

Oog voor talent

Rotterdamse roots van onderwijsvernieuwing





Oog voor talent

Rotterdamse roots van onderwijsvernieuwing



Karin van Breugel
Marleen de Jong
in opdracht van de CED-Groep



Voorwoord

Elk kind heeft het recht om zijn talenten optimaal te ontplooien. Of het nu gaat om een hoogbegaafde of snelle leerling, een leerling met leer- of gedragsproblemen, een jongere met verborgen skills of een kind met een handicap: zij verdienen mensen om zich heen, die hun capaciteiten aanboren en helpen ontwikkelen. Hierin is een belangrijke rol weggelegd voor leerkrachten en scholen.

Ook de CED-Groep zet zich hiervoor in. Ons staat áltijd de ontwikkeling van talent voor ogen, of we nu bezig zijn met het analyseren van toetsscores, ontwikkelen van lesmethodes en programma's, bijscholen en begeleiden van schoolteams, coachen van individuele leerkrachten, ontwerpen van taalbeleid of adviseren van gemeentes en schoolbesturen.

De aanpak van de CED-Groep laat zich met een aantal kernwaarden typeren. Wij vinden dat vernieuwingen en interventies moeten bijdragen aan betere resultaten van leerlingen. We leveren maatwerk, omdat geen enkele onderwijsinstelling hetzelfde is. We leveren kwaliteit en zijn vooruitstrevend, omdat alleen het beste goed genoeg is. En ten slotte: we zijn ons ervan bewust dat we alleen succesvol kunnen zijn als we ons werkelijk betrokken voelen bij de opgaven waar het onderwijs voor staat. En betrokken zijn we.

Dit boek bevat geen theoretische verhandelingen. Het is een boek waarin de onderwijspraktijk centraal staat. Leerkrachten, schoolleiders, adviseurs, bestuurders en wetenschappers ventileren hun mening en geven hun visie. Ook komen mensen aan het woord die nauw betrokken zijn geweest bij het project Onderwijs en Sociaal Milieu – een 'compensatieprogramma voor arbeiderskinderen', zoals dat in de jaren zeventig van de vorige eeuw zo mooi werd genoemd. Onze passie en onze ambitie om de talenten van jonge mensen te doen ontplooien, stamt voor een belangrijk deel uit die tijd.

Die passie en ambitie zijn altijd gebleven en vormen al ruim vijfendertig jaar onze belangrijkste drijfveren. De context waarin we actief waren, veranderde uiteraard. We hebben stimuleringscholen, onderwijsvoorrangsbeleid, achterstandenbeleid, culturele minderhedenbeleid, onderwijskansenbeleid, grote-stedenbeleid allemaal voorbij zien komen. We hebben steeds getracht om aan al deze beleidsinitiatieven een herkenbare en betekenisvolle bijdrage te leveren.

Ik bied dit boek met trots aan. Door te lezen over onze roots leert u ons beter kennen. U kunt zelf vaststellen dat resultaatgerichtheid, maatwerk, betrokkenheid en vooruitstrevendheid voor ons geen inhoudsloos marketingjargon is, maar dat we dat gewoon zijn. Altijd al geweest trouwens...

drs. Theo A.A.M. Magito
algemeen directeur/bestuurder



Inleiding

Achterstanden in het onderwijs zijn van alle tijden. De klompenschool van vroeger is de zwarte school van nu en de eliteschool van toen is nog steeds een eliteschool.

Tussen 1968 en 1988 is er in Nederland een enorme inspanning geleverd om onderwijsachterstanden in te lopen. Zo was er het ABC-project in Amsterdam van wijlen Co van Calcar en waren er diverse onderwijsprojecten in de gemeente Groningen. In Rotterdam zag het project Onderwijs en Sociaal Milieu (OSM) het levenslicht.

Het was een tijd waarin diverse organisaties probeerden om dit onderwerp op de agenda te krijgen, de Nederlandse Vakcentrale bijvoorbeeld. Het idee was dat heel veel verborgen talent verloren ging. Dus eigenlijk net zoals nu. Natuurlijk was de tijdgeest heel anders – het was de tijd van de studentenrevoltes in Parijs en de Maagdenhuisbezetting in Amsterdam. Een tijd, waarin de voorhoede zich in 't hoofd had gezet om de arbeidersklasse, de zogenaamde achterhoede, te verheffen. OSM wilde gelijkheid tussen alle mensen brengen, of op z'n minst gelijke kansen voor iedereen.

Dat gelijkheidsideaal is voor een deel gerealiseerd. Theoretisch gezien heeft elk kind toegang tot alle vormen van onderwijs. Het kind van analfabete ouders kan dus in principe ongehinderd naar de universiteit. Maar toch zien we nog steeds een sterke correlatie tussen afkomst – thuismilieu – en schoolprestaties van kinderen. Het gaat dus blijkbaar niet alleen om capaciteiten en kwaliteiten, maar wel degelijk óók om het ouderlijk milieu.

En juist hierin schuilt de legitimering van een gericht en structureel achterstandenbeleid, of zoals menigeen het vandaag de dag noemt: een talentenbeleid. We zouden het als samenleving toch principieel onjuist moeten vinden dat het er blijkbaar toe doet waar iemands wieg staat. Maar er is ook een veel platvloeser argument: we boren op deze manier een omvangrijk, economisch potentieel niet aan.

De investeringen in de jaren zeventig en tachtig, met het OSM-project, waren fors en de doelen waren ambitieus.

Op 23 Rotterdamse scholen werd een hele generatie kinderen vanaf de kleuterschool tot en met de zesde klas lagere school – we zouden nu spreken van groep 1 tot en met 8 – extra begeleid en gevolgd. Speciaal ontwikkelde programma's moesten hen minimaal op het niveau van het landelijk gemiddelde brengen. Dit gebeurde met financiële steun van de gemeente Rotterdam en van het Rijk. Rotterdam betaalde 65%, ruim 47 miljoen gulden. Voor die tijd een astronomisch bedrag!

Over die resultaten van het OSM-project is uiteindelijk de nodige commotie ontstaan. In puur theoretisch-wetenschappelijke zin zijn de doelen niet allemaal behaald. Maar in de praktijk is grote vooruitgang geboekt. Veel initiatieven uit de OSM-tijd zijn nu, zo'n 35 jaar later, gemeengoed in het hele land geworden.

En toch hebben grote groepen kinderen nog steeds een aanzienlijke achterstand in het onderwijs. Geen optimistisch beeld dus. In dit boek laat een aantal mensen hun gedachten gaan over het achterstandenbeleid en over de manier waarop dat een nieuwe impuls kan krijgen.

Het boek is verdeeld in verschillende hoofdstukken: intensiteit, passie, thuisfront, grenzen? en pluche. De verschillende sprekers blikken terug op het verleden, reflecteren op het heden en formuleren een visie op de toekomst.



Het tij moet keren

Volhouden, langdurig volhouden! Dat is de belangrijkste boodschap van Jan Slavenburg als het gaat om methodieken in het onderwijs die achterstanden van leerlingen moeten opheffen. De cyclus van ontwikkelen, proberen, evalueren, bijschaven en opnieuw proberen, is de enige manier. Deze weg van ‘trial and error’ werd dertig jaar geleden binnen het project Onderwijs en Sociaal Milieu uitgebreid bewandeld. “Als we dat twintig jaar lang hadden gedaan, dan waren de achterstanden nu opgelost geweest”, is de vaste overtuiging van Slavenburg.

Zeg je oSM, dan zeg je Jan Slavenburg en Jan Grandia – een Janboel dus. Slavenburg werd midden jaren zeventig dé man naast bedenker Jan Grandia, om de wetenschappelijke poot onder oSM gestalte te geven. Sommigen noemen hem een ietwat kille en zakelijke wetenschapper. Anderen roemen zijn vermogen om de voortgang in projecten te houden en enthousiasme te kweken. Hoe dan ook, toen hij bij oSM binnenkwam, is het hem gelukt om de rijksoverheid te overtuigen van het belang van het project. Die overheid kwam met geld over de brug, véél geld.

Wie is Jan Slavenburg? Wat heeft hem bezield om zo lang actief te blijven in de wereld van onderwijskansen?

Hij komt uit een socialistisch arbeidersnest uit Kralingen. Zat op een lagere school tussen kinderen van zowel de melkboer als de notaris. “Het was een goede, moderne school. Ik kreeg een hbs-advies, maar het werd de mulo. Dat beviel héél slecht, ik ben zelfs blijven zitten. Maar op den duur werd ik toch het knapste jongetje van de klas.”

Na een kort avontuur in een baan bij een Frans bedrijf koos Slavenburg voor de kweekschool. “Ik zat op een korfbalvereniging en trainde daar de jeugd. Dat ging me goed af, we werden regelmatig kampioen. Eigenlijk heb ik daar mijn allereerste methode ontwikkeld om jongeren op een hoger plan te brengen... De keuze voor de kweekschool had te maken met mijn ontdekking dat ik het leuk vond om met jongeren te werken.” In vijf jaar kweekschool kreeg hij veel theoretische bagage, waar hij naar eigen zeggen in de praktijk weinig aan had. Hij werkte een tijdje als invaller voor de klas maar stoomde vrijwel meteen op naar de universiteit. “Daar werd ik echt gepakt door de wetenschap. Toen ik klaar was met mijn studie onderwijskunde in 1974 had ik de banen voor het uitkiezen. Het werd oSM, waar een vacature was bij het researchteam. Mijn eerste taak werd het maken van een subsidieaanvraag voor het Rijk, want tot dan toe was er alleen gemeentelijk geld voor het project. We kregen vijftig miljoen gulden rijksgeld. Dat is daarna nooit meer vertoond! Zó veel geld voor programmaontwikkeling en wetenschappelijk evaluatieonderzoek in het onderwijs. Omgerekend naar de huidige tijd zou het equivalent daarvan zo’n vijfhonderd miljoen euro zijn, schat ik.”

Onverschillige overheid

Slavenburg presenteert zichzelf graag als zakelijke vakman. Je kan gezellig met hem kletsen, over van alles en nog wat, maar niet zozeer over het werk. Als het daarover gaat, wordt hij meteen weer een wat afstandelijke observator, een echte wetenschapper. Nu hij afscheid genomen heeft als algemeen directeur van de CED-Groep vindt hij het geen enkel probleem om als relatief jonge zestigjarige pensionado een dikke punt achter zijn maatschappelijke carrière te zetten.

“Dit was het dan. Het werken aan achterstanden is ook niet zozeer een roeping geweest voor mij. Ik vind onderwijsvernieuwing gewoon een boeiend terrein. En het zet zoden aan de dijk. Vergeleken met andere steden hebben wij in Rotterdam meer bereikt. In de jaren zeventig en tachtig waren wij als stad toonaangevend op het gebied van onderwijs aan kinderen uit achterstandssituaties.”

Dat Rotterdam dat nu niet meer is, lijkt hij nuchter als een zakelijk gegeven te zien. Maar toch voel je onder de oppervlakte de beroering als hij praat over de gemiste kansen van de laatste tien, vijftien jaar.

“Tegenwoordig gaat het geld direct naar scholen en daar is dan iedereen bezig om zelf opnieuw het wiel uit te vinden. Ik vind het een vorm van onverschilligheid van de overheid. Scholen moeten het maar uitzoeken. Maar problemen moet je oplossen op basis van ervaringen. Zo gebeurt dat ook met de verbetering van auto's of medicijnen. Er moet tijd zijn om dingen te ontwikkelen en voortdurend te verfijnen. Er is centrale regie nodig. Stel je voor dat je het geld voor de ontwikkeling en evaluatie van methodieken om kanker te genezen zou verdelen onder alle huisartsen in Nederland.

Dat werkt toch ook niet?”

Net als veel andere wetenschappers zit het Slavenburg bovendien enorm dwars dat er een gebrek is aan goed onderzoek in Nederland. Hij mist de zo gewenste lange adem van besluitvormers om de effecten van programma's te kunnen onderzoeken.

Woestijngeroep

Slavenburg vindt dat een oplossing voor onderwijsachterstanden uit politieke hoek moet komen. Tegelijkertijd heeft hij weinig op met die politiek. “Politici kiezen met hun buik, niet met hun verstand. Levert iets op korte termijn geen resultaat op, dan kiezen ze voor wat anders. Er is geld genoeg, dat is het probleem niet. Ik vind dat het onderwijs meer en betere aandacht verdient. Uit heel veel onderzoeken blijkt dat een gestructureerde aanpak van het onderwijs aan kinderen in achterstandssituaties goed werkt. Maar echt feitelijk invoeren van zo'n aanpak, dat gebeurt hoofdzakelijk – en met goede resultaten – in Rotterdam; elders in het land gebeurt dat nauwelijks of slechts mondjesmaat. Dat noem ik een gebrek aan overheidsbeleid.

Er zou een centraal instituut moeten zijn dat over een langere termijn onderwijsmethodieken degelijk kan ontwikkelen en evalueren. Een CED-Groep heeft jarenlange kennis en ervaring en zou dat uitstekend kunnen. De verschillende krachten in Nederland zouden gebundeld moeten worden, om geen roepende in de woestijn te blijven.”

Want dat voelt Slavenburg zich wel, een roepende in de woestijn. “Ik weet zeker dat het mogelijk is om achterstanden in

het onderwijs op te heffen. Door langdurig systematisch en methodisch effectieve programma's te gebruiken. Ik heb veel moeite gedaan om dit pleidooi voor het voetlicht te krijgen bij allerlei besluitvormers maar die geven niet meer thuis. Eerst moet het tij keren. Afijn, er komt wel weer een tijd dat dit inzicht gedeeld gaat worden", sprak hij berustend.

Tips van Jan Slavenburg om effectief onderwijsachterstand aan te pakken:

- Pas de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek consequent toe.
- Start een nieuw project om de cyclus van ontwikkelen, proberen en testen opnieuw en langdurig een kans te geven.
- Trek meer geld uit voor onderwijsvernieuwing en verdeel dit niet over de scholen.
- Schenk meer aandacht aan meertalig onderwijs, geef bijvoorbeeld zaakvakken in de oorspronkelijke taal van het kind. (Onderzoek uit de Verenigde Staten toont aan dat dit effectief is.)



Intensiteit

Wat je doet, doe je goed. Dat had zomaar het credo kunnen zijn van het project Onderwijs en Sociaal Milieu, ofwel OSM. Op vele fronten koos OSM voor een buitengewoon intensieve benadering.

Kijk maar eens hoe het een aantal vernieuwende, baanbrekende methodes en programma's heeft ontwikkeld, bijvoorbeeld op het gebied van taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling.

De allernieuwste inzichten uit binnen- en buitenlandse wetenschappelijke literatuur werden gebruikt, scholen leverden zelf input en de programma's en lessen werden eindeloos getest en bijgeschaafd.

De lat lag hoog en alleen het allerbeste werd goed genoeg bevonden.

Maar ook de begeleiding van leerkrachten en schoolhoofden was intensief; de OSM-begeleiders kwamen meerdere keren per week in de groepen. En wat te denken van de monitoring en evaluatie? Voortdurend werd het effect van alle inspanningen in de gaten gehouden.

De intensieve benadering van OSM heeft veel opgeleverd. De grote vraag is natuurlijk: bestaat die intensiteit vandaag de dag nog in het onderwijs?

We waren de beste directeuren van de wereld

Herman Holleboom en Hans Holt hebben de OSM-tijd van dichtbij meegemaakt. Herman als directeur in het Oude Noorden, Hans als schoolbegeleider. Herman is nog steeds directeur, onder andere van de Hildegardisschool. Hans Holt is lang hoofd primair onderwijs van de CED-Groep geweest.

Herman Holleboom en Hans Holt hebben beiden warme herinneringen aan de OSM-tijd. “Heerlijk fris, kameraadschappelijk, wereldveroverend”, zeggen ze erover. Een gesprek met beide heren, waarin zij stilstaan bij een aantal belangrijke pijlers van OSM.

Herman Holleboom herinnert zich nog goed dat hij begin jaren zeventig werd gevraagd om directeur te worden van de Hildegardisschool, een OSM-school in het Oude Noorden. Nota bene de wijk waar hij zelf geboren is. “Ik twijfelde of ik het moest doen. Ik wilde wel graag directeur worden – wat we toen trouwens nog hoofd noemden – maar had grote vraagtekens bij de kwaliteit van de school. Er moest volgens mij ontzettend veel gebeuren. Maar wat wist ik nou van didactiek? Moest ik de school weer op de rails krijgen?” De intensieve begeleiding die vanuit het OSM-project beschikbaar was, heeft Holleboom uiteindelijk over de streep getrokken. Nu, ruim dertig jaar later, is hij nog steeds bovenschools directeur op diezelfde school.

Scharnierpunt in kwaliteit

Een zogenaamde ‘hoofdentraining’ maakte indertijd deel uit van de OSM-begeleiding. “Moet je je voorstellen: we kregen dus gewoon een langdurige managementtraining. Dertig jaar geleden! Nu doet iedereen dat, maar toen was dat echt revolutionair”, zegt Holleboom.

Hans Holt: “Wij leerden de directeuren bijvoorbeeld dat ze de klassen in moesten gaan, dat ze de leerkrachten moesten coachen, dat het belangrijk was om functioneringsgesprekken te voeren. Op onze beurt kregen wij ook veel waardevolle input van de hoofden. Wij hoorden waar ze tegenaan liepen bij de uitvoering van de programma’s en welke knelpunten er waren. Ook signaleerden zij welke zaken wij nog moesten oppakken. We bespraken met hen bijvoorbeeld ook onze nieuwe plannen of ideeën. Ik herinner me nog dat we van plan waren om het programma Proson (*Programma Sociale Ontwikkeling*) te ontwikkelen en dat ik aan Herman vroeg: lijkt je dat wat, zou je er iets aan hebben, in welke vorm zouden we het moeten gieten?”

Holleboom vult aan: “In die tijd ben ik gaan beseffen dat een directeur dé dominante factor in de school is. Je bent in wezen het scharnierpunt voor kwaliteit. Als directeur moet je een visie hebben waaraan het team zich wil binden. Je moet de klas in en de kwaliteiten van je mensen op niveau brengen en houden. Mijn bestuur onderstreepte dat en maakte mij ambulant; ik stond dus niet meer zelf voor een groep, maar had mijn handen volledig vrij om écht leiding te geven.” Holt benadrukt dat het indertijd zéér ongebruikelijk was dat een directeur volledig ambulant was. “Dat was echt een unicum. Het heeft de discussie over de ambulante schoolleider trouwens echt op gang gebracht.”

Pessimisme passé

Natuurlijk kan een directeur de klus nooit in zijn eentje klaren. Hans Holt: “De kwaliteit van de groepsleerkracht is natuurlijk van vitaal belang. Als een kind één jaar bij een slechte leerkracht zit, heb je minstens drie jaar nodig om de schade weer te herstellen.”

Om die reden werd veel geïnvesteerd in de leerkrachten. De OSM-begeleiders kwamen verschillende keren per week in de klas. “We maakten hen vertrouwd met onze nieuwe methodes en met de achterliggende didactische en pedagogische principes. We keken hoe de leerkrachten ermee werkten en op welke punten dat beter kon”, vertelt Holt.

Holleboom zegt dat OSM ervoor zorgde dat leerkrachten weer geloof kregen in hun eigen kwaliteiten en vertrouwen in de output van het onderwijs. “Toen ik op deze school kwam werken, was het team pessimistisch over het verwachte uitstroomniveau van de leerlingen. In de loop van de tijd sloeg de stemming om. Men ontdekte dat de problemen wel degelijk te tackelen waren en dat de prestaties van de kinderen echt verbeterden.”

Volgens Herman is het denkniveau van de directeurs en de leerkrachten op OSM-scholen echt op een hoger plan getild. Zowel op onderwijskundig, didactisch, pedagogisch als op sociaal gebied. “Zonder schroom durf ik te beweren dat de OSM-directeurs indertijd de beste directeurs van de wereld waren. Echt!”

Baanbrekend

Bij zowel Holt als Holleboom verschijnt er een grote grijns op hun gezicht als ze terugdenken aan de methodes die in de OSM-tijd werden ontwikkeld. Holleboom: “Vóór OSM werden methodes uit grootmoeders tijd gebruikt. In de OSM-tijd werd voor het eerst uitgegaan van de manier waarop kinderen leren. Dat was een aardverschuiving!” “Ja”, zegt Holt, “de programma’s waren echt vernieuwend. De traditionele kaders voor programmaontwikkeling werden door ons opengegooid. Onze methodes waren op een totaal nieuwe leest geschoeid, zoiets had daarvoor nog nooit bestaan. De huidige courante taal- en rekenmethodes zijn allemaal geënt op de OSM-programma’s *Taalkabaal* en *Rekenen & Wiskunde*. Toch waren die methodes destijds zo revolutionair dat we grote moeite hadden om ze te slijten bij educatieve uitgeverijen.”

Samenspraak

Alle methodes werden in samenspraak met de scholen zélf ontwikkeld. De OSM-ontwikkelaars legden de lat daarbij overigens uitzonderlijk hoog. Zij maakten gebruik van de allernieuwste wetenschappelijke inzichten en (voornamelijk buitenlandse) onderzoeken en vertaalden dat in methodes en uitgewerkte lessen.

Holt schetst de intensiteit van het ontwikkelproces. “De lessen die onze ontwikkelaars maakten, werden aanvankelijk door maar een paar OSM-scholen gebruikt. De begeleiders bespraken van tevoren met de leerkrachten wat de bedoeling was van een bepaalde les en hoe zij ermee moesten werken. Wij observeerden de les en bespraken na afloop wat niet lekker liep, en op welke punten wij het materiaal verder konden verbeteren. Op basis van het commentaar gingen de ontwikkelaars weer aan het werk, waarna het herziene materiaal op een aantal andere OSM-scholen werd getest. Ook dat commentaar werd weer verwerkt in een versie die op een aantal zogenaamde ‘volgelingen’ werd gebruikt. Pas nadat ook de opmerkingen en bevindingen van deze scholen waren verwerkt, werd het materiaal definitief afgemaakt en aangeboden aan de uitgeverij.” “Het was voor het onderwijzend personeel echt een verademing dat ze konden meedenken over leesstrategieën en meer van dat soort zaken. En dat gold trouwens ook voor mijzelf”, zegt Holleboom. “Dat wil overigens niet zeggen dat het allemaal zonder slag of stoot ging. Er waren OSM-directeuren die een stuk minder veranderingsgezind waren en natuurlijk ook legio leerkrachten die de nodige reserves hadden...”

