dus met drie driedimensionale vormen. Ik zocht naar een open vorm van de b. Maar Maarten zag de vorm in een gum terug. Het feit dat die gum een gevuld half rondje is. maakt voor hem niet uit.

Vervolgens vraag ik hem of hij de letters ook met een potlood in zijn schrift kan schrijven.

Hij schrijft de b, de d en de p nu feilloos op.

Geleide ontdekkingstocht, met een open ruimte

In dit voorbeeld van het leren van de letters b, d en p worden de leerlingen meegenomen op ontdekkingstocht. Van belang is het plezier van zelf dingen ontdekken en ervaring opdoen vanuit eigen initiatieven. Ook is het belangrijk, dat er meer ontdekt mag en kan worden, zoals de l en een driedimensionale vorm van het rondje van de b. Het is dus geen voorgeprogrammeerde tocht, waarin alleen de door de leerkracht verstopte antwoorden gevonden mogen worden.

Scheppen van het speelveld

Zoals we in het tweede voorbeeld met Peter zagen, moet de ontdekkingsruimte passen bij de mogelijkheden en belevingswereld van de leerling. Lezen op zijn eigen leeftijdsniveau was op dat moment één grote berg en biedt niet de ruimte of de houvast om te leren lezen. Hij blokkeert. Er is dan dus geen speelveld. Met het op een lager niveau oppakken van de leesstof, maar nu in een omgeving waarin dat zinvol is, ontstaat er pas een speelveld en dat biedt perspectieven om in actie te komen.

Ervarend leren

Door het scheppen van speelruimte kan de leerling zich uitgenodigd voelen om mede initiatiefnemer van zijn eigen leerproces te worden. Als de ruimte al helemaal opgevuld is met de denkbeelden van de leerkracht, dan kan de leerling zelf niets nieuws meer ontdekken. Als de leerkracht de leerling daarentegen uitdaagt en ruimte biedt voor zijn eigen inbreng en vervolgens JA tegen die inbreng zegt, dan krijgt de leerling de gelegenheid om zijn eigen deskundigheid in te zetten en zijn eigen ontdekkingsreis vorm te geven.

Leerlingen blijken dan experts in ervarend leren te zijn. Leerkrachten worden door de leerlingen op deze wijze uitgedaagd ook op ontdekkingstocht te gaan in dat ervarend leren.

Een uitdagende context zet leerlingen in beweging

Ondanks alle inspanningen gaat het taal- en rekenniveau in Nederland nog steeds achteruit. Om dit tegen te gaan worden de leerkrachten gevraagd zich te focussen op het behalen van doelen en de prestaties van de leerlingen. Dit wordt ‘opbrengst gericht werken’ genoemd.

Deze opbrengsten en doelen worden volgens ons te veel beperkt tot de wereld van het taal- en rekeninhoud zelf. Het blijft allemaal abstract, los van de werkelijkheid. Leerlingen worden pas echt gemotiveerd als ‘doelen’ concreet en praktisch zijn.

Anne Machiel & Albert de Vries

Een uitdagende omgeving in plaats van abstracte, ‘schoolse’ doelen

Een leerkracht wil het AVI-niveau of het leestempo omhoog brengen. Een algemeen vastgestelde norm wordt niet gehaald. Hij / zij doet dit volgens het prestatiegericht werken. Een aantal leerlingen gaat vanzelf mee in deze opdrachten. Anderen redden het echter niet. Je zal dan proberen deze leerlingen met allerlei trucs en hulpmiddelen, in de klas, in niveaugroepjes of individueel, te helpen. Maar dat werkt niet altijd.

Je kunt als leerkracht ook een context, een omgeving oproepen, waarin die vaardigheid nodig is. Een situatie, waar het er echt om gaat dat je het kan. Een voorbeeld.

Voorlezen in het bejaardentehuis

De kinderen hebben de opdracht gekregen om oudere mensen in het bejaardentehuis voor te gaan lezen. Alle leerlingen vanaf groep 4 bereiden zich een aantal weken hierop voor. Dat gebeurt in groepjes met verschillende leeftijden en niveaus. De oudste leerlingen zijn tutor, los van het feit of ze zelf ook een goede lezer zijn.