Gezwoven kameraden

Vakinhoudelijk was OSM een interessante tijd. Maar er is méér dat de OSM-tijd bijzonder maakte: de kameraadschappelijkheid en collegialiteit. Er was over en weer veel respect en vertrouwen. Herman Holleboom herinnert zich dat Hans op zaterdagochtend om zes uur mee ging vissen op het Spui. Dat deed hij ook wel aan zee, bijvoorbeeld met Wim van Kan en Piet Hoogerbrugge. Hans Holt lacht om de herinnering. “Ja, we gingen zelfs met z’n allen naar de zesdaagse. Daar zakten we dan gezellig door en hadden een geweldige tijd.” “Ja”, besluit Holleboom, “we hadden hier in het Oude Noorden echt een bijzondere club directeuren. En we waren zelfs op stedelijk niveau beleidssturend en adviserend bezig.”

Investeren in effectief leerkrachtgedrag

Hans Piederiet is projectleider van DeltaPlus: een project van de CED-Groep, waaraan zestig Rotterdamse basisscholen deelnemen. Zij worden tien jaar lang intensief begeleid.

Eind jaren negentig is DeltaPlus van start gegaan: een Rotterdams project, waaraan zo'n zestig basisscholen meedoen. Het zijn vrijwel allemaal zwarte scholen, met forse achterstanden, die tien jaar lang intensieve begeleiding krijgen. Projectleider Hans Piederiet werkt bij de CED-Groep. Hij vindt dat DeltaPlus misschien nog wel het best kan worden beschouwd als een lerarenopleiding-Plus. "De leerkrachten leren om effectiever en dus beter les te geven. De leerlingen profiteren daarvan, laat onderzoek zien. Zij presteren beter dan leerlingen van andere Rotterdamse scholen en zelfs beter dan het landelijk gemiddelde."

Ook nadat eind jaren tachtig het OSM-project ter ziele ging, bleef Rotterdam investeren in het bestrijden van onderwijsachterstanden. Er werden diverse projecten geïnitieerd, die zich hoofdzakelijk richtten op taal en rekenen. "Midden jaren negentig, toen al deze experimentele projecten waren afgerond, zei de gemeente Rotterdam: oké, inmiddels weten jullie wat wel en niet werkt. Zet dan nu maar een project op poten, waarvan je min of meer zeker weet dat het écht werkt. Zo is DeltaPlus geboren", vertelt Piederiet.

Lange adem

Piederiet: "Wij begeleiden de deelnemende scholen tien jaar lang. Dat is ook nodig; een begeleidingstraject van pakweg één of twee jaar leidt doorgaans niet tot een duurzame kwaliteitsverbetering. Zeker niet als je bedenkt dat de meeste DeltaPlus-scholen er in het verleden behoorlijk slecht voor stonden, bijvoorbeeld qua leerprestaties, leerlingenzorg, team of schoolleiding. In zo'n situatie is een grote en langdurige inspanning vereist om het tij te keren." Het intensieve begeleidingstraject dient twee doelen. Een: het verbeteren van de leerlingprestaties op het gebied van taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Twee: het neerzetten van een goede schoolorganisatie en zorgstructuur. De eerste twee jaar van het langdurige begeleidingstraject zijn meestal bedoeld om de schoolorganisatie, de leerlingenzorg en de directievoering op poten te krijgen. Deze zaken zijn immers randvoorwaardelijk – als je dat niet op orde hebt, heeft het kwaliteitstraject onvoldoende kans van slagen. "In de praktijk blijkt overigens dat we aan die twee jaar vaak niet genoeg hebben om al die zaken goed te regelen. Dan trekken we er dus gewoon meer tijd voor uit", vertelt Piederiet.

Effectief lesgeven

Na twee jaar gaat de begeleiding van individuele leerkrachten van start. Eerst de leerkrachten van groep 1, dan van groep 2, enzovoort. In totaal is dus acht jaar nodig om de vaardigheden van het gehele team op het gewenste niveau te krijgen. De begeleiding heeft tot doel om de leerkrachtvaardigheden te verbeteren. “Er zijn op dit moment voldoende goede methodes beschikbaar, bijvoorbeeld op het gebied van taal en rekenen. Wij zorgen ervoor dat de leerkrachten de methodes beter gaan gebruiken, dat ze echt eruit halen wat erin zit. Dat gebeurt nu onvoldoende”, vindt Piederiet. Maar ook de didactische vaardigheden van veel leerkrachten behoeven volgens hem verbetering. “In moderne lesmethodes is de interactie een cruciaal element. Interactief onderwijs is een aparte tak van sport, waar veel leerkrachten niet vertrouwd mee zijn. Ze vinden het ook moeilijk. Veel ‘traditionele leerkrachten’ hebben het idee dat zij moeten uitleggen hoe iets in elkaar zit, en dat de leerlingen het dan vanzelf wel gaan snappen. Maar zo werkt het niet. Kijk bijvoorbeeld naar het rekenonderwijs. Leerlingen gaan pas beter rekenen als zij geactiveerd worden en zélf hun kennis construeren. Dan beklijft de stof ook beter.”

Doodeng

De DeltaPlus-begeleiders komen veel in de klas. “Dat is echt een verdienste van OSM, daar is indertijd een begin mee gemaakt”, zegt Piederiet. “Wat dat betreft is de Rotterdamse situatie best bijzonder. In grote delen van het land is het nog steeds heel ongebruikelijk dat een onderwijsadviseur klassenbezoeken aflegt.” Overigens vinden ook leerkrachten in Rotterdam het in het begin doodeng. Ze voelen zich bekeken en beoordeeld. “Dat is natuurlijk niet onze intentie; we willen alleen handvatten aanreiken om effectiever les te geven.”

De klassenbezoeken wérken. Je kunt namelijk aan de teamtafel nog zoveel praten over effectiever lesgeven, maar zo’n gesprek blijft abstract. Zelfs de meest betrokken en welwillende leerkracht is niet altijd in staat om het beoogde gedrag handen en voeten te geven. Ze hebben daar hulp bij nodig – hulp die DeltaPlus biedt. “Alleen als je de leerkracht dicht op de huid zit en volgt in zijn dagelijkse werk, kun je zijn gedrag daadwerkelijk veranderen.”

Methodes

De scholen die gaan meedoen met DeltaPlus hebben over het algemeen al een goede taal- en rekenmethode. Zo niet, dan helpt het DeltaPlus-team met het kiezen en invoeren van een nieuwe methode. DeltaPlus ontwikkelt dus in principe geen complete methodes. Wél ontwikkelt ze diverse aanvullende programma’s en materialen, bijvoorbeeld *Vakken vol Verhalen* en *Nieuwsbegrip*. [zie ook pagina 23, red.]. Piederiet legt uit waarom zijn team dat doet: “De methodes die op dit moment in de handel zijn, zijn onvoldoende toegespitst op allochtone leerlingen. In de praktijk blijkt dat juist deze leerlingen vanaf groep 6 enorm terugvallen op het gebied van begrijpend lezen. Heel ernstig natuurlijk, omdat ze daardoor ook achterop

raken bij andere vakken. In *Vakken vol Verhalen* en *Nieuwsbegrip* wordt het tekstbegrip van kinderen gestimuleerd. Wereldoriënterende en actuele thema's vormen daarbij de kapstok.”

Sociale ontwikkeling

DeltaPlus gaat niet alleen over taal en rekenen, maar ook over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Piederiet: “We helpen scholen een visie en beleid te ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. Als het nodig is, helpen wij om een specifieke methode in te voeren. Daarnaast zetten wij de zogenaamde ‘geleide intervisie’ op de rails. Dat wil zeggen dat de leerkrachten periodiek bij elkaar komen om met elkaar te praten over de problemen die zich voordoen bij sociale competentie. Op die manier stimuleren we dat leerkrachten van elkaar leren. In het begin begeleiden wij deze intervisie-sessies, maar na verloop van tijd is de school in staat om de intervisie op eigen kracht in te vullen en te continueren.”

Toekomst veiliggesteld

Onderzoek laat zien dat DeltaPlus echt zoden aan de dijk zet: leerkrachten laten effectiever gedrag zien en de prestaties van leerlingen verbeteren substantieel. Piederiet is dan ook bijzonder blij dat alle recente bezuinigingen en de decentralisatie van geld geen roet in het eten hebben gegooid. “Gelukkig onderstrepen zowel de gemeente Rotterdam als de schoolbesturen het belang van DeltaPlus en blijven zij er ook de komende jaren geld in steken.”

We voelden ons Don Quichot

Prof. dr. Koeno Gravemeijer stond in de OSM-tijd aan het roer van het ontwikkelteam *Rekenen & Wiskunde*. Hij is altijd in het rekenonderwijs actief gebleven. “Omdat het gewoon een waanzinnig interessant vakgebied is. Zeker als je méér doet dan alleen maar regeltjes aanleren”, zegt hij zelf. Tegenwoordig werkt hij bij het Freudenthal Instituut voor de Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen en bij de vakgroep Onderwijskunde van de RUU.

“Ik herinner me nog goed het sollicitatiegesprek dat ik had met Jan Slavenburg en een aantal anderen. Wat waren we het oneens! De OSM-projectleiding wilde een rekenmethode laten ontwikkelen, die echt ‘teacher-proof’ was: een methode die van A tot Z voorschreef hoe leerkrachten les moesten geven. Ik zag daar niet zoveel in. Ik vertegenwoordigde een andere denkrichting – dé denkrichting waarin het reken- en wiskundeonderwijs zich indertijd aan het ontwikkelen was. De OSM-projectleiding wilde uiteraard iets toekomstgerichts maken en besepte dat ze iets moesten met dit nieuwe denken. Dat is wellicht de belangrijkste reden geweest waarom ze mij hebben aangenomen, alle verschillen van inzicht ten spijt.

Mijn denkbeelden waren geïnspireerd op de wiskundige Freudenthal, die rekenen en wiskunde beschouwde als een menselijke activiteit. Hij vond het onlogisch om allerlei wiskundige regeltjes en definities als startpunt van het rekenonderwijs te beschouwen. Die waren volgens hem voor de meeste leerlingen veel te abstract. Gevolg: de leerlingen slagen er niet goed in om zich de regeltjes eigen te maken en toe te passen. Freudenthal vond dat je leerlingen zélf moest laten nadenken over allerlei rekenproblemen. Als je ze daarbij gericht ondersteunt en begeleidt, ontdekken ze na verloop van tijd op eigen kracht het rekensysteem en de bijbehorende regeltjes.

Natuurlijk hebben we bij OSM tóch een methode moeten ontwikkelen, waarmee leerkrachten goed konden werken. De methode *Rekenen & Wiskunde* was op een volstrekt nieuwe leest geschoeid. Er was dus ongetwijfeld het nodige commentaar van de kant van leerkrachten, maar als ontwikkelaars merkten we daar niet zoveel van. Wij hadden – los van de begeleiding bij de proefinvoering – niet veel direct contact met de leerkrachten. De kritiek vanuit de scholen kwam in eerste instantie op het bordje van de schoolbegeleiders terecht, die het vervolgens weer doorspeelden naar ons. Zij fungeerden als spreekbuis van de leerkrachten. Ik herinner me dat dat soms behoorlijk verhitte discussies tussen ons ontwikkelteam en de schoolbegeleiders opleverde. Discussies over de praktische haalbaarheid enerzijds en de wetenschappelijke inzichten anderzijds. Boeiend natuurlijk.

Uiteindelijk hebben de leerkrachten onze methode omarmd, met name omdat zij zagen dat veel leerlingen weer plezier beleefden aan het rekenen en meer zelfvertrouwen kregen. Sommige leerkrachten waren snel enthousiast, anderen hadden meer tijd nodig.

Ik herinner me nog een proefinvoering die op enig moment op stapel stond, bij een behoorlijk traditionele leerkracht in de klas. We verwachtten de nodige tegengas en scepsis. Niets bleek minder waar, juist deze ‘ouderwetse’ leerkracht was snel overstap, waarschijnlijk omdat hij meteen de kwaliteit van ons programma herkende.

Bij ouders lag dat wel anders! Uit die hoek kwam in het begin veel weerstand. In onze methode hadden wij bijvoorbeeld het optellen en aftrekken ingebed in verhalen over autobussen. Je kent het wel: de bus rijdt langs verschillende haltes, passagiers stappen in en uit. Langs die weg kwamen de kinderen bij de ‘formele’ rekensommen. Die benadering leidde tot een heuse protestdelegatie van ouders. Zij gingen hun beklag doen bij de burgemeester(!). ‘Onze kinderen wordt het normale rekenonderwijs ontzegd, zij worden met dit soort flauwekul afgescheept’ was de opinie van de betreffende ouders. Ze waren nog volledig onbekend met het nieuwe, realistische rekenonderwijs...

Vandaag de dag zie je dat de realistische benadering volkomen ingeburgerd is in het rekenonderwijs. Onze OSM-methode en de daarbij behorende gigantische handleiding – waarin alle denkstappen uitgebreid werden beschreven – heeft veel input geleverd voor methodes die nu in de handel zijn. Overigens zie ik dat veel methodes ‘realistisch’ worden genoemd, maar dat het onderwijs dat niet altijd is. Wat mij betreft mag het rekenonderwijs nog veel realistischer, maar dat is niet zo eenvoudig. De rekenprestaties van Nederlandse leerlingen lopen op sommige onderdelen wat terug, en sceptici schrijven dat toe aan het ‘realistische’ rekenonderwijs. Ik denk dat het meer gaat om het maken van keuzes (nog even afgezien van het feit dat het onderwijs in mijn ogen dus helemaal niet zo realistisch is). In het voortgezet onderwijs wordt bovendien steeds minder gerekend en ook bij andere vakken komt het rekenen slechts globaal aan de orde.

Hoewel we in de OSM-tijd een sterk gestructureerde methode ontwikkelden, hoopten we dat de leerkrachten daar uiteindelijk flexibel mee zouden gaan werken. Wij wilden veel liever dat leerkrachten de principes van het realistisch rekenen in de vingers zouden krijgen, en zélf geschikte rekenactiviteiten zouden ontwikkelen. Om hen daarbij te helpen, zou een langdurig implementatieproces nodig zijn. In OSM-verband hebben we dat niet voor elkaar gekregen. Leerlingen werden verondersteld om de methode die wij bedacht hadden integraal te gebruiken. Ze hadden welgeteld één jaar de tijd om de methode in de vingers te krijgen.

Naderhand is het Freudenthal Instituut overigens betrokken geweest bij diverse projecten in de VS, waar de handleidingen en materialen níet leidend waren. Ik ken bijvoorbeeld een project in New York, waarbij leerkrachten in een summerschool en via een co-teachingprogramma leerden hoe ze leerlingen konden stimuleren om te gaan nadenken, met elkaar in discussie te gaan, en zélf oplossingen te bedenken voor hun rekenproblemen.

Ik kijk met een gespleten gevoel terug op de OSM-periode. Voor ons ontwikkelteam was de periode heel inspirerend, maar er was een voortdurende strijd met de projectleiding. We voelden ons binnen het OSM-project een soort Don Quichot. Er waren permanent inhoudelijke discussies over de aard van de methode die wij moesten ontwikkelen. Ook de manier waarop de evaluatie plaatsvond, was mij een doorn in het oog. Ik vond dat we flexibeler moesten omgaan met de evaluatie, zeker toen al snel bleek dat onze doelen niet werden gehaald. Waarom pasten we de projectstrategie niet aan? Ik wilde dat er ruimte was om over dat soort dingen na te denken, maar die ruimte was er niet. Het van tevoren ontworpen en uitgestippelde evaluatiesysteem was heilig. Het was in gang gezet en het móest en zou doorlopen. Je zou achteraf kunnen zeggen dat de evaluatie voorrang heeft gekregen boven de vernieuwing...”

Leerlingen ontdekken zélf oplossingen voor rekenproblemen

“Toen wij in de osm-tijd een nieuwe rekenmethode gingen maken, was het gedachtegoed van het realistisch rekenen nog behoorlijk onbekend. Op het iowo, de voorloper van het Freudenthal Instituut, was men al jaren bezig de visie en de uitgangspunten van het realistische reken- en wiskundeonderwijs uit te werken in concrete lesplannen, maar in het Nederlandse onderwijs was daar op dat moment nog niet veel van te merken. Op de meeste scholen werd nog traditioneel rekenonderwijs gegeven: de leerkracht legde de rekenregels uit, de leerlingen moesten die klakkeloos toepassen. Bij realistisch rekenen krijgen de leerlingen uitdagende en aansprekende problemen voorgelegd die zij zélf proberen op te lossen. Over die oplossingen gaan ze met elkaar in gesprek. Ze verwoorden hun denkwijzen en vergelijken hun eigen oplossingsstrategieën met die van andere leerlingen. Dit kan leiden tot een essentieel wiskundig inzicht, een niveauverhoging of een belangrijke verkorting in het oplossingsproces. Binnen de realistische rekendidactiek worden de leerlingen dus actief betrokken bij het onderwijsleerproces. In feite construeren ze voor een groot deel hun eigen kennis.

In de tweede helft van de jaren tachtig heeft het realistisch rekenen een enorme vlucht genomen. De methode Rekenen & Wiskunde heeft daar zeker een belangrijke bijdrage aan geleverd. Tegenwoordig werkt vrijwel elke school met een methode die het predikaat ‘realistisch’ draagt.

Of dat altijd terecht is, is overigens de vraag; daar is wel enige nuancering op zijn plaats.

Realistisch rekenen stelt zeer hoge eisen aan leerkrachten. Zij moeten leerlingen uitdagen en stimuleren om zélf na te denken over rekenproblemen, zelf oplossingen aan te dragen, er met elkaar over te praten en te discussiëren. Leerkrachten plaatsen zichzelf dus op de achtergrond, zij dragen de oplossingen niet aan. Leerkrachten moeten in de eerste plaats inhoudelijk deskundig zijn en alert reageren op de oplossingen waar de leerlingen mee komen.

Je kunt stellen dat het succes van realistisch rekenen staat of valt met leerkrachten. Daarom is het belangrijk dat zij geschoold en langdurig begeleid worden; alleen op die manier krijgen ze het goed in de vingers. In de praktijk merk ik dat daar niet altijd voldoende aandacht aan wordt besteed. Dat is jammer, omdat je op die manier in de hand werkt dat leerkrachten terugvallen op het traditionele rekenonderwijs, en dus tóch weer de gebruikelijke rekenregeltjes gaan aanbieden. Leerkrachten die er wél in slagen om het realistisch rekenen uit de verf te laten komen, worden vaak steeds enthousiaster. Zij ervaren namelijk dat leerlingen opeens veel meer lol hebben in het rekenen én dat zij de stof beter begrijpen.

Toon Meeuwisse komt uit het OSM-nest. Hij werkte indertijd in het team dat de methode Rekenen & Wiskunde ontwikkelde, gebaseerd op de principes van ‘realistisch rekenen’. Na afloop van osm ging Toon werken als schoolbegeleider, met rekenen als aandachtsgebied.

Hij werkte jarenlang bij de Onderwijsbegeleidingsdienst Zuid-Holland Zuid, die in 2002 fuseerde met de CED-Groep.

Actualiteit maakt leerlingen enthousiast voor begrijpend lezen

Bij de ontwikkeling van nieuwe producten is het zinvol om je te laten leiden door de behoeften van de scholen zélf en eventuele onderzoeksresultaten. Zo komen producten tot stand die daadwerkelijk voorzien in een behoefte. Neem als voorbeeld het programma *Nieuwsbegrip*. Onderzoek laat zien dat veel allochtone leerlingen in de eerste jaren van de basisschool nog aardig kunnen meekomen met taal. In de loop van groep 6 of 7 vallen velen echter enorm terug, vooral met begrijpend lezen. De CED-Groep ontwikkelde mede voor hen *Nieuwsbegrip*. Dit programma zorgt ervoor dat de lestijd voor begrijpend lezen wordt uitgebreid en dat de leerlingen zich op een leuke manier een aantal essentiële leesstrategieën eigen maken. “Daar profiteren ze bij alle vakken van”, vertelt ontwikkelaar Astrid Kraal.

“*Nieuwsbegrip* is een programma dat leerkrachten naast hun methode gebruiken. Op die manier wordt dus méér leertijd besteed aan begrijpend lezen. Wij realiseerden ons dat leerkrachten daartoe waarschijnlijk alleen bereid zijn als het een heel erg leuk programma is. Dat is het dus ook geworden!

Nieuwsbegrip werkt eigenlijk heel simpel: scholen downloaden aan het begin van de week een nieuwe *Nieuwsbegrip*-les. Deze bestaat uit een actuele tekst, een aantal

bijbehorende opdrachten en een handleiding. Wij bieden de tekst op drie niveaus aan, omdat het programma geschikt is voor verschillende leeftijdsgroepen (groep 5/6 en 7/8 van de basisschool en de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs). De tekst gaat altijd over een actueel onderwerp. De leerlingen kunnen overigens zélf de onderwerpen aandragen. Bij de wekelijkse tekst hoort een aantal oefeningen, die ze klassikaal, in groepjes of individueel kunnen maken. Ze kunnen hierbij het *Stappenplan Lezen* gebruiken. De oefeningen zorgen ervoor dat leerlingen een vijftal leesstrategieën echt goed in de vingers krijgen. Ze gaan hier frequent mee oefenen, en na verloop van tijd gaan zij de leesstrategieën ook automatisch toepassen op andere teksten. Dát is natuurlijk de bedoeling!

Om meer inzicht te krijgen in de structuur en de inhoud van de tekst maken leerlingen ook elke week een ‘sleutelschema’: een grafische weergave van de tekst. Tot slot krijgen de leerlingen elke week een oefening, die de meervoudige intelligenties van Gardner als uitgangspunt heeft. Niet alle mensen leren namelijk op dezelfde manier. De een is bijvoorbeeld meer linguïstisch ingesteld, terwijl een ander meer ruimtelijk, muzikaal of lichamelijk is georiënteerd. De oefeningen doen elke week een beroep op bepaalde intelligenties. Op die manier dagen we alle leerlingen uit en raakt iedereen gemotiveerd.”

Straattaal is niet slecht voor taalontwikkeling!

Onderwijs moet aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Tijdens het OSM-project gebeurde dat ook en voor veel leerkrachten was dat best even schrikken. Vandaag de dag maakt straattaal deel uit van de belevingswereld van jonge mensen. Wat betekent dat? Veel scholen maken maken zich – terecht – zorgen over de taalontwikkeling van leerlingen. Ze vrezen dat zij zich straks alleen nog maar in straattaal, sms- of msn-taal kunnen uitdrukken. Is de vrees voor de oprukkende straattaal terecht, is de vraag aan René Appel, emeritus hoogleraar en schrijver.

“Voor bepaalde schooltaken, bijvoorbeeld het schrijven van een opstel, moet je Algemeen Nederlands (AN) gebruiken. Dat staat volgens mij niet ter discussie. Mensen die zich verzetten tegen straattaal denken echter dat er een oorzakelijk verband is tussen het gebruik van straattaal en de slechte beheersing van het AN. Dat oorzakelijke verband is er niet. Achterstanden bestaan al decennia lang en straattaal is een betrekkelijk nieuw fenomeen. De achterstanden zijn sinds de opkomst van straattaal echt niet groter geworden. Tegenstanders van straattaal zien over het hoofd dat deze taal een heel beperkt vocabulaire heeft. Alleen voor een aantal zeer veelvoorkomende woorden bestaat een straat-taalequivalent. Het gaat eigenlijk alleen om woorden die belangrijk zijn in de belevingswereld van jongeren – woorden die bijvoorbeeld te maken hebben met uitgaan,

uiterlijk en seks. De jongeren die deze woorden gebruiken, kennen zonder enige twijfel óók het woord dat in het AN gangbaar is.”

Whazzup? Aboem.

Hoe gaat het? Goed.

Hé lan, check dat smaatje! Hé man, kijk dat meisje eens.

“Daar komt bij dat het helemaal geen zin heeft om straattaal te verbieden. Als je iets verbiedt, vergroot je juist de aantrekkingskracht ervan. Ik begrijp overigens wel dat mensen zich afvragen of jongeren de scheidslijn tussen AN en straattaal voldoende kennen. Weten ze in welke gebruikscontext ze welke taal moeten hanteren? Volgens mij wel. Jongeren gebruiken de straattaal eigenlijk alleen onderling. Ze vinden het bijvoorbeeld ook belachelijk als een volwassene pogingen onderneemt om straattaal te spreken. Dat druist tegen hun gevoel in. Straattaal is in de eerste plaats een manier om jezelf uit te drukken, net zoals je dat met mode of muziek doet. Ik vergelijk het wel eens met de huidige begroetingsrituelen van jongeren. Die worden steeds uitgebreider en complexer. Ook daarvan weten jongeren uitstekend in welke context ze een bepaalde groet moeten gebruiken. Zo is het ook met straattaal. En misschien infiltreren bepaalde straattaalwoorden op termijn wel in het AN. Maar is dat erg? Nee, taal verandert nou eenmaal. Het heeft wel iets aardigs als we wat meer invloeden gaan terugzien van allochtone talen, als we een schatje straks habibi gaan noemen, van oorsprong een Arabisch woord.”

Met monitoring haal je het beste uit kinderen

Cito-toetsen, programmagebonden toetsen: op de OSM-scholen was dat indertijd gemeengoed. Gelukkig is het dat inmiddels op vele scholen. Dat neemt niet weg dat dit onderwerp veel discussie oproept, in de pers, op scholen en bij beleidsmakers. Toch weten we inmiddels dat goede monitoring en een – daaraan gerelateerde – gestructureerde werkwijze tot betere prestaties leidt. Dat willen we toch allemaal?

Veel mensen in het onderwijs klagen over het feit dat zij meer aandacht moeten besteden aan zaken als monitoring en evaluatie. Het zou allemaal alleen maar extra tijd en energie kosten – tijd die ten koste gaat van het lesgeven. “Dat is echt onzin!”, zegt Rob Roozenburg.

“Monitoring is van cruciaal belang om goed onderwijs te geven. Er bestaan nog steeds leerkrachten die sterk intuïtief werken. Zij denken dat ze wel ongeveer weten wat een kind (aan)kan en dat ze in staat zijn een goed onderwijsaanbod te bepalen. Dat is echter een misvatting – dat kun je alleen als je écht weet wat het niveau van een kind is.

Het aanbieden van de juiste lesstof is natuurlijk essentieel. Als je stof aanbiedt die te hoog gegrepen is of juist te makkelijk is, heeft het kind er niets aan. Leerkrachten moeten daarom regelmatig toetsen afnemen, zorgvuldig registreren wat een kind wel en niet kan, inzicht hebben in het niveau van elk kind. Alleen dan kunnen zij bepalen wat het beste onderwijsaanbod is. Doen ze dat niet, dan is de kans groot dat ze de plank misslaan en de kinderen tekort doen.

Het systematisch toetsen en bijhouden van de ontwikkeling van kinderen lijkt veel tijd te kosten, maar die tijd win je weer terug. Als je namelijk exact weet welk onderwijs-

aanbod een kind nodig heeft, kun je veel efficiënter werken. Je steekt je energie in de juiste zaken. Maar het gaat niet alleen om efficiëntie. Door een doelgerichte en gestructureerde werkwijze hebt je ook meer effect: de prestaties van kinderen verbeteren, de leeropbrengst wordt groter. Daarnaast ontstaat er een heldere doorgaande lijn in de school, waarbij elke leerkracht kan voortborduren op hetgeen zijn collega het jaar ervoor heeft gedaan. De methodes die momenteel in de handel zijn, zijn veelal ontwikkeld door mensen die verstand hebben van opbouw van lesstof, leerlijnen, methodieken, werkvormen. Toch zijn er nog steeds leerkrachten die onberedeneerd afwijken van de methodes. Zij gebruiken bijvoorbeeld slechts onderdelen van een methode, of combineren verschillende methodes naar eigen inzicht. Dat is contraproductief. Volg de opbouw van een methode, gebruik de handleiding. Alleen dan haal je er echt uit wat erin zit, en boek je meer resultaat met je leerlingen.”

Rob Roozenburg werkt als inspecteur bij de Inspectie voor het Onderwijs. Van 1973–1982 was hij verbonden aan het OSM-project, als hoofd van de afdeling Veldwerk.

Concurrentie tussen scholen geeft ouders inzicht

Een goed systeem van monitoring zegt veel, maar natuurlijk niet álles over de kwaliteit van een school. Hoe ‘openbaar’ moet je omgaan met de gegevens uit zo’n systeem? Ouders hebben direct belang bij die informatie. Wat willen, kunnen en doen ouders met monitorgegevens?

Was het vroeger ondenkbaar dat scholen hun toetsgegevens openbaar maakten, het laatste decennium is dat gemeengoed geworden. Het begon met een proces dat dagblad Trouw voerde tegen het Ministerie van OCW, om het recht gegevens van scholen te publiceren. Trouw won dat proces. Regelmatige publicatie van gegevens waren vervolgens een voorbode van de huidige kwaliteitskaarten van scholen. Zijn die openbare gegevens een middel om ouders in staat te stellen de rol van kritische consument beter te vervullen? Jaap Dronkers denkt van wel. Hij is hoogleraar sociale ongelijkheid bij het Europees Universitair Instituut in Florence.

“Ik ben tegen het publiceren van ruwe scores, bijvoorbeeld alleen over het aantal zittenblijvers, de hoogte van de Cito-scores of het slagingspercentage bij eindexamens. Zo gebeurde het in ’t begin. Er is correctie van gegevens nodig met allerlei factoren, zodat je een juist beeld krijgt. Daarover was de onderwijswereld het eens en zo is het ook gegaan. Die extra gegevens, die hebben een toegevoegde waarde voor ouders, geven inzicht en houvast. Dat is belangrijk, want een schoolcarrière of een opvoeding, dat kun je niet even ‘rerunnen’, opnieuw doen. Is er iets niet in orde, dan moet je niet wachten met ingrijpen.”

Dronkers laat er weinig twijfel over bestaan dat er een onmiddellijke relatie is tussen de publicatie van gegevens en schoolkeuze. Daar bestaat ook nauwelijks onderzoek over. “De meeste ouders lezen die gegevens niet, maar sleutelfiguren doen dat wel en die praten daarover in hun vrienden- en familiekring. Want zo gaat het toch, als je een school kiest voor je kind, vraag je om je heen wie goede ervaringen heeft.

Je gaat eens kijken op het schoolplein. Schoolkeuze blijft ook altijd gemengd met een klassevoordeel of een etnisch vooroordeel, mensen kiezen voor hun eigen soort mensen. Als er op een eliteschool relatief veel zittenblijvers zijn, dan vergoelijken ouders dat, want de school staat toch zo goed bekend. Andersom, als een zwarte school goed presteert, dan wordt dat soms onvoldoende opgemerkt door autochtone ouders die een school moeten kiezen. We moeten doorgaan met het openbaar maken van gegevens. Maar dan moet er wel een duidelijk curriculum zijn voor scholen, waaraan ze moeten voldoen. Anders kun je niet goed vergelijken. Onder die voorwaarde is een gematigde onderlinge concurrentie niet verkeerd. Slechte scholen kunnen onder andere door druk van ouders uiteindelijk hun deuren moeten sluiten.”

De aanbevelingen

De sprekers in het voorgaande hoofdstuk doen onder meer de volgende aanbevelingen:

- 1 De directeur van een school is dé dominante factor in de schoolontwikkeling. Kwaliteitsbewaking in de klas – op pedagogisch, didactisch en organisatorisch gebied – is zijn of haar primaire taak.
- 2 Directies van scholen moeten *systematisch* bijgeschoold worden.
- 3 De leerprestaties van leerlingen verbeteren als de leerkrachtvaardigheden op peil worden gebracht c.q. worden gehouden. Middel: directe begeleiding en gerichte scholing.
- 4 Het schoolteam dient te werken vanuit één visie. De visie komt onder andere tot uitdrukking in de schoolorganisatie en de zorgstructuur.
- 5 Als ontwikkelingswerk wordt gekoppeld aan onderzoek en behoeften van het scholenveld leidt dat tot een product met meerwaarde.
- 6 Een goed gestructureerde, empirisch getoetste onderwijsmethode met valide toetsen leidt bij goed leerkrachtgedrag tot betere leerprestaties.
- 7 De leerprestaties van alle leerlingen verbeteren als er een monitorsysteem is, als de leerkrachten effectief gedrag laten zien en als er binnen de school een goede zorgstructuur is.
- 8 Als monitorgegevens (conform vast te stellen criteria) openbaar worden gemaakt, draagt dit bij aan een goed schoolkeuze.



Passie

Het begrip 'passie' komt niet bepaald uit de lucht vallen als je het hebt over de onderwijsvernieuwingen van de jaren zeventig. Gedrevenheid, bevoegenheid, het sprak haast vanzelf bij de 'club OSM-ers' die er voluit met elkaar tegenaan ging. Met hetzelfde doel, waar tegenstrijdige belangen geen rol leken te spelen. Hoe staat het vandaag de dag met de passie voor het scheppen van onderwijskansen?

Gepassioneerde discussies brengen inzicht en vernieuwing

Ontwikkelen van onderwijsvernieuwend programma's en methodes gebeurt maar voor een deel achter het bureau. Dit ontwikkelwerk moet op z'n minst voldoen aan een aantal criteria. Zo moet de onderwijskundige 'leemte' aangetoond zijn en de noodzaak bestaan om die op te vullen. Het werk ontstaat in samenwerking tussen ontwikkelaars en werkers in de praktijk. En, ten slotte, er is voldoende empirische toetsing op bruikbaarheid en gewenste resultaten.

Ze zijn allebei rond de zestig. Kwamen in 1974 als twintigers bij OSM werken. Verkeerden in milieus waar het onder gelijkgestemden vanzelf sprak dat de arbeidersklasse het beter moest krijgen. Ze hebben altijd enorm veel plezier beleefd aan de manier van werken van destijds. Met een weergaloze passie, met hevige diepgaande discussies, met inspirerende collega's. "Jammer dat die discussies later niet doorgegaan zijn", vindt Henk Verbeeten. "Hadden we veel van kunnen leren. Ze waren nooit op de persoon gericht en inhoudelijk heel zinvol. Dat ervaar ik nog steeds als een belangrijk startpunt voor mijn carrière. Zo iets meemaken, is heel vormend." En Margriet Akkermans: "Je stortte je er vol overgave in. Het gevoel van: dit is het! Ik huppelde haast naar mijn werk."

Verbeeten kwam als student-assistent ontwikkelingspsychologie aanvankelijk op een opmerkelijke manier binnen bij OSM. Het was in de periode van heftige politieke discussies op de universiteiten en hogescholen. Rotterdam, met z'n sociaal-democratische gemeentebestuur, werd door radicaal linkse marxisten-leninisten bestempeld als 'verdacht rechts reactionair'. "Iedereen om je heen dacht zo", zegt Verbeeten. "Niemand twijfelde. Dus ik kwam bij wijze van spreken als een soort spion bij OSM binnen, met een ongelofelijk vooroordeel, om te kijken 'hoe erg het was'. Maar toen ik er eenmaal was, en het werk zag dat gebeurde, dan mocht een man als Jan Grandia wel een exponent zijn van het religieus-socialistische denken, maar de bevoegenheid, de passie... binnen de kortste keren was ik 'hooked'. Toen telde dat politieke idee niet meer, want het ging om de kinderen, collega's, je team en dat je met elkaar een gepassioneerde club jonge honden was."

Mix met praktijk

Akkermans: "De manier van werken was hartstikke nieuw. Geen methodes, zoals die tot dan toe bestonden, maar echte programma's voor kleuters, over taal en rekenen. Die werden eerst op de ene school getest, bijgeschaafd en dan opnieuw getest op een andere school. We hadden heel veel contact met de – toen nog – kleuterleidsters. Die waren intensief

betrokken bij het geheel.” Verbeeten noemt als ontwikkelaar juist die vele contacten met de praktijk van doorslaggevend belang. “Wij spraken zelf ook met leerkrachten en dáár zat de echte winst, in die uitwisseling met elkaar. Niet dat wij het achter een bureau bedachten, maar juist die mix van een programma op papier en de eigen deskundigheid en ervaring van mensen in de klas, dat doet het ’m. Nog steeds!”

Keiharde strijd

Ze roeren daarmee een punt aan waarover heftige strijd geleverd werd tussen ontwikkelaars en begeleiders. Een strijd die overigens vandaag de dag nog steeds actueel is. Akkermans: “Zo’n school was in beweging, er gebeurde iets, maar dat kon je niet hard maken in concrete gegevens.” Verbeeten: “Daar waren enorme discussies over, met aan de ene kant de wens om een vrij harde empirische evaluatie te doen, terwijl wij als ontwikkelaars vonden dat je niet alles op die manier kon meten. Er bestonden wel andere meetmethodes maar die waren duur en de wetenschappers vonden die te soft.” Akkermans: “Het is toch zonde als je doel is 30% van de ouders te bereiken, en je bereikt dan 29,5% dat de evaluatoren dan keihard zeggen: doel ‘dus’ niet gehaald...”

De passie van toen laait opnieuw op als ze er nu, dertig jaar later, aan terugdenken. Ze vinden ook zeker dat OSM veel goeds gebracht heeft. Beiden noemen OSM bijvoorbeeld absoluut de bakermat van systematisch programmatisch werken.

Tragiek

Verbeeten: “Het was een nog nooit vertoond, kolossaal experiment, een ontwikkelclub die veel heeft opgeleverd. Alle curriculumontwikkeling en alle huidige programma’s borduren voort op de systematiek uit die tijd. Uit alle innovatietheorieën van nu blijkt ook dat bevlogenheid en betrokkenheid van mensen doorslaggevend zijn voor succesvolle vernieuwing. Als je dat weet te creëren en je hebt sturend vermogen en planvermogen, dan doe je het fantastisch.”

Verbeeten noemt dit tegelijkertijd de tragiek van de huidige schoolbegeleidingsdiensten. “Het ontwikkelen, evalueren, controleren, topdown werken, dat kan écht niet meer. De wereld om ons heen is behoorlijk veranderd. Er is wel toekomst voor zo’n organisatie als die in staat is om heel goed te luisteren en meer als partners op te trekken met scholen, ieder met z’n eigen kwaliteit. Want je kunt wel van alle kanten regelen dat mensen uitvoeren wat jij bedacht hebt, maar als die mensen het in de praktijk zelf doen, is het vaak beter en sneller. Een goede begeleidingsdienst zou de passie moeten kunnen organiseren om ondersteuning zo zinvol mogelijk te maken.”

Margriet Akkermans en Henk Verbeeten hebben jarenlang bij Onderwijs en Sociaal Milieu gewerkt. Akkermans als schoolbegeleidster en Verbeeten als ontwikkelaar van programma’s. De passie voor het scheppen van kansen via onderwijs heeft hen beiden nooit meer verlaten en ze zijn altijd in dit vakgebied blijven werken.

Nieuwe passie komt van moeders

Onderwijs speelt een kardinale rol in een wijknetwerk. In zo'n netwerk levert elke instelling een eigen bijdrage.

De emancipatie van vrouwen maakt elke netwerkdeelnemer meer bewust van de doorslaggevende rol van opvoeding en onderwijs.

Achterstandsproblematiek en daar iets aan doen, het is de rode draad in het werk van Jantine Kriens. In de jaren zeventig al, toen ze als jong juffie in Amsterdam voor de klas stond, werd zij vooral gedreven door een sterk gevoel voor rechtvaardigheid. 'It takes a whole village to raise a child', koos zij als motto om de Brede School te promoten, eerst in Rotterdam, later in het hele land. Wat betekent het begrip passie voor haar? Ziet zij nog iets van die gedrevenheid uit de jaren zeventig terug in het onderwijs van nu?

“Het is allemaal zakelijker geworden. Daarmee spreek ik geen oordeel uit, ik constateer dat het zo is. Zoals wij het zelf vroeger deden, dat ging ook niet goed. We voelden ons wereldverbeteraars, de gezinnen in achterstandswijken moesten het beter krijgen, om te beginnen via onderwijs aan kinderen. Daar waren we 24 uur per etmaal heel gedreven als idioten mee bezig. We waren bijna een ‘staat in de staat’: wij als school tegen de rest van de wereld. Daar doe je kinderen en gezinnen geen goed mee. Ik heb er veel van geleerd, bijvoorbeeld dat je in een team ook een bepaalde nuchterheid moet bezitten om goed te functioneren als school.”

Is het onderwijs gewoon een baan, of moet je enige passie hebben om dit werk goed te kunnen doen?

“Je hebt wel een zekere bevlogenheid nodig. Je moet het vermogen hebben om je te verplaatsen in de situatie van een gezin dat zich gemarginaliseerd voelt, dat geen geld heeft, geen mogelijkheden ziet. Daarin moet je verschil willen maken. Je moet het onrechtvaardig vinden dat het uitmaakt waar je wieg heeft gestaan en geloven dat onderwijs iets kan veranderen. Als je in een team tien procent bevlogen mensen hebt, trekken die de anderen wel mee. Er moet een sfeer zijn dat een getalenteerd kind iets kán, ook als het in een achterstandswijk opgroeit.

Die gedrevenheid van dertig jaar geleden is veranderd in een zakelijker benadering. Het gaat nu om het definiëren van een onderwijskansenprobleem. Bij migrantenkinderen is dat vooral taalachterstand. En bij autochtone kinderen gaat het steeds meer over zorg, over leer- en opvoedingsproblemen. We richten ons nu veel meer op het individuele kind, terwijl we

vroeger bepaalde groepen, gezinnen, als geheel benaderden: die moesten het beter krijgen. Het bestrijden van onderwijsachterstanden was een maatschappelijk ideaal. Daar hoorde ook het emancipatieproces van de moeders bij, terwijl er nu een individuele cursus is voor moeders en een achterstands aanpak voor het kind. Er is geen integrale aanpak. Heb je geluk, dan weet de school een verbinding te leggen, zodat een cursusleidster in een cursus opvoedingsondersteuning aan ouders vraagt hoe het nu met Ahmed of Jantje op school gaat.”

Is er in zo'n zakelijke benadering geen plaats meer voor passie?

“Dat onvoorwaardelijke van de jaren zeventig, waarin je als leerkracht bijna de maatschappelijk werker uithing, past niet in zo'n zakelijke benadering. Toch, in de praktijk van nu, voelen leerkrachten zich meestal heel erg verbonden met hun kinderen, ze zijn betrokken bij hun vooruitgang. Dus als dat zakelijke plan een kind een hoger punt laat halen, zijn ze blij. Maar een kind bestaat nou eenmaal niet uit allemaal kleine stukjes. Individualisering betekent ook dat de leerkracht minder zicht heeft op het gezin, niet weet in welke omstandigheden dat kind leeft. Meestal ook niet weet hoe de wijk in elkaar zit, want zelf wonen ze vaak buiten Rotterdam.

Leerkrachten van nu trekken een grens: dit is mijn gebied en verder ga ik niet. Dat is op zichzelf terecht, maar er ligt een veel groter vraagstuk onder. Dus ik hoop wel dat scholen en leerkrachten genoeg gestimuleerd worden om de verbinding te leggen met Jeugdzorg of het schoolmaatschappelijk werk. Onderwijs alleen kan inderdaad niet alle problemen oplossen.”

Leerkrachten moeten dus hun horizon verleggen?

“We gaan van ‘leerkrachten oude stempel’ naar leerkrachten die steeds meer onderdeel zijn van een netwerk. Daarbinnen doen zij hun ding, maar ze weten dat zij niet het monopolie hebben op de vooruitgang van het gezin. Zij weten dat andere expertise ook nodig is. In wijken en buurtnetwerken waar al op die manier gewerkt wordt, gaat de samenwerking op uitvoeringsniveau prima. Op directieniveau zou het beter kunnen, door meer aan te sluiten bij de praktijk. Bijvoorbeeld door opdrachten en taken voor uitvoerenden in harmonie te houden met wat afgesproken is binnen een wijknetwerk. En door op directieniveau de horizontale verbanden onderling te versterken.”