De mensen in het bejaardenhuis willen graag voorgelezen worden. De leerlingen worden door de uitnodigende omgeving geactiveerd, ze zetten zich er voor in. Uiteindelijk blijken alle leerlingen mooi, duidelijk verstaanbaar en rustig voor te lezen.

In het leesproject zien we hoe zwakke, zelfs dyslectische, lezers uit groep 7 met gevoel voor verantwoordelijkheid en nauwgezet de leerlingen uit groep 4 helpen. Ook dat werkt positief door op de leerprestaties en het werkplezier.

De leerlingen, die vaak niet of nauwelijks te motiveren zijn voor 'schoolse' doelen, zijn vaak ook de kinderen die moeite hebben met lezen. De extra aandacht, die deze kinderen van de leerkracht krijgen, legt de nadruk op iets wat ze niet kunnen. Dit brengt het risico met zich mee dat deze leerlingen onzeker worden en blokkeren. Een concrete vraag daagt deze leerlingen veel meer uit. Ze zoeken en vinden hun eigen weg bij het beantwoorden van die uitdaging. Leerlingen trekken zich in die context op aan de uitdaging.

De uitdagende omgeving in de school halen

Werken met buitenschoolse werkelijkheden kan op menige school veel meer toegepast worden. Het milieuproject in het natuurgebied in de omgeving, een briefuitwisselingsproject met leerlingen in Zuid-Afrika, enzovoort. Tegelijkertijd is duidelijk dat we niet de hele schooldag van bejaardenhuis naar natuurgebied onderweg kunnen zijn om aan zinvolle doelen te komen.

De vraag is dan hoe we die uitdaging ook binnen de school kunnen oproepen. Een opvallend verschil tussen de buitenschoolse uitdagingen en het werken aan schoolse doelen zit hem in de oplossingsmogelijkheden. Op school is er één antwoord goed. Bij buitenschoolse vraagstukken zijn meer goede antwoorden mogelijk en is de manier waarop de leerling tot zijn prestatie komt niet vooraf bepaald. We hebben geprobeerd dit principe ook binnen de school vorm te geven. Een voorbeeld met rekenen:

De basisrekenvaardigheden

Een schoolse som ziet er als volgt uit: $18+24=..$. Er is slechts één antwoord goed.

Uitdagender is de opgave, die als volgt gesteld wordt: $42 = ..$ gedeeld door $.. / = ..$ plus $.. / = ..$ min $.. / = ..$ maal $..$. Het antwoord kan dan zijn: $42 = 84 : 2$, 42

= 18 + 24, 42 = 50 - 8, 42 = 7 x 6. En vele andere antwoorden zijn ook goed.

Door sommen met meerdere goede uitkomsten aan te bieden duikt de leerling als vanzelf onder in de getallenwereld. Verschillende oplossingen en bewerkingen verschijnen naast elkaar. Het is 'schools' om de werkelijkheid op te splitsen en achter elkaar te plakken. In de realiteit verschijnen de dingen niet na elkaar, maar gelijktijdig.

Het opvoeren van de snelheid van een bepaalde vaardigheid is een meer innerlijke uitdaging. Leerlingen kunnen het al en nu is de uitdaging om het sneller uit te voeren. Ook nu geldt weer: je mag zelf uitzoeken hoe je het voor elkaar krijgt .

Het einddoel schetsen of stap voor stap meenemen

Een leerkracht sluit een serie lessen over poëzie af met het maken en inbinden van een dichtbundel met zelfgeschreven gedichten. Aan het begin van de serie lessen heeft hij een aantal zelfgemaakte dichtbundels laten zien. De leerlingen gaan zich voorstellen wat zij willen maken, ze gaan direct innerlijk aan het werk. Er ontstaat een drive die de hele lessenserie doorwerkt.

Als de leerkracht eerst met de leerlingen aan dichten en dichtvormen werkt, hen vervolgens eigen gedichten laat maken en drie dagen voor het einde van de lessenserie met de opdracht komt een boekje met voorgeschreven maten te maken, dan is de reactie bij menig leerling: 'O, moet dat ook nog?' Het stap voor stap aan de hand meenemen en uitleggen van wat er moet, werkt vertragend. De leerlingen beleven de opdrachten als voor hen geheel voorbedacht. Ze zoeken niet zelf hun weg, maar moeten al lang betreden paden volgen. Dat inspireert niet, roept geen eigen initiatieven op, maakt hen volgzaam en misschien ook wel lui.