Hoe belangrijk is het om allochtone leerkrachten voor de klas te hebben?

“Als je kijkt naar de geschiedenis van de werkersmobiliteit, de opwaartse spiraal, dan zijn de autochtone werkersjongeren die als onderwijzer voor de klas gingen staan ongelofelijk belangrijk geweest als rolmodel. Een voorhoede nam verantwoordelijkheid en trok de rest mee. Zij waren ook in staat om de kloof te overbruggen, konden dat beter dan de gemiddelde middenklasseleerkracht. Dat is bij allochtonen niet gebeurd, of veel minder.

Het zou kunnen dat er een vertraging in die ontwikkeling zit, want de sociaal-economische mobiliteit tussen de generaties is bij allochtonen natuurlijk al behoorlijk.

Als je als kind alleen maar allochtonen in school ziet die schoonmaker of conciërge zijn, dan is de impliciete boodschap aan allochtone kinderen: het is de vraag of jij ooit zo ver komt dat je voor de klas kunt staan. Ik denk dat het belangrijk is om allochtone leerkrachten in je team te hebben, ook omdat zij een eigen en aanvullende expertise meebrengen. Onderwijs wordt zo bovendien meer van iederéén, niet alleen van de autochtone samenleving.”

Wie geven de komende jaren een nieuwe impuls aan de strijd tegen achterstanden in het onderwijs?

“De moeders! Vooral uit allochtone kring. Zij gaan opstaan en eisen aan scholen stellen. Ze willen dat hun kind het beter krijgt. Moeders hebben grote invloed op hun kind, ze raken zelf beter opgeleid en worden zich meer bewust van het belang van onderwijs. Het moet uit de groepen zelf komen. Een emancipatiebeweging komt altijd van binnenuit, het onderwijs moet dat weten op te pakken. De technieken om goed onderwijs te geven zijn bekend. Wat we kwijtgeraakt zijn, is die verbinding met de emancipatiebeweging. Gaat die beweging hogere eisen stellen, dan kan een slimme schooldirecteur of schoolbegeleider heel snel de kennis over die technieken weer uit de kast halen.”

Jantine Kriens was jarenlang actief in diverse functies binnen het onderwijs. Bijvoorbeeld als landelijk projectleider Onderwijskansenbeleid en als leading lady van het Transferpunt Onderwijsachterstanden. Zij is nu wethouder en loco-burgemeester in Rotterdam. Kriens spreekt in dit artikel op persoonlijke titel.



Inspiratie putten uit de kinderen

Zijn passie en idealisme de drijfveer van leerkrachten op scholen in kwetsbare wijken? Is goed onderwijs geven de uitdaging? Sommigen houden het snel voor gezien, anderen willen er nooit meer weg. Bevlogenheid bestaat nog...

Aart Hartman was begin jaren zeventig beginnend onderwijzer en later directeur op een lagere school in de Rotterdamse wijk het Oude Noorden. Hij is nu meerscholendirecteur van de Wilhelminaschool en de Asch van Wijckschool. Beide scholen staan in oude wijken en zijn ‘zwarte’ scholen. Toen hij begon, viel hij met z’n neus precies in de start van OSM.

“Onze school was in die tijd een zogenaamde ‘reken school’, de rekenprogramma’s werden bij ons getest. Maar we deden mee aan alle programma’s van OSM. Ik kan me vooral herinneren dat we allemaal superenthousiast waren! Er was een bepaalde chemie, onderling in het team, maar ook met mensen rond school. Je dééd het gewoon allemaal. Ik studeerde in die tijd en liet een tentamen op zaterdag schieten, omdat mijn school meedeed aan een zeskamp op het Pijnackerplein. Dat vond je heel normaal en het was hartstikke leuk.

Ik zou liegen als ik zei dat ik uit passie en idealisme naar een school in een achterstandswijk ben gegaan. Ik kreeg gewoon vrijstelling van dienstplicht als ik hier kwam werken... En zo is het bij velen gegaan. Maar dat ik hier

na bijna 35 jaar nog steeds werk, da’s een ander verhaal. Als je weet hoe schrijnend de situatie van sommige kinderen is, en als je dan iets kunt betekenen voor die kinderen, dat spreekt mij enorm aan. Nog steeds. Wij zijn een DeltaPlus-school, en dat vind ik wel vergelijkbaar met de OSM-tijd. Weer is er die chemie, die passie en veel begeleiding. En we kunnen dit tien jaar volhouden, al is de financiering halverwege met de helft verminderd. Wij hebben een heel enthousiast team op deze school. We doen aan veel zaken mee, en niet omdat het moet. Een groot verschil met vroeger is wel dat nu alles veel meer geregeld is, met een normjaartaak en een vaste taakverdeling. Doet zich iets onverwachts voor, dan heb je eigenlijk al een probleempje. Vroeger had je niks, je deed gewoon met elkaar wat er aan de orde kwam. De bevlogenheid van destijds kwam omdat we er met elkaar echt helemaal voor gingen. Ik heb een goed gevoel over de begeleiding vanuit OSM van toen, maar ook over de begeleidingsorganisatie van nu. Vanaf die kant is een aantal producten naar ons toegekomen, waarvan de technieken nog steeds prima bruikbaar zijn.”

Ik mis de vonken, de lol

Steeds moet het allemaal weer anders. En alles moet verantwoord worden. Schieten we in het onderwijsbeleid niet af en toe het doel voorbij? Leerkrachten zijn er toch vooral om goed onderwijs te geven. Kinderen geven je bij goed onderwijs zoveel waardering en afhankelijkheid terug. Een pleidooi voor warmte en lopen op wolken.

Ze kwam op haar twintigste uit de beschermde Achterhoek naar een school in de volkswijk het Oude Noorden en viel van de ene verbazing in de andere. Deed als jonge leerkracht volop mee aan de revolutionaire onderwijsprogramma's van de jaren zeventig. Is altijd bewust in oude wijken blijven werken waar veel gezinnen in een achterstandssituatie leven. "Dat vind ik leuk, dan heb je tenminste wat te brengen, vergeleken met een luxe wijk waar alles betrekkelijk vanzelf gaat." Joke Oudkerk is tegenwoordig directeur van basisschool Tweebos in de Afrikaanderwijk.

"Het eerste programma heette LSD – *Lezen, Spellén, Denken* – met een provocerende knipoog naar de hippiecultuur van die tijd. Ik vond het leuk dat ik werd gevraagd om daaraan mee te doen, om te praten met mensen die veel verstand hadden van methodes. Ik voelde me toch wel een beetje gestreeld. We hadden in die tijd ook bijna niks. We waren ons net aan het ontworstelen aan een zware en sombere tijd na de oorlog. Je moest creatief zijn. Wij stonden te dansen voor de klas, en waren al blij met een paar simpele werkbladen die je 's avonds in elkaar

knutselde. We waren ook zo trots op ons vak en blij om onze eigen groep te krijgen. Als je de kinderen dan wat geleerd had, dat ze ineens konden lezen... ik liep op wolken, het was geweldig. Wij deden de meest waanzinnige dingen met de kinderen en die vonden dat heerlijk. Het is nu een heel andere tijd natuurlijk. Er zijn de prachtigste methodes, vol glim en glitter, maar of de kwaliteit nou zoveel beter is... ik weet het niet. Misschien is het verschil dat we toen vonden dat methodes vooral moesten wérken, terwijl het nu lijkt of het belangrijkste is dat een methode verkóópt. Het ligt er natuurlijk aan hoe je ermee omgaat. Bij veel leerkrachten van nu mis ik de lol, de spetters, de vonken.

Dat die lol er minder is, komt misschien ook omdat er de hele tijd veranderingen zijn. Ben je net lekker met iets bezig, dan komt het bericht dat het allemaal weer helemaal anders moet. Ik zou zeggen: laat dingen gewoon eens een poosje zoals ze zijn, voer niet zo'n ad hoc beleid. We worden er ook gek van dat je elke stap voortdurend moet verantwoorden, het vréét allemaal tijd. Tijd, die we vroeger lekker aan de kinderen konden besteden."

Bewuste keuze voor een gemengde wijk

Rotterdam wil dat scholen zoveel mogelijk een afspiegeling zijn van de wijk en de wijkbevolking. Het is bovendien heerlijk om op een gemengde school te werken. Wijkbewoners willen meestal graag contact met elkaar, willen weten wie de burens zijn. Hoe realiseer je dat en hoe kan de school daaraan bijdragen?

Aziem Jarmohamed is met z'n 29 jaar een jonge locatie-directeur in Rotterdam, op de Imeldaschool in het Liskwartier. Hij bekleedt deze functie vanaf april 2006. Voor die tijd stond hij voor de klas op basisschool De Globetrotter in de Afrikaanderwijk. Het belang van kennis en onderwijs is hem thuis met de paplepel ingegoten. Hoewel zijn vader aanvankelijk ondernemer was, is die later in een bestuursfunctie in het onderwijs gerold. En ook zijn moeder werkt als onderwijsassistent op een school. Een onderwijsgezin dus.

“Ik ben opgevoed met het besef dat je niet alleen op de wereld bent. Dat je actief moet meedoen aan het gezamenlijke doel om de samenleving stabiel te houden en verder op te krikken, door elkaar te begrijpen. Ik heb niet meteen voor het onderwijs gekozen, maar na heel veel geestdodende vakantiebaantjes werd het duidelijk dat ik werk wilde dat me meer voldoening zou geven. Mijn drijfveer daarbij is dat ik iets wil betekenen voor anderen. Dat kan in het onderwijs. Wat is er nou mooier dan kinderen die glimlachen omdat ze iets begrijpen dat jij hebt uitgelegd, terwijl ze er eerst niks van snapt? Dat is toch

práchtig! Ik heb bewust gekozen om te werken in een gemengde wijk, omdat ik mezelf de vraag stelde waar ze mij nou het beste kunnen gebruiken in Rotterdam. Natuurlijk ben ik ook een voorbeeld voor de kinderen en daarmee een rolmodel. Ik ken het leven op straat, ik ben opgegroeid in Rotterdam-West en ik ben ooit ook begonnen met de mavo. Ook maak ik makkelijk contact met de ouders, misschien door mijn huidskleur – Jarmohamed is van Surinaamse oorsprong – en ik kan goed op hun niveau met hen praten.

Op de Imeldaschool zitten veel Marokkaanse kinderen, ik ben bezig om de school meer gemengd te krijgen, dat is mijn droom. Alle ouders, van alle nationaliteiten, willen graag contact met hun burens, maar ze weten niet hoe. De school kan daar een rol in spelen. Ja, dat is echt mijn ambitie, als directeur kun je wat dat betreft méér doen dan als leerkracht.

Toch gaan de kinderen nog altijd voor. Ik kan hier in nóg zo'n serieus gesprek zitten, als er een jarig kind binnenkomt, krijgt die mijn volledige aandacht. Je moet van kinderen houden, anders ben je niet op je plek in het onderwijs.”



Ik wil kinderen van de straat houden

De school een afspiegeling van de wijk. Zowel de leerlingen en ouders als het team. Oké, mooi! Maar allochtone studenten zijn er op de Pabo nog steeds niet in groten getale te vinden. En mannelijke allochtone studenten zijn al helemaal met een kaarsje te zoeken.

Een gerichte stage kan een eerste stap zijn op weg naar het vak van leerkracht.

“Toen ik van Marokko naar Nederland kwam, was ik al ruim elf jaar. Ik sprak geen woord Nederlands en kwam terecht in groep zes. Er stonden toen leerkrachten voor me klaar en ik kreeg heel veel begeleiding. Dat heeft enorme indruk op me gemaakt. Ik heb nog een schriftje uit die tijd en als ik dat af en toe doorblader, denk ik terug aan al die leerkrachten uit die periode, hoeveel die voor me betekend hebben...”

Yahya Chaibi, nu 22 en pabo-student op de Hogeschool Rotterdam, loopt inmiddels stage op zijn oude basisschool. “Mijn groepsleerkracht van toen was zó verbaasd toen ze mij als pabo-student terugzag. Ze vond mij vroeger maar een vervelend joch, ik had moeite om me aan te passen, vooral omdat ik de taal niet sprak. Ik heb haar verteld dat ik ook dankzij haar zo ver gekomen ben. We hebben nu een leuk contact.

Ik ben de enige mannelijke student van Marokkaanse origine hier, en op mijn vorige opleiding was dat ook zo. Ik ben via een omweg op de pabo gekomen. Eerst heb ik

mbo gedaan, richting onderwijsassistent. Ik vind dat een voordeel, want je doet veel praktijkervaring op door stages. En ik heb ook echt het gevoel gekregen bij het beroep van leerkracht ‘dit is het!’ Je wilt iets betekenen, een voorbeeld zijn, laten zien dat ook Marokkanen voor de klas kunnen staan. Ik vind het belangrijk dat je door onderwijs waarden en normen kunt overdragen. Als ik jongeren op straat zie die vervelend doen, dan denk ik: daar hoor jij niet thuis. Op school maak je kinderen van kleinsaf aan mee en je kunt dus meehelpen om ze van die straat te houden. Ik vind het een uitdaging om juist groepen in achterstandssituaties te bereiken, om ze bewust te maken, zodat ze er bij stilstaan wat ze aan het doen zijn. Ik voel me het meest thuis op een binnenstadsschool, om juist dáár voor kinderen meer kansen te scheppen. Mijn keuze voor het onderwijs heeft mijn familie en vrienden wel verbaasd: ‘jij, voor de klas, kun je dat wel aan?’, maar ze zien nu dat het goed gaat.”

De aanbevelingen

De sprekers in het voorgaande hoofdstuk doen onder meer de volgende aanbevelingen:

- 1 Als er programma's voor het onderwijs ontwikkeld worden, is het belangrijk dat er een goed samenspel is tussen ontwikkelaars en veldwerkers. De programmaontwikkeling moet zoveel mogelijk empirisch gevalideerd zijn.
- 2 Er moeten meer stagemogelijkheden komen waarbij allochtone leerlingen in aanraking komen met de dagelijkse onderwijspraktijk. Op die manier zullen zij er ook beter in slagen om de weg naar de pabo te vinden. Het is belangrijk dat de pabo een afspiegeling is van de lokale situatie.



Thuisfront

Zowat veertig jaar geleden bestond al het besef dat een verbinding tussen schoolklimaat en thuisklimaat een gunstige invloed had op het leerproces van kinderen. De poot 'sociaal milieu' van OSM was minstens even belangrijk als het onderwijs op school. Educatieve zaken vaak herhalen, op verschillende plekken, was en is nog steeds het motto.

Dit thuisfront speelt tegenwoordig ook een assertievere rol. De trend is dat ouders meer verantwoordelijkheid nemen, niet alleen voor de ontwikkeling van hun kind, maar ook voor de gang van zaken op school. Voor de één een schrikbeeld, voor de ander een welkom geluid. Wat betekent dit alles voor de relatie tussen scholen en ouders?

We doen nog steeds dezelfde dingen met ouders

Loes van Tilborg was voor OSM in de jaren zeventig betrokken bij het evalueren van ouderprogramma's. Ze werkt tegenwoordig bij Sardes, een landelijk onderzoeksbureau voor onderwijs en educatie.

Loes van Tilborg is als sociologe vanuit OSM gepromoveerd met een onderzoek naar de gezinsinvloed op de schoolloopbaan van kinderen. Dat die invloed van grote betekenis is, staat buiten kijf. De gedachte was en is dat intensieve herhaling van lesstof, op school én thuis, de prestaties van kinderen omhoog tilt. Van Tilborg ziet weinig ontwikkeling in programma's voor ouders. Die zijn volgens haar nog steeds min of meer op dezelfde leest geschoeid als zo'n dertig jaar geleden, al zijn ze niet meer zo paternalistisch.

“Dat ouders zo'n grote rol spelen in de prestaties van kinderen op school en dat je die rol dus moet versterken, was in de jaren zeventig een totaal nieuwe gedachte. In die tijd ging de discussie voortdurend over de vraag of je de ontwikkeling van intelligentie kunt beïnvloeden. Het idee was dat je verschillen in intelligentie en in leerprestaties kon wegwerken. Onder andere door te werken aan de factor milieu. Door betere lesmethoden en door het veranderen van de sociale context van kinderen, via programma's voor ouders die op school werden gegeven, zouden die kinderen het beter gaan doen. Wetenschappers die beweerden dat de genetische aanleg bepalend was voor leerprestaties, werden honend weggewuifd.”

Nieuw tapijt

De ouderprogramma's waren gestoeld op kennisoverdracht aan ouders, met soms een soort bijbehorend 'examen' voor ouders. “Ouders moesten weten welk educatief speelgoed bij welke leeftijd hoorde en welke educatieve spelletjes je met je kinderen kon doen. En dat ze negatief gedrag beter konden negeren en positief gedrag juist belonen. Was er dan een kind dat thuis uitbundig op de net nieuw aangeschafte bank stond te springen, dan zaten die ouders vol vragen! En ze zagen er ook het nut niet van om hun jonge kind met een bakje water te laten spelen op het nieuwe tapijt... Bij de vragenlijsten voor ouders, na afloop van de cursus, werd van ouders verwacht dat ze een score van 80% goede antwoorden haalden. Als je dan denkt aan de doelgroep: ouders uit de lagere sociale milieus. Die zijn niet ingesteld op kennis opnemen en reproduceren. Je kunt je dus voorstellen dat die ingewikkelde doelen niet gehaald werden. In die tijd realiseerden we ons niet dat het een tamelijk ondoenlijke opgave was. We vonden: je moet mensen kennis over goede opvoeding bijbrengen.”

Geringe deelname

De programma's voor ouders waren verbonden aan de schoolprogramma's vanuit de gedachte dat je thuis kunt versterken wat in de klas in gang gezet wordt. Zo was bijvoorbeeld het ouderprogramma VBNS, *Van Buitenspel naar Samenspel*, verbonden met het schoolprogramma KWOWED, *Kleuters Willen Ook Wel Eens denken*. De te behalen doelen waren duidelijk omschreven, ook wat het aantal deelnemers betreft.

“Niet alleen haalden ouders de gewenste scores niet, ook kwamen veel te weinig ouders naar die programma's. Deelname was vrijblijvend. Daarom zijn we ook activiteiten binnen school gaan organiseren waar ouders wel op af kwamen, in de hoop dat ze doorstroomden naar die ouderprogramma's. Dat werd ossw, *Ouders School: Samen Werken*. Ouders kwamen wel naar school voor feesten of voor zaken die direct over hun eigen kind gingen. Maar het leidde er niet automatisch toe dat ze ook naar die andere programma's gingen. Ouders maken hun eigen afwegingen. Dat was lastig voor OSM...”

Ei van Columbus

Van Tilborg vertelt dat ze een paar jaar geleden een inventarisatie heeft gemaakt van initiatieven en programma's voor ouders binnen scholen. “Ik herkende veel in de activiteiten en ik vraag me af of er veel veranderd is in die dertig jaar. Het lijkt wel of er gewenning is ontstaan, zo van: dit zijn de dingen die je nu eenmaal doet met ouders op school, het hoort erbij. De boodschap is nog steeds dat mensen hun kinderen anders moeten opvoeden, maar dat werkt blijkbaar niet zo goed. Het is ook lastig, want wie heeft het ei van Columbus uitgevonden als het om de praktische vertaling van goed opvoeden gaat? Bij leerprestaties heb je duidelijke, concrete doelen: als ik die letters kan zien en begrijpen dan kan ik lezen. Maar goed opvoeden? Wat bedoelen we daar precies mee? Wanneer doe jij het wel of niet goed?”

Ontbreken doelmeting

Wel anders dan vroeger noemt Van Tilborg de veranderde doelgroep. “De samenleving is multicultureler geworden. Bovendien is er tegenwoordig schoolmaatschappelijk werk en er zijn zorgteams op scholen, dat was er vroeger niet.” Een ander verschil noemt Van Tilborg het ontbreken van een doelmeting in de huidige tijd.

”Als je geen beschreven doelen erbij hebt, dan weet je eigenlijk niet waar je aan werkt. Ouders zijn wel meer betrokken, maar wat moet dat precies opleveren? Natuurlijk, de invloed van het thuisklimaat is onweerlegbaar, er is absoluut een relatie tussen stimulerend gedrag van ouders en leerprestaties op school. Sommige scholen werken tegenwoordig met contracten waarbij ouders beloven dat ze aan basisregels voldoen om de schoolloopbaan niet te verstoren. Het kind komt op tijd, maakt huiswerk, dat soort voorwaarden. Het helpt wel om dat te definiëren, maar het werkt alleen bij 'gemiddelde' gezinnen. Probleemgezinnen hebben een andere aanpak nodig. Een gezinscoach bijvoorbeeld, die zich heel intensief met zo'n gezin bemoeit, ook – maar niet alleen – met het onderwijs aan de kinderen.”

Opener klimaat

De vraag is of er ook een rol is weggelegd voor een educatieve dienstverlener als het gaat om dat thuisfront. Van Tilborg is van mening dat die zou kunnen bijdragen aan het realiseren van een meer open klimaat op scholen voor ouders.

“Voor ouders is niet altijd alles even duidelijk. Onderwijskansenscholen zijn vaak verwickeld in de discussie dat zij het goed doen, als je de gegevens corrigeert met een aantal factoren die een beperkende invloed hebben. Maar wat heb je daaraan als je naar het vmbo gaat? Dan zat je op een school die het statistisch goed doet, maar je komt niet verder. Een educatieve dienstverlener kan dat helpen uitleggen aan ouders. Kan sowieso een brug zijn tussen ouders en school. Het is een algemeen erkend gegeven dat de rol van ouders van groot belang is voor de prestaties van kinderen. Dat kan je als winstpunt zien van osm. De vraag blijft actueel hoe je die ouders het beste erbij kunt halen.”



Visie op ouderbetrokkenheid moet drastisch veranderen

Zeki Arslan is coördinator Onderwijs bij FORUM, instituut voor multiculturele ontwikkeling.

Van het Ministerie van OCW kreeg FORUM in 2006 de opdracht om in het hele land dertig platforms op te richten voor allochtone ouders.

Doel: een betere vertegenwoordiging van allochtone ouders binnen het onderwijs en meer communicatie tussen die ouders en scholen.

Een schooldirecteur die gekozen is door ouders. Ouders die het recht hebben om een slechte school te sluiten. Prikkelende vragen van ouders die de school scherp houden... het is alles bij elkaar het pleidooi van Zeki Arslan. Hij legt niet zozeer de nadruk op het belang van een vruchtbaar thuis klimaat voor de ontplooiing van kinderen, dat spreekt voor hem namelijk vanzelf. Hij is meer bezig met het onderwijs als democratisch instituut en de rol van ouders daarin.

“Ouderparticipatie, of het ontbreken daarvan, is niet iets nieuws, het is een universeel probleem in West-Europa in de laatste kwart eeuw en het speelt in alle grote Europese steden”, zegt Arslan. “Traditioneel bekeken is het een arbeidersvraagstuk, de categorie van de lagere klasse blijft achter als het gaat om invloed op het onderwijs. De bovenklasse doet dat veel beter, die bepaalt mede het onderwijs, via allerlei organisaties die soms al meer dan honderd jaar bestaan. Maar in het algemeen blijven ouders massaal achter. Ouderbetrokkenheid is ook emancipatie, en daarin is nog geen omwenteling gerealiseerd.

Het onderwijs is een van de best georganiseerde sectoren. De structuren rond professionals zijn stevig. Docenten, besturen, managers, die zijn allemaal in staat hun invloed te doen gelden. Maar ouders...? Ik heb nog geen vakbond zien opstaan die de belangen van ouders wil stimuleren.”

Invloed school herkennen

Arslan ziet een groot contrast tussen scholen en leerkrachten die aan de ene kant vinden dat de ouderparticipatie hapert, dat ouders te weinig meedenken, terwijl die ouders aan de andere kant de vorderingen van hun kind in luttele tien-minutengesprekjes gepropt gepresenteerd krijgen. “Die ouderbetrokkenheid is gewenst door scholen. Maar heeft dat geleid tot een nieuwe visie op ouders of tot innovatie? Nee. Het proces is de afgelopen dertig jaar vastgelopen, het ontbreekt aan impulsen. Er zijn maar weinig scholen die kunnen laten zien hoeveel middelen ze vrijmaken voor ouderparticipatie.”

Volgens Arslan staan allochtone ouders nog te weinig te dringen om zeggenschap op school, omdat ze de onderwijsstructuur niet kennen en invloed op onderwijs niet herkennen als een manier om hun kind in een opwaartse sociaal-economische spiraal te krijgen.

Visie nodig

“De school is een democratisch instituut, dan moet je de invloed van ouders ook op een democratische manier regelen. Ouders hebben vanaf het begin te maken met een schooldirecteur. Zet ouders bij elkaar in de aula, laat vijf kandidaten zich presenteren met hun visie op allerlei zaken rond school en onderwijs en laat ouders de beste directeur kiezen. Waarom niet? Onze visie op ouderbetrokkenheid moet drastisch veranderen, ouders moeten meer verantwoordelijkheid krijgen, en daarmee ook meer macht. Er moet meer binding komen tussen school en deelnemers. Als scholen roepen dat ouders niet komen opdagen, dan zouden ze meer kennis en instrumenten moeten hebben om het onderwijs toegankelijker te maken, de schooldirectie zou een visie daarop moeten hebben en er tijd in moeten investeren. Want we weten veel over ouders, er is een goede dossiervorming, zeker bij achterstandsscholen, gebruik die kennis! Maak de distantie kleiner tussen leerkrachten en ouders, want vaak hebben zij geen gedeelde wortels en achtergronden. Dat maakt de communicatie moeilijker. Het kind wordt het slachtoffer van al die non-communicatie en non-interventie.”

Het moet echt!

Het belang van de invloed van ouders op het onderwijs is volgens Arslan dat de kwaliteit van het onderwijs daarmee verbetert en dus de kansen voor kinderen toenemen. “Naarmate ouders begrijpen dat ze een rol spelen in het bestaansrecht van de school en bijvoorbeeld vragen stellen over de kwaliteit van het taalonderwijs, zal er meer veranderen. Dat gebeurde bij de Turkse moeders in Deventer, die het niet langer pikten dat hun kinderen slecht Nederlands spraken. Die school is gesloten. Ik vind dat ouders moeten afdwingen dat de school de kwaliteit van leerkrachten bewaakt en de leertijd verruimt. Kinderen uit hogere klassen hebben vanzelf al meer leertijd, met privé-huiswerkbegeleiding en met een stimulerend thuis-klimaat. Ouders moeten aan scholen vragen hoe ze hun extra middelen besteden, of waarom het ziekteverzuim onder leerkrachten zo hoog is. Als ouders deze vragen niet stellen, dan is er ook geen prikkel voor scholen. Ouders moeten beter zichtbaar worden, het móet echt, anders verandert er niets.”

Talenten

Arslan noemt allochtone ouders in het algemeen behoorlijk ambitieus, maar maakt zich zorgen over kansarme autochtone ouders. “Ze hebben lage verwachtingen van het leven en van hun kind, terwijl hun kind wel talenten kan hebben. Die

talenten worden vervolgens niet opgemerkt en dat is desastreus voor de ontwikkeling van die kinderen en voor Nederland graag een kenniseconomie wil zijn. Het is een misverstand om te denken dat de emancipatie van achtergebleven groepen een keertje voltooid zal zijn. Het is nooit klaar, elke keer komen er nieuwe groepen bij. Als het goed is stromen die door naar de middenklasse, zodat je aan de onderkant weer nieuwe groepen krijgt, vluchtelingen, kansarme autochtonen; emancipatie moet continu op de agenda blijven.”

Gevoelige onderwerpen

Volgens Arslan zijn de ouderplatforms die FORUM begeleidt een spannend en ook urgent experiment. “Het is de eerste keer dat we zo grootschalig werken met deze groep ouders. De grote vraag is natuurlijk of het voldoende invloed door ouders gaat opleveren. We willen niet blijven steken in allerlei praktische zaken, er moet heldere communicatie met schooldirecties komen.”

De urgentie zit onder andere in het idee dat gevoelige onderwerpen besproken moeten kunnen worden tussen ouders en school. “Er is een permanente en consequente dialoog nodig, bijvoorbeeld over homoseksualiteit, verhoudingen tussen man en vrouw en andere maatschappelijke onderwerpen. We moeten met elkaar helder krijgen dat de boodschap van school en de boodschap van thuis elkaar niet tegenspreken. Er is nu nog onvoldoende tijd vrijgemaakt om het omgaan met verschillen goed bespreekbaar te maken. Er is een bredere visie nodig vanuit onderwijs, want dit wordt ingewikkelder dan scholen vermoeden. Vind je dit een somber geluid? Welnee! Samenwerking tussen school en ouders kan leuk en aantrekkelijk zijn! Als er lage drempels zijn en een onvoorwaardelijk vertrouwen in elkaar, dan heb je de leukste school die je bedenken kunt. En het kán, want ons onderwijs zit goed in elkaar.”



Ouders hadden een zetje nodig

Ouderbijeenkomsten op school, waarvan de inhoud een relatie heeft met het onderwijsprogramma van het kind. En als het nodig is: huisbezoeken. Dit alles werkt stimulerend voor ouders, kinderen en school. Jo Vernij was schoolbegeleider in de OSM-periode en werkte met ouders samen. Ze organiseerde eens per maand bijeenkomsten op school voor ouders en ging af en toe op huisbezoek. Ze herinnert zich dat ouders, moeders vooral, bij een belletje aan de voordeurbel vaak dachten dat je ‘van de gemeente’ was en daar hadden ze meestal slechte ervaringen mee. Wantrouwen was dan ook iets waarmee ze met regelmaat te maken kreeg, als ze al binnenkwam...

“Het was lastig om binnen te komen. Soms ging ergens op driehoog een raam open en dan moest je vanaf de straat roepen dat je ‘van het project Onderwijs en Sociaal Milieu kwam’. Dat zei de mensen helemaal niks, natuurlijk. De ouders die naar de ouderbijeenkomsten op school kwamen, meestal moeders, waren de opvoeders die de bijeenkomsten het minst nodig hadden. Juist die andere groep, de ouders die opvoedingsadviezen goed konden

gebruiken, was lastig te bereiken. Je wilde uitleggen waar die kleuterprogramma’s op school goed voor waren en hoe ouders dat thuis konden ondersteunen. In de instructie ging het over moeilijke begrippen zoals cognitief, auditief en visueel, dat moest je dan een beetje ‘vertalen’ voor de ouders. Aan hun ogen zag ik wel of het kwartje viel. Ik keek ook of de mensen met plezier naar de bijeenkomsten kwamen. We discussieerden in de groep aan de hand van stellingen. Soms bleken die zó uit het leven gegrepen dat een moeder een keer behoorlijk overstuur raakte... Het waren mensen die niet gewend waren om in een groep te praten. Dan kwamen ze na afloop naar me toe, en dan kwamen de vragen en de verhalen. Het was een groep die een zetje nodig had.

Toen ik met die ouderprogramma’s begon, was het allemaal nog een beetje vaag. Pas later werd het programma beter op de rails gezet. Maar de ouderprogramma’s werden in die tijd veel minder ontwikkeld in samenwerking met de praktijk. Er was nauwelijks terugkoppeling met de ontwikkelaars, zoals dat met de onderwijsprogramma’s in de klas wél gebeurde.”

Ouders delen de opvoeding met leerkrachten

Ouderconsulenten die hun afkomst delen met ouders die hun kind op school hebben, werken drempelverlagend. Ze stimuleren ouders daadwerkelijk om onderwijsondersteunend gedrag te gaan tonen. Het begint bij de ouders zelf én het kan op school: alfabetiseren, spreken in het openbaar. De stap naar echte participatie komt steeds dichterbij.

Sahila El Barkany staat bijna elke ochtend bij de deur van de Valentijnschool. Ze is ouderconsulente. Ze spreekt ouders even en zorgt ervoor dat ouders in de ouderkamer in de school terechtkunnen. Op het ogenblik duizelt het haar van de drukte. Er zijn behoorlijk wat ouderactiviteiten op school die haar aandacht vragen. En zelf volgt ze een dag per week de opleiding spw3, sociaal-pedagogisch werker, waarvoor ze vele praktijkopdrachten moet doen.

Doel van haar activiteiten is ouders de school binnenhalen, hen wegwijs maken en hen meer betrokken maken bij wat hun kinderen op school doen. Groepen van twintig tot veertig ouders die op activiteiten afkomen zijn geen uitzondering.

“Toen ik zes jaar geleden solliciteerde op deze baan zei de schooldirecteur dat hij geen Marokkaanse ouders zag op school. Hij wilde dat ik dat ging veranderen. Dat wil ik ook, ik wil ouders, moeders, uit hun isolement halen. Zorgen dat ze meer sociale contacten krijgen. Dat gaat tegenwoordig veel sneller dan vroeger, ouders doen veel meer mee. Ze vinden dat ze de opvoeding delen met

leerkrachten, ze blijven steeds vaker en langer op school. Ouders kunnen ook diverse cursussen volgen, zoals Nederlands leren en computerlessen. Er zijn ook alfabetiseringscursussen. Ouders komen echt met een doel naar school. De regel dat we in de school Nederlands spreken moet regelmatig aangescherpt worden...”

Naast een hele serie bijeenkomsten in de school rond opvoedingsthema's hebben de schoolprogramma's in de diverse groepen ook een oudercomponent. In de onderbouw is dat bijvoorbeeld Piramide. El Barkany: “Ouders krijgen opdrachten mee naar huis. Ze herhalen thuis met hun kind wat het kind in de klas doet. Die herhaling, dat is belangrijk. En zo móet een ouder wel tijd besteden aan het kind. Kinderen krijgen stickers voor die thuisopdrachten en als ouders die niet maken, gaat hun kind er thuis wel op aandringen die opdrachten te doen. We zien dat het ouders onderling stimuleert en motiveert. Aan vragen die we krijgen, merken we dat ouders er mee bezig zijn. Leerkrachten zeggen dat ze kinderen vooruit zien gaan. De woordenschat wordt groter, van kind én ouder.”

Scholen moeten stoppen met etiketten plakken

Een etiketje plakken is niet zo moeilijk. Een etiketje verwijderen is een groter probleem. De grens tussen vooroordelen en feiten is te onduidelijk, de kloof te groot. Een etiketloze maatschappij is een lonkend perspectief.

“Het algemene beeld is dat er veel misgaat in de opvoeding van allochtone kinderen. Daar wordt de hele tijd maar over geschreven. Wij als ouders zouden ‘niks doen’. Maar ik vind dat veel professionals vooroordelen hebben, ze hebben geen open blik.”

Rukiye Guc is moeder van twee kinderen. Al jaren stelt ze zich kandidaat voor de mr, de medezeggenschapsraad, op de school van haar kinderen, maar ze wordt nooit gekozen.

“Nu mijn oudste op de middelbare school zit, kom ik daar wel in de mr”, verwacht ze. “Ik vind dat belangrijk, want ik zie om me heen dat ouders niet voor zichzelf opkomen.

Ouders horen bijvoorbeeld van de leerkracht steeds dat het goed gaat met hun kind, maar aan het eind van het jaar moet het opeens naar het speciaal onderwijs. Of, de Cito-toets gaat niet zoals verwacht. Dit gebeurt echt dagelijks.

Ouders begrijpen dat niet, er zijn veel misverstanden tussen ouders en school. Het is bijvoorbeeld ook niet duidelijk hoe de school het extra geld gebruikt, dat bedoeld is om achterstanden weg te werken. Of hoe de remedial teacher ingezet wordt. Sommige ouders betalen zelf dure bijlessen, terwijl het kind recht heeft op steun vanuit school. Ik vind weglopen naar een andere school geen oplossing, je moet het hier oplossen. Dit klinkt nu allemaal nogal negatief, er gebeuren natuurlijk ook veel goede dingen op scholen.”

Guc is zelf maatschappelijk werker en werkt ook als zodanig op een school. Ze vindt dat er gedwongen hulp zou moeten zijn als er een probleem is. “Het lijkt of er veel gebeurt aan activiteiten en cursussen voor ouders. Maar dat is vooral op papier. In de praktijk is het allemaal te vrijblijvend. Er zou ondersteuning moeten zijn voor ouders, kinderen én leerkrachten. Want nu plakken leerkrachten te snel een etiket op een kind. Er wordt al gauw gezegd dat een kind dyslectisch is, of zwakbegaafd, maar vaak is de diagnose verkeerd. Als er een taalachterstand is, kunnen kinderen de stof niet goed begrijpen. Maar dat betekent niet dat ze een laag IQ hebben.

Ik vind het opvallend dat het bij de kinderen van de eerste generatie allochtonen wel gelukt is om te studeren en in goede beroepen terecht te komen. Maar bij de kinderen van de tweede generatie gaat het veel slechter met leerprestaties. Terwijl het een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van scholen én ouders. Ik vind dat ouders meer ruimte zouden moeten krijgen om mee te denken over bijvoorbeeld het advies voor voortgezet onderwijs aan een leerling. Zeker de helft van de ouders denkt dat het zinloos is om moeite te doen. Maar als wij als ouders geen misstanden signaleren, dan gebeurt er niks.”

De aanbevelingen

De sprekers in het voorgaande hoofdstuk doen onder meer de volgende aanbevelingen:

- 1 Ouderbetrokkenheid is continue emancipatie; er is een permanente en een consequente dialoog nodig, want de boodschap van de school en de boodschap van thuis moeten elkaar niet tegenspreken.
- 2 Benoem ouderconsulenten van allochtone afkomst en laat hen laagdrempelige activiteiten organiseren. Bied ondersteuning aan de ouders. Denk in dit verband bijvoorbeeld aan lessen Nederlands of een cursus communiceren in het openbaar.
- 3 De medezeggenschapsraad moet een weerspiegeling zijn van de schoolpopulatie.



Grenzen?

Het project Onderwijs en Sociaal Milieu ontwikkelde begin jaren zeventig het programma POS, ofwel *Probleemgedrag Op School*. Dit programma stelde op een aantal gedragsmodificerende principes, die tot dan toe alleen in therapeutische settings werden toegepast. De essentie van POS was eenvoudig: stop om het ongewenste gedrag van kinderen voortdurend te corrigeren, maar bekrachtig het gewenste gedrag. De ontwikkelaars van POS kregen destijds veel kritiek te verduren. De POS-principes zijn vandaag de dag gemeengoed in allerlei opvoedcursussen en lesmethodes.

Een bepaalde mate van probleemgedrag zal er altijd zijn – een samenleving zonder probleemgedrag is een utopie. Dat neemt niet weg dat veel scholen merken dat het probleemgedrag van jongeren steeds ernstiger en complexer wordt. Dat is een zeer verontrustend signaal. Wat kunnen en móeten we hieraan doen? Hoe kunnen we de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren positief beïnvloeden, en zou de samenleving niet vaker preventief moeten ingrijpen?

Probleemgedrag remt de ontwikkeling van kinderen

We weten het allemaal en we doen het zo weinig: op het juiste moment een complimentje geven. De twintig kinderen die rustig de klas binnenkomen, krijgen doorgaans géén compliment, maar die ene leerling die luidruchtig binnenstommelt, krijgt te horen dat dát echt niet kan...

Theo Magito is een van de grondleggers van het programma POS, ofwel *Probleemgedrag Op School*. Het bestond onder andere uit een cursus voor leerkrachten. Zij leerden hoe ze het probleemgedrag van leerlingen konden tackelen en de sociaal-emotionele ontwikkeling positief konden stimuleren.

De uitgangspunten van het programma zijn nog steeds actueel en worden momenteel gebruikt in vrijwel elke opvoedingscursus en in tv-programma's zoals *Schatjes*. Maar in de OSM-tijd, we praten over begin jaren zeventig, vond menigeen de gedragsmodificerende principes achter het programma schokkend. Theo Magito: "Kinderen zijn toch geen experiment, was de algemene opinie."

De belangrijkste speerpunten van het OSM-project waren destijds taal, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling. "De arbeiderskinderen waar wij ons op richtten, lieten vooral op die punten een achterstand zien."

Theo Magito is één van de mensen, die de opdracht kreeg om het thema 'sociaal-emotionele ontwikkeling' verder uit te werken.

Eureka

Magito vertelt dat grootschalig, Amerikaans onderzoek duidelijk had gemaakt dat gedragsproblemen grote invloed hebben op de leerprestaties van kinderen. "Als kinderen thuis en in de klas veel probleemgedrag vertonen, remt dat hun ontwikkeling. We wilden dus een programma ontwikkelen, om dat probleemgedrag te lijf te gaan."

Het was een ingewikkelde opdracht, want hoe beïnvloed je het gedrag van kinderen? Een analyse van wetenschappelijke literatuur zette Magito uiteindelijk op het spoor van de gedragsmodificatie. "Dat was voor mij echt een eureka-moment. Ik was er direct van overtuigd dat de gedragsmodificerende principes het fundament van POS moesten worden."

Andere focus

Het principe van het POS-programma was betrekkelijk eenvoudig. Leerkrachten en opvoeders moesten minder energie steken in het corrigeren van slecht, ongewenst gedrag van kinderen. Zij moesten focussen op positief gedrag – gedrag waarvan je wilt dat kinderen het vertonen. Dat gedrag moesten zij stimuleren en bekrachtigen, om het Engelse woord reinforcement gemakshalve maar even letterlijk te vertalen. Magito: “Opvoeders moesten daarbij heldere regels hanteren, zij moesten zélf duidelijk aangeven welk gedrag ze gewenst vonden. Nu zijn vrijwel alle opvoedingsprogramma’s op deze leest geschoeid, denk aan *Schatjes* en *De Nanny*. De benadering was begin jaren zeventig echter revolutionair, provocerend en baanbrekend”.

Het uiteindelijke POS-programma bestond uit een aantal onderdelen. Er waren bijvoorbeeld cursussen en intervisiemogelijkheden voor leerkrachten, maar de pijlen werden ook gericht op de ouders. “We vonden het namelijk belangrijk dat de positieve benadering van kinderen niet alleen tot school beperkt zou blijven. Het zou goed zijn als de ouders hun kinderen ook thuis anders zouden gaan benaderen. Het trainen van de ouders deden wij overigens niet zelf, dat deden schoolmaatschappelijk werkers. Zij werden op hun beurt door ons OSM-team getraind.”

Confronterende spiegel

Leerkrachten van OSM-scholen volgden in eerste instantie een cursus van tien bijeenkomsten. Zij leerden om het probleemgedrag goed te observeren en te definiëren en hoe ze het gewenste gedrag zinvol konden belonen. Magito: “Ze leerden om te focussen op het gedrag, en om dat niet te koppelen aan persoonskenmerken.

Wat ons betreft zeiden zij dus niet: *Pietje is een vervelend kind*. Maar: *Pietje wipt steeds op zijn stoel en leidt daarbij andere kinderen af*. Door deze benadering gingen leerkrachten wat objectiever naar het probleemgedrag kijken, en ze voelden zich minder emotioneel betrokken. Dat nam vaak al aardig wat druk van de ketel.”

Het is een misvatting dat het bij probleemgedrag alleen gaat om druk, opstandig gedrag. Ook het gedrag van kinderen die heel timide en teruggetrokken zijn, kan een probleem zijn, hoewel dergelijk gedrag natuurlijk vaak als minder storend wordt ervaren. Maar ook zulk gedrag is slecht voor de ontwikkeling van kinderen.

En dan kwam uiteindelijk Bijeenkomst Zeven... Het staat Magito nog helder voor ogen. In die bijeenkomst werd gesproken over het gedrag van de leerkracht zélf. “Zij werden ermee geconfronteerd dat het gedrag van het kind is gerelateerd aan het gedrag van de opvoeder. Altijd. Dat werden zonder uitzondering zware discussies. Mensen voelden zich aangevallen, dachten dat zij de schuld kregen van het probleemgedrag van kinderen. Maar het ging natuurlijk helemaal niet om de schuldvraag! Het ging erom dat zij beseften dat hun eigen gedrag een positieve invloed kon hebben op het gedrag van het kind.”

Hoewel veel leerkrachten aanvankelijk nogal sceptisch of zelfs negatief waren, merkten zij na verloop van tijd dat de aanpak echt werkte. Het klassenklimaat verbeterde, en de kinderen vertoonden minder probleemgedrag.