Het laten zien van mogelijke eindresultaten is te zien als een variatie op het aanbieden van een uitnodigende omgeving.

Een rijke leeromgeving, voor elke leerling

Als je wilt aansluiten bij de individuele leerling, dan zal je de stof ook gedifferentieerd moeten aanbieden, is de gebruikelijke gedachte. In een klas met 25 of 30 leerlingen is het niet mogelijk om je onderwijs op elke leerling apart af te stemmen. Je

verdeelt de klas in groepen en stemt je onderwijs af op die groepen. De samenstelling van deze niveaugroepen wordt dan bepaald door uitkomsten van voorafgaande taal- en rekentoetsen.

Dat alles wordt heel anders als je een uitdagende leeromgeving inricht. Dan treedt er als vanzelf differentiatie op, de zogenaamde convergente differentiatie. Meerdere goede antwoorden zijn mogelijk en elke leerling kan zijn eigen weg gaan. Zo stem je je onderwijs af op individuele leerlingen. Door het onderwijs af te stemmen op een enkele leerling, creëer je een rijke leeromgeving voor alle leerlingen.

Toetsen ontwerpen vanuit de ervaring in een buitenschoolse werkelijkheid

Door de lesvoorbereiding te baseren op eigen ervaringen breng je de buitenschoolse werkelijkheid in de school. Je start met het ontwerpen van de toets, waarmee je de serie lessen wilt afronden. Hiervoor maken we gebruik van een werkblad. Opmerkelijk is dat toetsen op deze manier meer als vaardigheid worden geformuleerd dan als cognitieve inhoud.

Albert de Vries & Anne Machiel

Werkblad 'ontwerpen toetsing'

Op basis van uitproberen met de leerkrachten van De Noorderkroon, Enschede, in 2013-2014 is er een werkblad ontwikkeld voor het ontwerpen van toetsen.

Hier bouwen we dit werkblad stapsgewijs op, waarbij we als voorbeeld een toets voor spelling ontwikkelen. In de praktijk blijkt dat de stappen niet altijd één voor één achter elkaar genomen worden. Soms springt men direct vanuit de eigen ervaring naar de toets en komt men daarna pas aan de karakterisering toe.

De eigen ervaring als uitgangspunt

Een eerste stap in de toetsvoorbereiding is om naar de eigen actuele ervaring met het onderwerp te kijken, In dit geval dus spelling.

Het onderwerp	Eigen actuele ervaring met het onderwerp.
Spelling	<ul style="list-style-type: none">• In teksten van anderen corrigeer ik altijd 'd' en 't'.• Ik lees de door mezelf geschreven tekst hardop, zo hoor ik of de zinnen kloppen.• Bij het schrijven merk ik dat ik vaak eerst een oordeel of conclusie opschrijf en dan pas kom met een uitleg of onderbouwing. Wanneer ik dat bij het herlezen opmerk, keer ik de volgorde om en pas de tekst daarop aan. Ik ben bezig met de compositie van zinnen, met de volgorde van de woorden.

De eigen actuele ervaring is hier niet de ervaring met het lesgeven in spelling, noch de ervaring hoe ik ooit vroeger spellingles heb gekregen. Het is een vraag naar een recente ervaring van buiten school.

Met die eigen ervaring wordt de vraag ‘Waar gaat het onderwerp van deze lessenserie eigenlijk over?’ beantwoord. Kenmerkend voor ‘ervarend leren’ is dat je het antwoord op die vraag niet hoeft te gaan zitten bedenken, maar dat je hem aan je ervaring kunt aflezen. Meestal betekent dat opzoeken van die ervaring en er naar kijken, dat je nieuw gaat ervaren wat je al doet.

Karakteriseren

Vanuit het bewust worden van deze ervaring kan het achterliggende principe gekarakteriseerd en benoemd worden. We verdichten dit principe tot het eigenlijke thema van de lessenserie. Tevens benoemen we de basale vaardigheden die bij dit thema horen.