Hedendaagse problemen

Magito erkent achteraf dat er ook wel sprake was van enige naïviteit aan het OSM-front. “We dachten werkelijk dat we alle problemen konden oplossen. Dat is natuurlijk een utopie. Toch helpt een programma zoals POS wel mee (evenals andere, hedendaagse interventieprogramma’s die op dezelfde principes zijn gebaseerd). Daarbij maakt het niet uit dat je vandaag de dag heel ander probleemgedrag ziet dan pakweg dertig jaar geleden. Toen was er veel opstandig gedrag; jongeren zetten zich af tegen de autoritaire opvoeding van de jaren zestig. Tegenwoordig is juist sprake van een vrijheid-blijheid-cultuur, waardoor kinderen grenzeloos en explorerend gedrag vertonen. Juist nu is een programma à la POS bruikbaar, omdat het gebruikmaakt van heldere regels en structuur. Dat zie je ook aan het succes van *Taakspel*, dat vanuit de CED-Groep wordt ingevoerd op scholen.” *[zie ook pagina 69, red.]*

Magito denkt overigens dat er hoe dan ook meer nodig is om de problemen van vandaag aan te pakken. “De problemen zijn dusdanig complex en ernstig dat er samenwerkingsverbanden nodig zijn tussen scholen, instellingen voor jeugdzorg, maatschappelijk werk, welzijn. Ofwel: het klassieke sociaal-cultureel werk in een modern jasje. Heel kwalijk dat dat in de loop van de jaren volkomen is wegbezuinigd...”

Theo Magito is een OSM-man van het eerste uur. Hij zet zich al 35 jaar in voor de bestrijding van onderwijsachterstanden. Sinds medio 2006 is hij algemeen directeur van de CED-Groep.



De samenleving is te onverschillig

Marijke Linthorst is vice-voorzitter van de PvdA-fractie in de Eerste Kamer der Staten-Generaal. Daarnaast werkt zij als zelfstandig onderzoeker en adviseur op het gebied van sociale en bestuurlijke vernieuwing.

Scholen zien dat er steeds meer kinderen met gedragsproblemen zijn, en die problemen worden steeds ernstiger. Wie moet daar iets aan doen? De politiek kijkt in de eerste plaats naar de scholen, zij moeten zich maar opwerpen als opvoeders. Maar kán dat wel? Scholen hebben al zoveel op hun bord liggen. Marijke Linthorst vindt dat scholen veel meer hulp zouden moeten krijgen van buitenaf, van andere instellingen. Maar wat zij nog veel belangrijker vindt: de samenleving zou eens wat vaker preventief moeten ingrijpen. “We laten te veel kinderen en gezinnen aan hun lot over – een moderne vorm van onverschilligheid.”

“De gedragsproblemen bij jongeren nemen toe. Voor een deel komt dat door het wegvallen van sociale netwerken op familie- en buurtniveau. Vroeger voedde je elkaars kinderen op; er was altijd wel een opa, een tante of een buurvrouw in de buurt, die kinderen corrigeerde. Dat gebeurt nu niet meer.

Ik heb ook wel kritiek op WSNS (Weer Samen Naar School). Het is natuurlijk goed om te proberen kinderen in het reguliere onderwijs te houden, maar WSNS is in mijn ogen doorgeslagen. Maximaal twee procent van de leerlingen mag uitstromen naar het speciaal onderwijs. Met zo’n rigide richtlijn werk je in de hand dat vrijwel elk kind, hoe problematisch ook, binnenboord moet worden gehouden. Niet elk kind is hierbij gebaat. Ook voor leerkrachten is dit inmiddels nauwelijks meer te behappen.”

“Ik heb mateloze bewondering voor al die leerkrachten, die echt proberen om de kinderen hogerop te brengen. Scholen doen wat ze kunnen, maar hun mogelijkheden zijn gewoon beperkt. Neem het onderwerp taal. Er zijn heel veel allochtone kinderen met een goede intelligentie die op school achterblijven omdat ze de taal onvoldoende beheersen. Dat is een enorme verspilling van talent. Als een kind met een taalachterstand van een jaar of twee op de basisschool binnenkomt, is het heel moeilijk om die achterstand nog weg te werken. Dat mag wat mij betreft geen vrijblijvende keus zijn. Voor de kinderen die nu al op de basisschool zitten, zouden we moeten overwegen om hen pakweg één of twee jaar extra taalonderwijs te geven. Maxima spreekt toch ook uitstekend Nederlands? Het kan, als je bereid bent om te investeren. Een jaar extra (taal)onderwijs op de basisschool vinden wij not done. Kinderen moeten niet langer dan acht jaar over de basisschool

doen, en ook het voortgezet onderwijs moet in het gebruikelijke tempo worden doorlopen. Waarom willen we dat? Hoe kunnen we nu de Lissabon-doelstellingen onderschrijven als we niet alles uit onze kinderen halen wat erin zit? *[Hiermee heeft Nederland zich gecommitteerd om – in eu-verband – in 2010 tot de meest concurrerende economieën ter wereld te behoren, red.]*

Dit systeem zorgt er per definitie voor dat we niet voldoende kijken naar de potentie van kinderen. Sommige leerlingen hebben gewoon wat meer tijd nodig om het programma te doorlopen. Geef ze die tijd. Scholen voor voortgezet onderwijs worden nu afgerekend op het aantal doublures. Zo stimuleer je dat kinderen ‘afstromen’ naar een lagere onderwijssoort, terwijl ze met iets meer tijd het niveau wél zouden kunnen halen. We zouden scholen moeten stimuleren om leerlingen zo hoog mogelijk te laten uitstromen.”

“**Scholen kunnen de problemen niet in hun eentje oplossen**, ze hebben hulp nodig van buitenaf. Er kunnen bijvoorbeeld Brede-Schoolactiviteiten worden georganiseerd met het buurthuis of het welzijnswerk. Dat soort activiteiten zijn belangrijk, maar de problemen verdwijnen er niet door. Ik bepleit dat er rondom alle scholen, ook de scholen voor primair onderwijs, een gestructureerd overleg komt, waarin de intern begeleider, GGD, schoolmaatschappelijk werk en leerplicht zitten.

In Amsterdam ben ik nauw betrokken geweest bij de oprichting van zogenaamde zorgbreedteoverleggen rondom een groot aantal basisscholen. In het overleg bespreken de betrokkenen wat er met een bepaald kind of gezin aan de hand is, welke actie ondernomen moet worden, wie de kar gaat trekken. Dat overleg functioneert goed. Betrokkenen zijn enthousiast. Zij kunnen doelgericht interveniëren en het levert zelfs tijdwinst op. Als het zorgbreedteoverleg er niet uitkomt, wordt het probleem voorgelegd aan een netwerk waaraan ook andere instanties deelnemen, zoals Bureau Jeugdzorg en de Raad voor de Kinderbescherming.”

“**Ik krijg wel eens het gevoel dat we dweilen met de kraan open**. Bij sommige gezinnen moet je volgens mij echt in het thuismilieu ingrijpen. Dat is moeilijk, stuit op veel verzet. Het is taboe om in te grijpen in de thuissituatie en de opvoeding. Maar ik ben eerlijk gezegd wel klaar met die taboes ... Als je ziet in wat voor ellende veel kinderen opgroeien, dan moet je als samenleving iets doen, dan kun je niet werkloos toekijken. Dat getuigt van lafheid. Mijn solidariteit ligt in de eerste plaats bij het kind.

Ik zou graag stoppen met al het gepraat over de vrijheid van ouders. Wat een flauwekul. Als je vaststelt dat de opvoeding tekortschiet, dat kinderen geen geborgenheid kennen, dan is het té gemakkelijk om te zeggen: dat is de vrijheid van ouders. Als je niet ingrijpt, weet je wie straks de rekening betaalt: de kinderen. En het onderwijs, want zij krijgt alle problemen uiteindelijk op haar bordje.”

“**Als ik dagdroom over een effectieve, preventieve aanpak, stel ik me een soort nanny voor**. Een stevige tante of oom, die in een vroegtijdig stadium het gezin op de rails zet - iemand die echt iets dóét, die bij wijze van spreken de rekeningen opent, het huishouden structureert en ouders leert hoe ze kinderen kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling. Dat is dus een preventieve aanpak, die fundamenteel anders is dan bijvoorbeeld de gezinsvoogden die doorgaans pas aan de

slag gaan als een gezin al behoorlijk is ontspoord. In dat soort gezinnen zijn de opvoeders vaak helemaal murw van de hulpverleners en is het dus heel lastig om nog iets te bereiken.”

“**Het klinkt liberaal om de verantwoordelijkheid bij ouders neer te leggen**, maar ik vind het eigenlijk vooral een moderne vorm van onverschilligheid. We laten kinderen in de kou staan, laten gezinnen aan hun lot over.

En wat dat betreft zie ik een duidelijke parallel met het onderwijs. Ook het onderwijs wordt in mijn ogen te veel aan haar lot overgelaten. Scholen moeten alle problemen maar oplossen, maar hebben ze daar de expertise voor, krijgen zij ook het geld om dat te doen? Nee dus. Wat dat betreft vind ik de decentralisatie van met name de onderwijsachterstandsgelden naar schoolbesturen een totaal verkeerde zet. Gemeenten zetten het geld vooral in voor maatregelen die voorwaardelijk zijn, die het niveau van afzonderlijke scholen overstijgen. Denk aan schoolmaatschappelijk werk, vve en opvoedingsondersteuning. Ik begrijp niet waarom die verantwoordelijkheid bij de gemeenten is weggehaald.

Meer in het algemeen vind ik dat grotere bevoegdheden voor de schoolbesturen gepaard zouden moeten gaan met een stevige controle. Wie ziet erop toe dat de besturen het geld ook goed verdelen? Krijgt elke school wel het geld dat ze nodig heeft, of gaan schoolbesturen vooral investeren in een select aantal ‘paradepaardjes’. Het toezicht op de begroting van schoolbesturen is nu niet goed geregeld. Scholen hebben er niets over te zeggen, en de mr en de gmr (gemeenschappelijke mr) evenmin. Dat moet anders. We mogen van schoolbesturen verwachten dat zij zich verantwoorden. De inzet van middelen moet voor iedereen transparant zijn en zo nodig gecorrigeerd kunnen worden.”



De school als veilige haven

Veel kinderen pendelen dagelijks tussen twee werelden. Aan de ene kant de school – een veilige haven, een rustplek – en aan de andere kant de straat en de wijk waar het recht van de sterkste geldt. Voor kind en school een hele opgave...

“Wij bieden vorstelijk onderwijs aan, is het motto van onze school – een knipoog naar onze naam: de Koningin Wilhelminaschool. Op een school als de onze is het vaak erg lastig om zo’n ambitie waar te maken.

Zoals de Inspectie in haar laatste inspectierapport schreef: *‘Het onderwijs moet worden verzorgd onder omstandigheden die zich niet direct als vorstelijk laten omschrijven. Getuige ook het aantal problemen dat de directie op maandagmorgen bij aanvang van de schoolweek moet oplossen met ouders en leerlingen.’*

Als school zijn wij betrokken bij allerlei problemen die helemaal niets met school te maken hebben. Een voorbeeld: een leerling van onze school woont bij zijn moeder, vader verblijft langdurig in het buitenland. De moeder heeft door allerlei omstandigheden een erg slecht contact met haar eigen ouders, de grootouders van onze leerling. Op enig moment nemen die grootouders contact op met de vader en vertellen hem dat de moeder het kind heel slecht behandelt. Wat gebeurt er? Vader komt halsoverkop naar Nederland, en de moeder klopt radeloos bij school aan omdat zij bang is dat de vader haar zoontje kidnapt. Voor dat soort dingen kun je als school niet je ogen sluiten, je móét er iets mee. Contact leggen met instanties, optreden als bemiddelaar. Je moet ook binnen de school maatregelen nemen om te

voorkomen dat zo’n jongetje daadwerkelijk gekidnapt wordt. Dus bij het halen en brengen is er altijd direct contact met de moeder, en bij het buitenspelen is de leerkracht extra alert.

Dit soort extreme situaties komen helaas niet incidenteel, maar vrijwel wekelijks voor. Nogal wat leerlingen groeien in behoorlijk problematische omstandigheden op; zij hebben thuis te maken met relationele problemen, schulden, maar soms ook met mishandeling of incest. Dat heeft een enorme impact op kinderen. Als ze op school zitten, kunnen ze die problemen vaak maar ten dele van zich afzetten. Als ze hierdoor minder geconcentreerd zijn of gedragsproblemen vertonen, heb ik daar begrip voor. Ik vind het essentieel dat alle kinderen de school ervaren als een veilige haven, waar ze zich behaaglijk en geborgen voelen. Op straat is het in dit soort wijken soms net een jungle, waar het recht van de sterkste geldt. Op school mag dat niet zo zijn. Dankzij een heldere structuur en duidelijke regels creëren wij wél een veilig klimaat, waarin alle kinderen tot hun recht komen en zich kunnen ontwikkelen.”

Aart Hartman is meerscholendirecteur van twee Rotterdamse basisscholen: de Koningin Wilhelminaschool en de Van Asch van Wijkschool.

Maatschappelijke stage: een schat aan ervaringen

Onderwijs en maatschappij functioneren nog onvoldoende als twee-eenheid. Dat kán ook anders. Bijvoorbeeld door middel van stages, waarin leerlingen leren om de lesstof in de praktijk toe te passen en ervaren dat ze ook buiten de school heel veel nieuwe dingen kunnen leren. Bij stages snijdt het mes aan twee kanten. Voor leerlingen wordt het rendement van hun opleiding groter en de stagebedrijven profiteren van de inzet en het enthousiasme van de stagiaires.

Op het Revius Lyceum in Wijk bij Duurstede lopen jaarlijks zo'n 220 tweedejaars stage. Dat aantal wordt dit jaar met nog eens vijftig uitgebreid. Philip Korff de Gidts is economiedocent en coördinator van de maatschappelijke stage. Hij illustreert aan de hand van een aantal voorbeelden hoe belangrijk deze stage is voor de sociale ontwikkeling van leerlingen.

“De leerlingen moeten minimaal vijftien uur stage lopen, maar de meesten besteden er veel meer tijd aan. Tijdens de stage leren ze om samen te werken, te organiseren en te netwerken. Ook leren ze om voor zichzelf op te komen. Een voorbeeld: onlangs bood een kerkbestuur een aantal stageplaatsen aan. Toen de leerlingen zich meldden, bleek dat zij moesten beginnen om de kerkvloer eens goed te dweilen. ‘Ja, dat gaan we dus echt niet doen’, was de reactie van de leerlingen. Wij hebben daar op school met de betreffende leerlingen over gepraat, en daarna zijn zij zélf naar het kerkbestuur teruggegaan. Ze zijn de confrontatie dus niet uit de weg gegaan, maar hebben uitgelegd waar de maatschappelijke stage voor bedoeld is, en wat ze ervan hopen te leren. Door dat gesprek kreeg de stage een invulling die wél zinvol was.

Ook leren de leerlingen om zich een houding te geven. Onlangs liep een aantal leerlingen stage op een zorgboerderij voor blinden. Dat vonden ze in het begin doodeng. Hoe moesten ze met blinde mensen omgaan? Ze hadden geen flauw idee. We hoorden echter al snel van de begeleiders dat de leerlingen er goed in slaagden om de aansluiting te vinden en heel leuk omgingen met de blinde bewoners. Natuurlijk zijn er niet alleen positieve ervaringen. Er zijn ook teleurstellingen, als er bijvoorbeeld niemand afkomt op een zelfgeorganiseerde filmmarathon of een hockeytoernooi op het laatste moment wordt afgeblazen. Dat is heel vervelend om mee te maken, maar het zijn desondanks wel waardevolle leermomenten. Tijdens de stage laten leerlingen zich trouwens vaak van een heel andere, verrassende kant zien. De meest notoire laatkomer is opeens wél op tijd, en de spreekwoordelijke ruwe bolster heeft wel degelijk een blanke pit. Laatst was een aantal leerlingen op stap met bejaarden, tijdens een Rode Kruis-dag. Het was koud en een van de stoerste jongens uit de klas duwde een dame in een rolstoel. Opeens trekt hij zijn jas uit en legt die op haar schoot. ‘Ja, zij zit de hele tijd stil, zo krijgt ze het koud’, was zijn commentaar. Dat is toch prachtig!”

Goed voor mijn eigenwaarde

Zeker voor jonge mensen is het harstikke spannend om voor de eerste keer een bedrijf binnen te stappen om stage te gaan lopen. Zo'n bedrijf heeft immers zijn eigen waarden en normen en het duurt vaak wel even voordat je je plek gevonden hebt, en voordat duidelijk wordt wat je te bieden hebt. Lotte van Mourik zit in vwo 4 van het Revius Lyceum, Wijk bij Duurstede. In februari 2005 liep zij maatschappelijke stage bij de plaatselijke bibliotheek. Het beviel haar zo goed dat ze uiteindelijk anderhalf jaar bleef.

“Wij moeten in de tweede klas een maatschappelijke stage doen. Omdat ik graag lees, wilde ik – samen met een vriendin – in de plaatselijke bibliotheek stagelopen.

We hebben contact gelegd en de directrice van de bieb was gelijk enthousiast. We werden opgenomen in een groep vrijwilligers, die al veel langer in de bieb werkten. Vooral oudere dames, die het gewoon erg gezellig vonden om dit werk te doen.

Mijn vriendin en ik werkten iedere zaterdag, tussen 11.00 en 13.00 uur. We namen boeken in en leenden uit. De stage van 20 uur was snel voorbij, maar ik vond het zo leuk, dat ik wel wilde blijven. Al snel werd duidelijk dat de bieb dat niet wilde; dat bericht kwam echt als donderslag bij heldere hemel. Wat bleek: de andere vrijwilligers waren helemaal niet zo enthousiast over de inbreng van mij en mijn vriendin. Ze vonden dat wij te fanatiek waren, té hard werkten. Wij lieten bij wijze van spreken geen enkel boek voor hen liggen...

Ik was heel teleurgesteld en heb daarover gesproken met de directrice van de bieb. Zij heeft uitgelegd wat er van mij

verwacht wordt als ik wél in de bieb zou willen blijven werken, welke werkhouding er nodig is. Het kwam er eigenlijk op neer dat ik het gewoon veel rustiger aan moest doen. Dus niet té hard werken, en zorgen dat de andere vrijwilligers ook wat te doen hebben.

Uiteindelijk heb ik er anderhalf jaar gewerkt. Pas aan het begin van dit schooljaar ben ik gestopt. Ik kreeg het te druk met school en wilde niet meer elke zaterdag vastzitten. Dat werd een soort verplichting en dat wilde ik niet.

Ik heb een ontzettend leuke tijd gehad in de bieb, was onderdeel van 'one big family'. Ik voelde me gewaardeerd, mocht bijvoorbeeld ook op personeelsfeestjes komen. Zo'n maatschappelijke stage is voor iedereen goed. Je leert om iets te doen voor de gemeenschap, en dat je daar niet altijd geld voor hoeft te krijgen. Zo'n baantje is ook goed voor je eigenwaarde. Soms stelde ik voor om bepaalde zaken anders aan te pakken en dat soort ideeën werd altijd serieus genomen. Het is natuurlijk harstikke leuk om te zien dat je inbreng gewaardeerd wordt!”

Minder probleemgedrag dankzij *Taakspel*

Zomaar een willekeurige situatie op een basisschool – groep 7 is bezig met zelfstandig werken.

Alle kinderen zijn stil aan het werk, de juf zit achter haar bureau. Opeens klettert er een liniaal op de grond. Dat hoor je goed in zo'n stil lokaal... De juf kijkt verstoord op, zuigt haar longen vol lucht – duidelijk van plan haar ongenoegen te laten blijken – maar bedenkt zich dan. Zij ademt rustig uit, en besluit niet te reageren. Leerling Jean-Paul raapt zijn liniaal op, de andere kinderen werken gewoon rustig door. Er is niets aan de hand.

Maar zo gaat het niet altijd:

De kinderen zijn rustig aan het werk, de liniaal klettert op de grond. De juf kijkt verstoord op, zuigt haar longen vol, en valt enorm uit: 'Ja hoor, het is ook altijd dezelfde. Jean-Paul, kun je nou niet één keer gewoon rustig aan het werk zijn? Is dat echt te veel gevraagd?'

Wat gebeurt er nu? Alle kinderen zijn afgeleid, iedereen gaat zich ermee bemoeien, na vijf minuten is de juf het helemaal zat en wordt boos op de hele klas.

Ria van der Sar werkt bij de CED-Groep. Zij ontwikkelde een aantal jaar geleden *Taakspel*. "In het onderwijs zien we vaak een negatieve controle op gedrag: leerkrachten willen de boel onder controle houden en ze doen dat door voortdurend te corrigeren en de aandacht te vestigen op het ongewenste gedrag van kinderen.

Dat werkt contraproductief; uit onderzoek weten we dat het ongewenste gedrag hierdoor alleen maar toeneemt. Bij *Taakspel* draaien we het dus om: we leren leerkrachten om meer oog te krijgen voor het gewenste gedrag dat kinderen laten zien. Dáár moeten zij nadruk op leggen, want zo versterken ze het. *Taakspel* is eigenlijk dus gebaseerd op dezelfde principes als het OSM-programma ROS (*Probleemgedrag Op School*). De aanpak blijkt nog steeds uitstekend te werken.

Door het spelen van *Taakspel* verbetert het klassenklimaat, kinderen laten minder grensoverschrijdend en meer taakgericht gedrag zien. Ze zijn dus gewoon beter aan het werk en de effectieve leertijd wordt dus groter."

Taakspel wordt gespeeld in de klas, tijdens de gewone lessen. Leerkrachten en leerlingen spreken bepaalde gedragsregels af, waaraan iedereen zich tijdens het spel moet houden. Ook bepalen ze hoe lang ze het spel spelen. In het begin bijvoorbeeld een kwartiertje, maar na verloop van tijd misschien wel een dagdeel. De kinderen spelen het spel in groepjes. Hierdoor ontstaat een bepaalde groepsdruk, die effectief blijkt. Als een groepje zich goed aan de regels houdt, 'sparen' ze voor een kleine beloning. Bijvoorbeeld tien minuutjes langer buiten spelen, of op vrijdagmiddag ranja met een koekje.