Het onderwerp	Eigen actuele ervaring met het onderwerp.	Achterliggende principe Thema Basale vaardigheden
Spelling	<ul style="list-style-type: none"> • In teksten van anderen corrigeer ik altijd ‘d’ en ‘t’. • Ik lees de door mezelf geschreven tekst hardop, zo hoor ik of de zinnen kloppen. • Bij het schrijven merk ik dat ik vaak eerst een oordeel of conclusie opschrijf en dan pas kom met een uitleg of onderbouwing. Wanneer ik dat bij het herlezen opmerk, keer ik de volgorde om en pas de tekst daarop aan. Ik ben bezig met de compositie van zinnen, met de volgorde van de woorden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Achterliggend principe: • Werken met spelling betekent fouten zien. Door te werken met corrigeren of veranderen van teksten kom je terecht in het ambacht van het werken met teksten. Het proces van corrigeren en veranderen kan op vele niveaus herhaald worden. • Thema: • Corrigeren van en spelen met spelling • Basale vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - Fouten zien en zien vanuit welke spelingscategorie iets fout is - Corrigeren - Veranderen aan de hand van een opdracht <p>Vanuit het corrigeren van teksten en spelen met spelling zal je met minder fouten gaan schrijven. Bij het ambacht van het zelf tekst schrijven hoort evenwel het herlezen van wat je geschreven hebt en jezelf corrigeren.</p>

Het ontwerpen van de toetsing

Een volgende stap is om direct naar de toetsing te springen en serieus te nemen wat je zelf deed met het onderwerp. In dit geval is de eigen activiteit een corrigerende. Geef de toetsing dan vorm als correctie van gegeven teksten in plaats van het foutloos moeten schrijven van iets. Al naar gelang de aangeboden tekst en de opdracht tot correctie kan deze toets op allerlei niveaus vorm gegeven worden. We geven diverse voorbeelden van een mogelijke toets.

Het onderwerp	Eigen actuele ervaring met het onderwerp.	Achterliggende principe Thema Basale vaardigheden	Toetsing
Spelling	<ul style="list-style-type: none"> • In teksten van anderen corrigeer ik altijd 'd' en 't'. • Ik lees de door mezelf geschreven tekst hardop, zo hoor ik of de zinnen kloppen. • Bij het schrijven merk ik dat ik vaak eerst een oordeel of conclusie opschrijf en dan pas kom met een uitleg of onderbouwing. Wanneer ik dat bij het herlezen opmerk, keer ik de volgorde om en pas de tekst daarop aan. Ik ben bezig met de compositie van zinnen, met de volgorde van de woorden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Achterliggend principe: • Werken met spelling betekent fouten zien. Door te werken met corrigeren of veranderen van teksten kom je terecht in het ambacht van het werken met teksten. Het proces van corrigeren en veranderen kan op vele niveaus herhaald worden. • Thema: • Corrigeren van en spelen met spelling • Basale vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> - Fouten zien en zien vanuit welke spellingscategorie iets fout is - Corrigeren - Veranderen aan de hand van een opdracht <p>Vanuit het corrigeren van teksten en spelen met spelling zal je met minder fouten gaan schrijven. Bij het ambacht van het zelf tekst schrijven hoort evenwel het herlezen van wat je geschreven hebt en jezelf corrigeren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In de tekst staat 10x een foute 'd' of 't'. Vervang de foute letter. Je krijgt 10 minuten. • Verander de verleden tijd in de tekst in een tegenwoordige tijd en maak de zinnen kloppend. Denk aan woorden als toen en gisteren. Je krijgt 20 minuten. • De volgende 5 zinnen beginnen met 'Ik'. Verander de zinnen zo dat ze niet meer met 'Ik' beginnen. Je krijgt 30 minuten. • In de tekst zijn 10 fouten gecorrigeerd. Geef van elke correctie aan op basis van welke spellingsregel die heeft plaatsgevonden. Je krijgt 20 minuten. • In de tekst staan 10 fouten. Corrigeer die fouten en geef van elke correctie aan op basis van welke spellingsregel je die hebt gedaan. Je krijgt 30 minuten.

De lessen voorbereiden

Van hieruit kun je inzoomen op de serie lessen, die je aan het voorbereiden bent. Aan de hand van de spellingsregels die in de groep aan de orde zijn, stel je (oefen) toetsen samen. De toetsen zijn vaardigheidstoetsen. Dat betekent dat je die vaardigheden tijdens de lessen voortdurend oefent met behulp van toetsen en allerlei variaties daarop.

Tijdens dat oefenen kun je de leerlingen in groepjes van twee of drie laten werken, zodat ze elkaar helpen. Je kunt leerlingen vragen zelf een toets te maken. Je kunt de tijd telkens korter maken, de moeilijkheidsgraad opvoeren en dergelijke. De werkvormen kunnen in de lessen dus anders zijn dan bij de uiteindelijke toets.

Met deze voorbereiding heb je al het ontwikkelprincipe van heel veel lessen uitgewerkt. Je kunt dezelfde werkwijze volgen voor aanpalende onderwerpen als schrijven, dichten, lezen, verhaal vertellen en dergelijke.

Bij zaakvakken kun je dit op verschillende niveaus doen. Bijvoorbeeld eerst het principe van geschiedenis, dan het principe van De Middeleeuwen.

Leren door te handelen, het opvoeren van handelingsvaardigheid

Wanneer je iets foutloos schrijft, blijft onzichtbaar wat je doet. Wanneer je in een geschreven stuk fouten corrigeert, is zichtbaar hoe je spelling hanteert. Een leerkracht kan dat goed demonstreren op het bord. Met leerlingen kun je vervolgens onderzoeken welke spellingsregels je toegepast hebt.

Achtergrondinformatie

Vries, A. de & Th. Schiphorst (2013). *'GOH' Onbegrepen gedrag, bron van creativiteit.*

Machiel, A., L. Vreeman & A. de Vries (2007). *Smeden van het goud onder de berenhuid. Aansluiten bij wilsrichtingen.*

Beide publicaties zijn te bestellen via www.academievoorervarendleren.nl

Op diezelfde website is te downloaden: Machiel, A. (1998). *Inlevend leren. Leren inleven.* Stichting Onderzoek je eigen werk.

Oenen, S. van & F. Hajer (2001): *De school en het echte leven.* NIZW.

Wendy Kattenpoel (1987) werkt sinds 2012 op De Noorderkroon als groepsleerkracht van de combinatiegroep 3, 4 en 5.

Anne Machiel (1952) is eigenaar van Anne Machiel-Open Vizier, voor school- en loopbaanbegeleiding. Hij is medeoprichter van de Academie voor Ervarend Leren. Hij is directeur van basisschool en Kinderopvang De Noorderkroon, waarin hij het ervarend leren inzet als middel voor het geven van onderwijs, het begeleiden van het team en de organisatie van onderwijs en opvang. Daarnaast is hij voorzitter van de Vereniging jonge Kind in Nederland.

Marjan Rensink (1963) is werkzaam geweest als groepsleerkracht en danstherapeute. In 2010 is ze afgestudeerd als Master in Special Educational Needs. Ze heeft onderzoek gedaan naar hoogsensitiviteit bij kinderen in het basisonderwijs. Sinds 2012 is ze Remedial Teacher op De Noorderkroon.

Dr. Albert de Vries (1955) werkt sinds 1987 vanuit zijn bureau 'Albert de Vries Onderzoek in eigen werk'. Hij voert projecten uit in o.a. het onderwijs, de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap en de landbouw. Hij is medeoprichter van de 'Academie voor Ervarend Leren'. Hij is tevens in deeltijd bestuurder/directeur van zorgboerderij De Wederkerigheid. In 2004 is hij in de Onderwijskunde gepromoveerd op: *Ervaringsleren cultiveren. Onderzoek in eigen werk.*

Thijs Schiphorst (1950), medeoprichter van de 'Academie voor Ervarend Leren', heeft alle teksten geredigeerd. Hij was medeoprichter van de Vrije School in Delft, voorzitter van de Kleine Johannes in Deventer en is sinds 2011 vicevoorzitter van de Raad van Toezicht van de Vrije School Noord en Oost Nederland. In het dagelijks leven is hij interimmanager, organisatie-adviseur en coach.