Inmiddels gebruiken zo'n duizend Nederlandse en Vlaamse scholen *Taakspel*. Sinds kort is het spel ook beschikbaar

voor het voortgezet en het speciaal onderwijs, in aangepaste vorm.

Taakspel wérkt. Met name kinderen die voorheen matig probleemgedrag vertonen, laten veel minder grensoverschrijdend gedrag zien.

Bij kinderen met ernstig probleemgedrag zijn aanvullende interventies nodig.

Vanuit die gedachte startte onlangs een pilotproject in Amsterdam, waarin ouders leren om de *Taakspel*-principes ook thuis toe te passen.

De aanbevelingen

De sprekers in het voorgaande hoofdstuk doen onder meer de volgende aanbevelingen:

- 1 Formeer een klein, clever clubje met mensen die het onderwijs vakinhoudelijk stimuleren en inspireren. Zij moeten discussies binnen het onderwijs aanwakkeren, stimuleren en voeden met wetenschappelijke inzichten en ervoor zorgen dat leerkrachten goed getraind en begeleid worden.
- 2 Maak meer gebruik van ‘evidence based’ kennis, zoals in de medische wereld. Vind niet elke keer opnieuw het wiel uit. In de onderwijssector ontbreekt de mentaliteit om te behouden wat waardevol is, en dat steeds verder te verbeteren. Zo wordt het kind dikwijls met het badwater weggegooid.
- 3 Er moet meer geld komen, zeker in de grote steden. De onderwijs- en sociaal-maatschappelijke problemen zijn gigantisch; daar is heel veel extra geld voor nodig.
- 4 Decentraliseer het geld niet ‘zomaar’ naar scholen en schoolbesturen, omdat je dan ook alle problemen decentraliseert. Op die manier gooi je de problemen over de schutting. Dat is een moderne vorm van onverschilligheid, het is gemakzuchtig.
- 5 Op de pabo moeten gedragsmodificerende aanpakken standaard in het curriculum worden opgenomen.
- 6 Sommige kinderen hebben genoeg potentie, maar hebben door hun sociale achtergrond meer leertijd nodig. Geef die leertijd. Dat zal leiden tot een uitstroom naar hogere vormen van vervolgonderwijs, en zal de ‘afstroom’ tegengaan.
- 7 Creëer rond scholen voor primair onderwijs een structureel overleg waarin de interne begeleider, GGD, schoolmaatschappelijk werk en leerplicht zitten. Hierdoor kan doelgerichter worden geïntervenieerd; dat levert veel tijdswinst op. Bouw daaromheen een tweede netwerk, met daarin onder andere Bureau Jeugdzorg en de Raad voor de Kinderbescherming. Waar nodig kunnen deze instanties interveniëren.
- 8 Gezinsinterventies dienen bij voorkeur preventief te zijn; vroegtijdige signalering en direct ingrijpen (bijvoorbeeld door middel van een ‘nanny-aanpak’) leveren meer rendement op.
- 9 Er is een heroriëntatie nodig op de verdeling van achterstandsgelden. Gemeenten moeten vooral gericht zijn op de voorwaardelijke aspecten binnen het beleid (schoolmaatschappelijk werk, vve, opvoedingsondersteuning, jeugdzorg). Schoolbesturen moeten zich met name richten op de kwaliteit van het onderwijs en op de directe omgeving van de school.
- 10 Verplicht bedrijven om stagiaires te accepteren. Laat de overheid faciliteiten aanreiken, zodat stagebegeleiders binnen bedrijven getraind kunnen worden en hun werk optimaal rendeert.
- 11 Laat elke leerkracht een aantal standaardregels omtrent gedragsmodificatie in zijn dagelijkse praktijk toepassen.



Pluche

Voor het project Onderwijs en Sociaal Milieu was begin jaren zeventig veel draagvlak. Op landelijk en gemeentelijk niveau. OSM werd gezien als een paradepaardje van de sociaal-democratie.

Hoe hoog staat de bestrijding van onderwijsachterstanden vandaag de dag op de politieke agenda? Leggen de samenleving en de politieke elite zich niet te gemakkelijk neer bij het bestaan van achterstanden? Is het misschien ook niet een kwestie van water naar de zee dragen, zullen achterstanden altijd blijven bestaan? Of heeft het wel degelijk zin om met onverminderde energie de kansen voor de maatschappelijke achterhoede te vergroten? En zo ja, wie moet de handschoen oppakken?

Niet alles is wetenschappelijk aantoonbaar

Johan Mastik was wethouder Onderwijs in Rotterdam van 1974 tot 1978. Vóór die tijd was hij voor de PvdA gemeenteraadslid. Van huis uit is hij onderwijs- en organisatiesocioloog. Het terrein van onderwijsachterstanden heeft hem altijd persoonlijk geboeid. Hij heeft in de jaren zeventig het nodige gedaan om OSM op de rails te houden. Mastik werkt nu bij het Ministerie van OCW.

Nog even onder burgemeester Wim Thomassen en later onder André van der Louw was het college van B&W in Rotterdam een echte sociaal-democratische rode burcht in de jaren zeventig. “Het was een ‘Leitmotiv’ van het college om de omstandigheden van mensen te verbeteren”, zegt Johan Mastik. “En naast investeren in stads- vernieuwing was investeren in onderwijs een manier om dat te doen. Daarom was er veel geld uitgetrokken voor onderwijsvernieuwing, via het project Onderwijs en Sociaal Milieu. Er was de gemeente veel aan gelegen om het project te laten slagen.” Hij vindt het een beetje jammer dat OSM de doelstellingen vanuit wetenschappelijke optiek onvoldoende behaald zou hebben. “Terwijl je nu nog steeds effecten ziet die mede zijn toe te schrijven aan OSM. Alleen, dat is wetenschappelijk minder meetbaar.”

Als lid van de gemeenteraad van Rotterdam had Johan Mastik vanuit zijn onderwijsprofessie al veel contacten met de club rond Jan Grandia. Die contacten werden intensiever toen zijn voorganger als wethouder Onderwijs, Jan van der Ploeg, in een knetterende ruzie belandde met Grandia.

Welke rol heeft u toen gespeeld?

“OSM was ondergebracht bij de toenmalige SAD, de schooladviesdienst. Dat werkte niet goed, het was een ‘vreemd lichaam’ binnen die dienst, omdat OSM behoorlijk sturend en strak wilde voorschrijven aan scholen hoe ze het moesten aanpakken. Terwijl de SAD meer een vrijblijvend aanbod aan scholen deed. Vanuit het stadsbestuur is een raadscommissie opgericht, de commissie Polak, waar ik ook in zat. Met enig geduw is het gelukt om OSM relatief zelfstandig te krijgen, los van de SAD. Als wethouder ben ik ook regelmatig in Den Haag geweest om rijksgeld voor OSM te bepleiten. Dat ging moeizaam, omdat het om véél geld ging dat ook nog eens bestemd was voor een heel lange periode van meer dan tien jaar. Bovendien vond de politiek in Den Haag het maar helemaal de vraag of een gemeente wel zo’n rol kon spelen als organisator van een dergelijk groot en sturend project. En ten slotte, de nature-nurture discussie woedde in alle hevigheid. Intelligentie zou genetisch bepaald zijn en zoveel geld voor arbeiderskinderen: was dat geen water naar de zee dragen?”

Wat dreef u om door te zetten?

“Professor A.D. de Groot betoogde in die tijd dat intelligentie voor zo’n zeventig procent genetisch bepaald is. Oké, maar dan vind ik: beïnvloed dan die andere dertig procent!

Vanuit de PvdA waren er contacten met de Erasmus Universiteit, en op verzoek bemoeiden die zich ook met de aanvraag voor financiering bij het Rijk. Dat vind ik wel uniek voor Rotterdam. Er was in het hele land politieke belangstelling voor het bestrijden van achterstanden via onderwijs, maar niemand van de universiteiten stak z’n nek uit. In Rotterdam gebeurde dat wel en daarmee kreeg de stad een voorlopersrol. Vergelijkbare projecten in Amsterdam en Utrecht hadden wel veel activiteiten maar verliepen minder planmatig en met minder wetenschappelijke onderbouwing.”

Heeft al die wetenschappelijke onderbouwing het project uiteindelijk niet ook de das omgedaan toen het op ‘afrekenen’ aankwam?

“De moeilijkheid is: hoe bepaal je welke factor precies tot welk succes leidt? En kun je dat bepalen op grond van de verzamelde gegevens? Vaak is het een combinatie van dingen en niet alles valt te meten. Er waren drie belangrijke doelen. Ten eerste het verbeteren van het succes van lees- en rekenprogramma’s. Ten tweede de begeleiding in de klas en het trainen van schooldirecteuren als ‘veranderagenten’. En ten slotte het onderzoeken en meten van de effecten van de ondernomen acties op de leerprestaties. Maar het effect van dat tweede punt, de begeleiding binnen de scholen, is niet onderzocht. Dat paste niet in een wetenschappelijk kader met controlegroep en dergelijke, zo werkte dat niet. Terwijl juist dáár enorm veel uit voortgevloeid is.

Ook veel minder zichtbaar en meetbaar waren de systematische pogingen om ouders bij het onderwijs te betrekken en betere omstandigheden voor hen te scheppen. Ze werden niet alleen bij het onderwijs aan hun eigen kind betrokken, ze konden zelf ook diploma’s halen. Dat onderdeel van OSM is verdwenen omdat het niet paste in de projectbeschrijving. De mobilisatie van ouders is dus weggesneden, terwijl die wel heeft geleid tot actieve bewoners. Bijvoorbeeld in de Afrikaanderwijk, waar door acties van ouders een bibliotheekbus door de wijk ging rijden. En in het Oude Noorden, met het stichten van een club als Samen Wonen Samen Leven. Zonder OSM was dat allemaal niet gebeurd.

Ik heb er destijds op aangedrongen dat al die stappen die met ouders gezet werden, zouden worden vastgelegd om later kwalitatief te kunnen analyseren. Bij mijn weten is dat niet gebeurd.”

Was er politieke overeenstemming over dat mobiliseren van de bevolking via OSM?

“Nou, een van de kritiekpunten op OSM is altijd wel de vraag geweest in hoeverre je mensen moet socialiseren naar een middenklasseniveau. Ik weet nog dat we behoorlijk verrast waren toen een groep ouders naar het stadhuis toog en om uitstroomgegevens van basisscholen vroeg. Ze wilden weten of hun kind op de goede school zat. Ik had als wethouder die cijfers niet eens van de openbare scholen, laat staan van de bijzondere scholen in de stad! Ze werden alleen op schoolniveau verzameld en alleen de schooldirecteur en de inspecteur waren daarvan op de hoogte. Bovendien, had ik de gegevens wél gehad: openbare scholen kunnen geen leerlingen weigeren, alleen al daarom deden ze het relatief minder goed dan

bijzondere scholen. Dat was een enorm dilemma, die informatie had je liever niet op straat. Het zou de concurrentiepositie van het openbaar onderwijs hebben geschaad.

Maar hoe dan ook: OSM heeft bijgedragen aan het veranderen van de toen heersende opvatting dat een leerling zelf verantwoordelijk is voor wat hij leert. Het inzicht is ontstaan dat kinderen en ook volwassenen ‘leerbaar’ zijn, dat – tot op zekere hoogte – eruit komt wat je erin stopt.”

Waarom is er geen ‘opvolger’ van OSM gekomen?

“Toen Jan Slavenburg met zijn onderzoeksresultaten naar buiten kwam, was de strekking daarvan dat de doeleffectiviteit van de programma’s niet wetenschappelijk aantoonbaar was. Maar in diverse bijzinnen staat wel degelijk dat er allerlei veranderingen gerealiseerd zijn. Bijvoorbeeld zoiets als intensieve leerkrachtbegeleiding: dat zou kans van slagen hebben en nader onderzoek was gewenst. En zo waren er veel meer suggesties. Die zijn politiek niet opgepikt. Het onderzoek verscheen precies op het moment dat de wet op het Onderwijsvoorrangsbeleid in de Eerste Kamer behandeld werd. Ik ben ervan overtuigd dat die wet op het nippertje gestruikeld is door het begeleidende persbericht bij het proefschrift. Een persbericht, met zo’n samenvattende alinea die vertelt dat de wetenschappelijke werkzaamheid van alle inspanningen niet is aangetoond.

Ik vind dat een project zoals OSM het verdient om opnieuw gewaardeerd te worden. Aan de producten van vandaag is het OSM-label niet altijd te herkennen, maar het is er wel. En systematisch en planmatig werken aan beter onderwijs is in combinatie met maatschappelijke mobilisatie – sociaal milieu – nog altijd een manier om onderwijskansen te verbeteren.”

Er is een krachtiger regie nodig op het achterstandenbeleid

Je wordt er soms een beetje moe van... we leren nog steeds weinig van het verleden. Nieuwe plannen, nieuwe onderzoeken, nieuwe aanpakken. Dementeert ons politieke geheugen? Er is behoefte aan een krachtige regie, vanuit gemeenten of in te stellen beleidscentra. Je kunt zelfs een goede regisseur zijn zonder bevoegdheden, maar zorg dat de acteurs – de leerkrachten – optimaal voorbereid zijn.

“Ik ben bijna vanaf het begin betrokken geweest bij het OSM-project, schoof op een vrij ingewikkeld en problematisch moment aan. Grandia was de tweede man bij de toenmalige Schooladviesdienst (SAD). Al vrij snel nadat hij het OSM-project had geïnitieerd, liep de boel spaak. Het conflict liep uiteindelijk zelfs zo hoog op, dat het hele OSM-project dreigde te stranden. Ik was wetenschappelijk adviseur van het project en heb in die hoedanigheid meegeholpen om een reddingsplan te maken. De rest van het verhaal is bekend: OSM werd verzelfstandigd, Grandia kreeg een eigen gebouw en eigen verantwoordelijkheden.

Nadat we vervolgens met succes een aantal landelijke geldpotten hadden aangeboord, kwam het moment waarop we goed opgeleide medewerkers konden aannemen. Mensen die in staat waren om de enthousiaste en bevlogen Grandia met zijn beide benen op de grond te houden én die in staat waren om goede programma's te ontwikkelen. Uiteindelijk namen we meer dan honderd jonge honden aan, zoals Theo Magito en Jan Slavenburg. Idealisten, begaan met het lot van arbeiderskinderen. De meesten kwamen zelf uit een arbeidersnest, dus ze wisten waar ze het over hadden.”

“Het lijkt wel alsof de empathie met de doelgroep en de gedrevenheid van de jaren zeventig goeddeels zijn verdwenen. Er is in de loop van de jaren geleidelijk een meer defaitistische houding voor in de plaats gekomen. Velen vragen zich af of het wel de moeite waard is om te investeren in – nu vooral allochtone – achterstandsleerlingen. Is het geen hopeloze kwestie, onbegonnen werk?

In deze discussie kun je twee posities innemen: je gaat onvermoeid aan de slag of je haalt je schouders op en zegt: het is niet anders, de achterstanden zullen er altijd zijn. Bij sommige politici, op landelijk en lokaal niveau, heeft dat laatste idee postgevat. Dat stoort me, zeker als sociaal-democraten op die lijn zitten.

Ik vind dat we veel meer zouden moeten knokken tegen onderwijsachterstanden, ook van kinderen uit autochtone kring. Op enig moment zal de politiek zich ernstig zorgen gaan maken over de achterstanden van vooral allochtone leerlingen. Er móét eenvoudigweg iets gebeuren, omdat het anders hartstikke fout gaat. Dan ontstaat er een massale werkloosheid langs een etnische scheidslijn.”

De aanbevelingen die er indertijd bij het afsluiten van OSM zijn gedaan.

1. Interventiestrategie

1.1. Transfer

- 1.1.1. Stem programmadoelen nauwkeurig af op genormeerde schoolvorderingstoetsen.
- 1.1.2. Ontwikkel cognitieve vaardigheden ten behoeve van de transfer van het geleerde.

1.2. Intelligentie

- 1.2.1. Ontwikkel cognitieve vaardigheden, op systematische wijze, vóór en tijdens de kleuterperiode.

1.3. Werkhouding

- 1.3.1. Ontwikkel werkhouding, o.a. via gedragsmodificerende programma's.

1.4. Programmadoeleffectiviteit

- 1.4.1. Bevorder programmadoeleffectiviteit via gestructureerde programma's.
- 1.4.2. Draag zorg voor toets en herleermogelijkheden in programma.

1.5. Programmaimplementatie

- 1.5.1. Bevorder getrouwe programma-implementatie.
- 1.5.2. Gebruik hiertoe: klasseconsultatie en nascholing.

1.6. Voorschoolse periode en gezinsactivering

- 1.6.1. Neem voorschoolse periode serieus en zet programma's in gedurende deze periode.
- 1.6.2. Onderzoek en experimenteer verder met gezinsactivering, in het bijzonder in de voorschoolse en kleuterperiode.
- 1.6.3. Idem met betrekking tot de bevordering van de participatiegraad van ouders aan gezinsactiveringsprogramma's.

1.7. Schoolorganisatie

- 1.7.1. Implementeer kenmerken effectieve school.
- 1.7.2. Stel eindtermen vast.
- 1.7.3. Bevorder heterogene instroom.
- 1.7.4. Trek 4-jarigen maatregel in.

1.8. Leerkrachten

- 1.8.1. Bevorder optimale inhoudelijke en didactische voor en bijscholing met betrekking tot stimuleringsproblematiek.
- 1.8.2. Voer salarisdifferentiaties in op basis van mate onderwijsproblematiek op een school.
- 1.8.3. Verklein klassen.
- 1.8.4. Voer extra bekostigingsmogelijkheden in voor scholen met veel leerlingen uit achterstandsmilieus.
- 1.8.5. Beloon scholen met veel leerlingen uit achterstandsmilieus die tot goede prestaties komen.

2. Programma's

2.1. Programmaontwikkeling

- 2.1.1. Ontwikkel gebruiksklare programma's (in het bijzonder voor de bevordering van transfer, intelligentie, werkhouding en gezinsactivering).
- 2.1.2. Maak gebruik van een curriculumontwikkelingsstrategie.
- 2.1.3. Richt speciale programma-ontwikkelings/evaluatieprojecten op en geef deze voldoende werktijd.

2.2. Programmaevaluatie

- 2.2.1. Voer steeds effectevaluatie en causale analyses uit.
- 2.2.2. Verspreid alleen programma's die effectief gebleken zijn.

2.3. Begeleiding en verspreiding

- 2.3.1. Laat verspreiding via educatieve uitgevers plaatsvinden.
- 2.3.2. Begeleiding kan het beste gebeuren via klasseconsultatie (schoolbegeleidingsdiensten) en via nascholing (hoge scholen).

3. Onderwijsbeleid

- 3.1. Betrek veel soorten 'partijen' bij de oplossing van het probleem van de milieuspecifieke socialisatie.
- 3.2. Voer 'flankerend' beleid ten aanzien van (onder meer) inkomens en machtsverhoudingen en leefomstandigheden.
- 3.3. Baseer de bestrijding van de milieuspecifieke socialisatie op de meritocratische visie.
- 3.4. Formuleer realiseerbare en toch duidelijke doelen voor het onderwijsvoorrrangsbeleid.

“Misschien heeft OSM de scepsis wel een beetje over zich afgeroepen. Misschien legden we de lat zó hoog dat we haast per definitie zouden falen.

Dat neemt niet weg dat OSM veel bereikt heeft: goede methodes en meer arbeiderskinderen in hogere vormen van onderwijs. Maar de achterstanden zijn nog lang niet weggewerkt. Er is nog steeds een zeer stevige correlatie tussen het milieu van herkomst en de schoolprestaties van kinderen. De schoolprestaties hangen dus af van de plek waar een kind staat. Dat zou je als samenleving om principiële redenen moeten tegengaan. Maar er is ook nog een ander, heel platvloers argument om er iets aan te doen: economisch kunnen we het ons niet veroorloven dat er zoveel talent verloren gaat.”

“De afgelopen dertig jaar zien we een maatschappelijke verschuiving: mensen vinden sociale ongelijkheid niet meer zo problematisch. Uit de jaarlijkse rapportages van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt bijvoorbeeld dat een aanzienlijk deel van de Nederlandse bevolking inkomens- en vermogensverschillen aanvaardt. Dat maakt het natuurlijk lastig om de handen op elkaar te krijgen voor een gericht achterstandenbeleid. Daar komt bij dat er een groep mensen is die het probleem ontkent – mensen die zeggen dat elk kind dezelfde kansen heeft in deze maatschappij. Kinderen moeten de kansen alleen grijpen. Zeg maar de Amerikaanse droom, het krantenjongen–miljonair-verhaal.

Ik verzet me tegen die opvatting. Door allerlei onderzoek zijn we inmiddels tot het inzicht gekomen dat de ontwikkeling van mensen wordt bepaald door een combinatie van ‘nature’ (genetische aanleg) en ‘nurture’ (milieu). Aangeboren intelligentie en talenten komen dus pas tot ontwikkeling als de omgeving daartoe kansen biedt. Met andere woorden: in de opvoeding en in het onderwijs is ruimte om talenten te beïnvloeden. Die ontwikkelingsruimte moet je optimaal invullen en benutten. En als de ontwikkelingsruimte thuis beperkt is, moet je als school dat zo goed mogelijk proberen te compenseren.”

“Het achterstandenbeleid moet nieuw leven worden ingeblazen. De hoop is dat de politiek haar schouders eronder zal zetten én dat zij meer oog krijgt voor de effectiviteit van de inspanningen. Er gebeurt op dit moment van alles en nog wat, en er wordt ook nog steeds behoorlijk veel geld gestoken in de achterstandsbestrijding, maar er worden te weinig lessen getrokken uit het verleden. De aanbevelingen aan het eind van het OSM-project (zie pagina 78) zijn deels nog steeds actueel. Waarom doen we hier vrijwel niets mee?

Elke keer komen er nieuwe onderzoeken en nieuwe plannen, en dan denk ik zo vaak: maar we wéten al wat werkt en wat nodig is. Laten we het gewoon gaan doen! Het ontbreekt de onderwijssector en de politiek aan collectief geheugen. Misschien is dat wel inherent aan onze parlementaire democratie. Elke paar jaar wisselt de elite en begint men weer opnieuw. De wetenschap is een krachtige factor in een hoogontwikkelde samenleving, maar uiteindelijk legt wetenschappelijke rationaliteit het af tegen de wetten van de politiek.”

“Om de OSM-aanbevelingen te implementeren is een krachtige regie nodig, bijvoorbeeld vanuit de gemeente of een ander centraal beleidscentrum. En dan stuit je direct op het huidige besturingssysteem, waarin scholen autonoom zijn. Ik vind het onlogisch en ondoelmatig als elke school zelf het wiel uitvindt. De achterstandsproblemen in de Rotterdamse

Afrikaanderwijk zijn namelijk niet wezenlijk anders dan in de Haagse Schilderswijk. Mijn pleidooi: sommige dingen moet je niet door individuele scholen laten regelen, maar van buitenaf borgen en veiligstellen. In het belang van de kinderen.”

“Ik hoop dat de gemeente Rotterdam zich weer gaat bezinnen op haar mogelijke voorhoederol in het achterstandenbeleid. Het ter hand nemen van dit soort maatschappelijke problemen vind ik trouwens een kerntaak van de overheid. De gemeente heeft zich geleidelijk aan teruggetrokken op een aantal segmenten van die rollen, houdt zich vooral bezig met voor- en vroegschoolse educatie en Brede School. Maar de gemeente kán, in goed overleg met schoolbesturen, heel veel meer tot stand brengen. Dat is Rotterdam in het verleden ook al menigmaal heel goed gelukt. De gemeente hoeft niet passief te blijven. Ook zonder bevoegdheden kan zij tóch de rol van regisseur op zich nemen!”

“Leerkrachten zijn uiteindelijk de spil in alle ontwikkelingen, zij zijn het aangrijpingspunt voor verandering. Wat mij betreft moet er veel meer worden geïnvesteerd in hun expertise. Ik ben voorstander van een periodieke, verplichte bijscholing voor álle onderwijsgeevenden. Stuur hen eenmaal per twee á drie jaar naar een expertisecentrum, waar ze gedurende een week of twee inhoudelijk eens stevig kunnen bijtanken. Zo doen huisartsen en juristen dat ook. Ik denk dat schoolbegeleidingsdiensten daar een goede rol in zouden kunnen spelen. En laten we niet vergeten dat de professionalisering van basisschoolleerkrachten natuurlijk begint op de pabo. Ik bepleit dat we zeer snel ingrijpen in de vrijheid van pabo's. Laten we een minimumcurriculum ontwikkelen, waarin pakweg zeventig procent van de leertijd op de pabo is ingevuld. Een goed curriculum met eenduidige eindtermen, zodat toekomstige leerkrachten een gegarandeerd basisniveau hebben.”

Prof. dr. Han Leune is emeritus-hoogleraar empirische sociologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Van 1973–1988 was hij als wetenschappelijk adviseur verbonden aan het project Onderwijs en Sociaal Milieu, van 2002–2007 was hij voorzitter van de Raad van toezicht van de CED-Groep.



Wie staat er op voor de kwaliteitsdiscussie?

De overheid neemt steeds meer afstand van het onderwijs. Daardoor is er geen écht platform waar discussies gevoerd worden over beleid, keuzes en kwaliteit. Iedereen leeft grotendeels binnen de eigen muren: besturenorganisaties, schoolbesturen, scholen. Op zoek naar een dirigent...

Jo Kloprogge, directeur van onderwijsonderzoeksbureau Sardes en specialist in onderwijsachterstandenbeleid, praat liever niet meer over het begrip ‘achterstanden’. “Dat etiket heeft zo z’n eigen connotaties... Het is ook een relatief begrip en in de praktijk is het buitengewoon moeilijk om hieraan te werken. Gelukkig hebben we het tegenwoordig over talentontwikkeling. Beter! Ik vind dat alle kinderen aan een minimumniveau moeten voldoen als ze van school komen. Ze moeten maatschappelijk en sociaal goed kunnen functioneren.

Dat bereik je ten eerste door op jongere leeftijd met onderwijs te beginnen. Het vroegschoolse beleid begint nu op gang te komen. Dat is nodig want er komen nog steeds kinderen naar de basisschool met een veel te kleine woordenschat.

Ten tweede maak ik me zorgen over het hedendaagse zogenaamde ‘nieuwe leren’. De afstand tussen leerkracht en leerling is hier per definitie groter. Dat werkt vooral slecht voor kinderen die een achterstand hebben.

Op de derde plaats vind ik dat kinderen die meer tijd

nodig hebben, die tijd ook moeten krijgen. De huidige gewichtenregeling werkt onvoldoende. Die is te vrijblijvend, het geld daarvan komt te weinig terecht bij de kinderen die het nodig hebben. Zo schuiven we de maatschappelijke kosten, die we krijgen voor niet of slecht functionerende burgers, voor ons uit. Terwijl je juist in de periode van de basisschool moet zorgen voor optimaal onderwijs met vernieuwende methodieken.

De overheid heeft zich op afstand van het onderwijs geplaatst. Dat betreurt ik. Er is eigenlijk niet echt een platform waar discussies over beleid, keuzes en kwaliteit worden gevoerd. Dat heeft te maken met de marktwerking. Iedereen trekt zich terug in een eigen clubje. Het onderwijs kijkt in ’t algemeen alleen binnen de eigen muren.

De besturenorganisaties van schoolbesturen zijn wel gezaghebbend, maar daar zie ik de kwaliteitsdiscussie ook niet vandaan komen. Als Sardes hebben wij het naar aanleiding van een internationaal onderzoek wel geprobeerd. Die discussie was inspirerend, maar ook vrijblijvend. Niemand voelt het echt als z’n taak om op te staan.”

Talent aanboren

Leggen we de lat niet te hoog? Moeten we niet terug naar meer realistische doelen? Kúnnen we elk kind wel op het landelijk gemiddelde brengen? En moeten we het beroepsgerichte onderwijs niet eens herwaarderen? Een vloertje leggen lukt nog wel, maar stukadoren...

“Soms krijg ik de indruk dat we te ambitieus zijn met het achterstandenbeleid, dat de verwachtingen niet realistisch zijn. We kunnen gewoon niet elk kind op het niveau van het landelijk gemiddelde brengen, zelfs niet met het allerbeste onderwijs. Je hebt namelijk ook te maken met zoiets simpels als genen. Voor met name een aanzienlijke groep autochtone leerlingen is het vmbo gewoon de grens. Waarom doen we alsof dat erg is? De samenleving en de politiek zouden wat meer waardering moeten krijgen voor het beroepsgerichte onderwijs, en voor niet-cognitieve talenten. Er is immers óók behoefte aan mensen die een vak hebben geleerd – stukadoors, automonteurs, de ‘handen aan het bed’.

Dat neemt niet weg dat met name in de grote steden nog veel talent verloren gaat, zeker bij allochtone leerlingen. Zij hebben vaak meer in huis dan er nu uitkomt. Het is terecht dat we ons daar druk om maken. Er is winst te behalen met taalprogramma's, voorschoolse educatie, goede ondersteuning en begeleiding van leerkrachten. Er zijn ook ouderprogramma's nodig, maar we moeten wel beseffen dat het thuisfront van veel kinderen gewoon niet ondersteunend is en ook niet wordt.

Als ik terugdenk aan mijn eigen jeugd: mijn ouders hebben allebei alleen maar lagere school. Ze hadden wel ambities, dus mocht ik naar de hbs. Daar merkte ik regelmatig dat ik

niet dezelfde culturele bagage had als andere kinderen. Mijn ouders hadden hooguit veertig boeken in de kast staan – dat was al heel wat – en een doodenkele keer kwamen we in een museum. Meer konden mijn ouders me op dat vlak niet bieden. Dus als de leerkracht sprak over de Gijsbrecht van Amstel, ontbrak het mij aan voorkennis en ging het verhaal goeddeels langs mij heen. Mijn klasgenootjes waren wel geboeid; zij gingen op nieuwjaarsdag naar de opvoering van de Gijsbrecht...

Wat ik bedoel te zeggen: veel kinderen groeien op in een ‘arme’ opvoedingsomgeving. Ook op sociaal gebied. Er zijn legio gezinnen waar aan tafel zelden een gezellig gesprekje wordt gevoerd – zo'n gesprekje waarin je standpunten uitwisselt, waarden ontwikkelt, respectvol met elkaar omgaat. De hamvraag is: moet het onderwijs in het gat springen? Ja dus. Dat is voor een deel een mentale kwestie: leerkrachten moeten snappen dat ze kúnnen compenseren wat kinderen thuis tekort komen. Maar er zijn ook politieke keuzes voor nodig, want er ligt al heel veel op het bordje van scholen. Scholen moeten meer tijd, geld en ruimte krijgen om hun steeds omvattender, buitengewoon belangrijke taak te kunnen waarmaken.”

Paul Lakens is seniorconsultant bij Holland Accent. Holland Accent is een onderwijsinstelling voor vmbo, havo, vwo en mbo.

Achterstandenbeleid onvoldoende verankerd

We wéten inmiddels hoe we achterstanden te lijf kunnen gaan, maar toch is er weinig sprake van bestendinging en eenduidigheid op dit terrein. Een schoolspecifieke aanpak kán goed werken, maar alleen als scholen daarvoor voldoende bagage hebben: goed opgeleide leerkrachten, empirisch getoetste methodieken, ondersteuning op de werkvloer.

“Het achterstandenbeleid van de afgelopen pakweg 35 jaar heeft onvoldoende opgeleverd. Hoewel we inmiddels wel steeds beter weten hoe we achterstanden kunnen aanpakken, is er geen structurele, goede en bestendige aanpak op dit beleidsterrein geweest. Het achterstandenbeleid is onvoldoende verankerd geweest, er is geen duurzaam beleid gevoerd.

Effectief achterstandenbeleid steunt in mijn optiek op twee pijlers. Wat betreft de eerste pijler: tijdens het Onderwijskansenbeleid, dat begon in 2000, is men voor de eerste keer echt fundamenteel anders aan de slag gegaan met het bestrijden van onderwijsachterstanden. Voor het eerst kregen scholen de kans om een schoolspecifieke aanpak te ontwikkelen, die gestoeld was op hun eigen leerlingenpopulatie, sterktes en zwaktes. Dit ‘systeemdenken op schoolniveau’ was indertijd heel vernieuwend, en zou wat mij betreft nog steeds een van de belangrijkste pijlers moeten zijn. Daarnaast zou er veel meer geld en tijd moeten worden uitgetrokken voor de intensieve, inhoudelijke ondersteuning van leerkrachten.

Ik maak me zorgen over het totale gebrek aan aandacht voor onderzoek en ontwikkeling. Vergelijk het maar met het bedrijfsleven. Als een bedrijf wil innoveren en met betere producten wil komen, vindt iedereen het volstrekt

normaal om veel geld te steken in research en development. In het onderwijs gebeurt dat structureel veel en veel te weinig. En ik voorzie dat dat alleen maar minder wordt, nu het geld is gedecentraliseerd naar de schoolbesturen. Dat zorgt voor een enorme versnippering van geld. Ik zie dat veel besturen vooral de neiging hebben om het geld te steken in menskracht voor de klas. Zij trekken weinig geld uit om na te denken, nieuwe dingen te ontwikkelen, te leren, onderzoek te doen.

Overigens denk ik dat op enig moment de wal het schip zal keren. Dan ontstaan er wellicht gezamenlijke initiatieven, gaan besturen geld bij elkaar leggen voor onderzoek en ontwikkeling. Zo ver is het echter nog lang niet, besturen zijn daar nog helemaal niet aan toe. Op dit moment zijn de meeste schoolbesturen zich nog volop aan het oriënteren op hun rol, en zijn ze in de eerste plaats bezig met de vraag ‘hoe moet ik besturen?’. De vraag wat ze er allemaal mee willen bereiken, schuiven ze voor zich uit.”

Han van Gelder is ondernemer. Hij adviseert gemeenten, onder andere op het gebied van achterstandsbestrijding. Ook is hij de man achter www.onderwijsachterstanden.nl. Zijn roots liggen in het Ministerie van ocw, waar hij in diverse functies betrokken was bij het achterstandenbeleid, onder andere als directeur Basisonderwijs.

Liever investeren in peuters dan in de universiteit

Leerplicht voor tweejarigen? Sommigen krijgen er koude rillingen van, anderen denken dat het over een paar jaar écht zo ver is. We kunnen er in elk geval voor zorgen dat kindercentra aantrekkelijk en hoogwaardig zijn. Opdat elke ouder daar zijn kind heen wil sturen. En opdat elk kind er een paar keer per week enthousiast binnenhuppelt en weer uithuppelt...

“Hoe ver ga je in het accepteren van achterstanden en van verschillen tussen mensen? Dat verschilt per land. In de vs zijn bijvoorbeeld grotere inkomensverschillen dan in Nederland. Wij willen in Nederland de leerprestaties beïnvloeden, bijvoorbeeld via een positieve samenhang met het sociaal milieu van kinderen. Dat kan ook wel tot op zekere hoogte. We hebben nu sinds een jaar of tien de voorschool. Het blijkt dat je bij jonge kinderen wel degelijk iets kunt doen aan achterstanden. Vooral als er in de voorschool een koppeling is met een thuisprogramma voor ouders. Gemeenten willen steeds meer doelgroepkinderen via de voorschool bereiken. Investeren in educatie op heel jonge leeftijd heeft op de lange termijn méér effect dan investeren in de universiteit. Ik denk dat je op den duur de voorzieningen voor jonge kinderen, zoals kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, in elkaar moet schuiven tot één kindercentrum dat voldoende basiskwaliteit heeft. Zo is destijds ook de basisschool ontstaan. Nee, ik vind niet dat de leerplichtige leeftijd naar twee of drie jaar moet. Zo'n voorziening moet het hebben van de eigen aantrekkelijkheid, kwaliteit en toegankelijkheid. Ouders vragen daar ook om: ze willen bijvoorbeeld kwaliteit in de omgang van leidsters met hun kinderen. We hebben nu leerplicht vanaf vijf jaar, maar de meeste ouders

brenghen hun kind met vier jaar al naar school. Zo moet het met die kindercentra ook gaan. Ouders moeten overtuigd raken van het belang van spelend leren. Dat is een geleidelijk proces. Dertig jaar geleden dachten ouders ook dat een zandbak wel voldoende speelmateriaal was voor de kleuterschool... Met meer steun voor vve zijn we er nog niet. De hele basisschoolperiode en de overgang van primair naar voortgezet onderwijs: het kan allemaal beter. De uitgaven voor onderwijs in Nederland lopen niet in de pas met de ons omringende landen.

Andere ideeën? Beloon allochtone jongeren als ze na hun gewone schooltijd hun Nederlands bijspijkeren. In plaats van vakken vullen in de supermarkt kunnen ze geld ‘verdienen’ met extra taalles. Investeer in de kwaliteit van leerkrachten. Je zou na je bacheloropleiding nog een master moeten kunnen doen met een bepaalde specialisatie. Bijvoorbeeld in het onderwijs aan heel jonge kinderen of aan kinderen in achterstandssituaties. Dan kun je je als leerkracht verder professionaliseren en carrière maken in een onderwijzende functie.”

Wim Meijnen is emeritus hoogleraar Onderwijskunde en voormalig lid van de Onderwijsraad (portefeuille onderwijsachterstanden). Hij was betrokken bij de evaluatie van OVB, het Onderwijs Voorrang Beleid.

De aanbevelingen

De sprekers in het voorgaande hoofdstuk doen onder meer de volgende aanbevelingen:

- 1 Achterstandenbeleid moet centraal geregisseerd worden.
- 2 Alle onderwijsgevenden moeten verplicht bijgeschoold worden. Duur: periodiek een week in een expertisecentrum.
- 3 Pabo's moeten een minimumcurriculum met operationele eindtermen ontwikkelen, waarmee 70% van de leertijd is ingevuld. Hierdoor krijgen leerkrachten een gegarandeerd basisniveau.
- 4 Er moet meer waardering komen voor het beroepsonderwijs.

de bloem en de
de naam later
het naam chut
het naam onna
de naam rige
de naam
de naam
de naam



Passie voor onderwijskansen is er nog steeds

Een gesprek over vroeger en nu met vader en zoon Kreugel en Hijman ten Kaate.

Kreugel junior – Gerard – is directeur van de Oscar Romeroschool in Crooswijk. Zijn vader Wim is nu met fpu en was daar vroeger directeur. Ten Kaate was opvolger van Wim en voorganger van Gerard op de Oscar Romero, die in die tijd trouwens de Aloysius Bernardusschool heette. Hij is nu directeur van twee basisscholen voor speciaal onderwijs, de Johannes Martinus en de Lucas-school. Dit illustere trio spreekt met veel passie over onderwijskansen van toen en nu.

Wim Kreugel en Hijman ten Kate waren in hun jonge jaren intensief betrokken bij het project Onderwijs en Sociaal Milieu. Wat is er in hun ogen van overgebleven?

Als piepjonge en kersverse schooldirecteur was Wim Kreugel op zijn 25ste direct enthousiast voor OSM. “Het was een enorme aanjager van onderwijsvernieuwing en we gingen met alle trends mee: een documentatiecentrum, wereldoriëntatie, de speelleerklas, ouderparticipatie... allemaal hartstikke nieuw toen. Ik vond het zalig om daar aan mee te doen, om er wat van te máken.”

Hijman ten Kaate maakte de start van OSM eerst mee als student en later als leerkracht. Hij vertelt over de geweldige drive tot onderwijsvernieuwing in die tijd. “Dat kwam overgewaaid uit de Verenigde Staten. Ze wilden daar effectief onderwijs realiseren omdat ze bang waren hun kennismaatschappij kwijt te raken. Angst om achterop te raken bij Rusland. Want de Russen hadden de spoetnik [*de eerste raket in de ruimte – red.*]. Dat was toen een hot item. In Nederland werd die vernieuwingsgolf van effectief onderwijs overgenomen door de wens talenten te ontdekken bij arbeiderskinderen en voor die groep kansen te scheppen.”

Gerard Kreugel koos – jaren later natuurlijk – met enige omwegen voor het onderwijs. “Als kind had ik bepaalde vooroordelen over het onderwijs. Misschien ook omdat mijn vader erin werkte, een kind wil zich afzetten. Maar toen ik eenmaal voor de klas stond, realiseerde ik me dat het onderwijs toch wel een heel leuke baan is. Natuurlijk speelt er van alles. Ik denk ook dat de problemen heftiger geworden zijn dan vroeger. Er zijn nu grote taalachterstanden, bij kinderen én ouders - achterstanden op allerlei gebieden. Ouders kunnen onvoldoende een goede opvoedingsomgeving scheppen.”

Zijn de problemen inderdaad ernstiger geworden?

Hijman ten Kaate denkt van niet, maar vindt dat vooral de samenleving veranderd is. “Wij werkten op scholen in echte volkswijken, waar toen nog veel sociale controle was en veel onderling contact. Bewoners waren daar geboren en getogen. De kerk zorgde voor sociale verbanden, ook voor niet-gelovigen. Bovendien was de atmosfeer toen zo dat mensen

problemen binnenskamers hielden, tegenwoordig ligt alles veel eerder op straat. Veel méér mensen bemoeien zich ermee. Maar wij hadden toen ook al grote gezinnen, van katholieke Brabanders, zoals nu de grote Turkse en Marokkaanse gezinnen.

Er is wel een taalprobleem, maar dat is een technische kwestie. Waar komt achterstand vandaan? Van ouders die in principe zelf een heel stuk opleiding missen. Dat is niet aangepakt. Je kunt tussen je twaalfde en je zestiende nog steeds zonder diploma van school komen. Dat willen we niet maar het gebeurt wel, er is niet genoeg controle. Zo krijg je ouders die onvoldoende in staat zijn hun schoolgaande kinderen te begeleiden.”

Is er in het huidige onderwijs een vergelijkbare inspanning als destijds met OSM?

Gerard Kreugel: “Nou ja, je kunt denken aan de voorschool en aan de Brede School. Maar zo’n majeure operatie als OSM geweest is, dat hebben we nu niet.” En, cynisch: “Bovendien zijn er sinds 1 oktober 2006 zogenaamd geen achterstanden meer, door de nieuwe gewichtenregeling. Dat is echt een grote zorg.”

Hijman ten Kaate: “Wij hadden in de OSM-tijd ook al de Brede School en de Verlengde Schooldag, al noemden we dat niet zo. We werkten als school samen met clubhuizen, en daar zat ook het maatschappelijk werk. Een groot verschil is dat het tegenwoordig in andere kaders geplaatst wordt. Het moet allemaal met subsidie en met een hoop verantwoording, alles moet zwart op wit vastgelegd worden. Terwijl je de dingen toch vanuit je hart, vanuit je beleving doet.”

Wim Kreugel: “Ik vind het opvallend, toen al en nu nog steeds, dat kinderen zo graag naar school komen. Toen ik voor het eerst voor de klas stond, had ik een zesde klas (zou nu groep acht heten) die als ‘verloren’ beschouwd werd. Die kinderen gingen toch allemaal werken na de lagere school, die moesten thuis centjes inbrengen. Mijn opdracht was vooral dat ik ze rustig moest houden. Maar ik had al snel in de gaten hoe je ze tóch kon prikkelen, met zelfgemaakt rekenmateriaal. Als ze dan iets mochten kiezen, kozen ze rekenen. Rékenen! Geen tekenen of handenarbeid of voorlezen. Als je kinderen laat merken dat ze wat kunnen, dan krijg je ze wel enthousiast en vinden ze het hartstikke leuk op school.”

Gerard: “Dat is nog steeds zo. Ze vervelen zich rot als het vakantie is en zijn blij als ze weer naar school mogen.”

Wat zijn de verworvenheden van dertig jaar onderwijsachterstandsbestrijding?

Ze zijn het erover eens dat dit ‘gigantisch veel’ is. Hijman ten Kaate noemt de vernieuwende aanpak op pedagogisch, onderwijskundig en organisatorisch gebied. Klassenmanagement, integraal personeelsbeleid, functioneringsgesprekken, bij elkaar in de klas observeren, nabesprekingen. “Allemaal zaken die nu gewoon zijn, maar destijds revolutionair waren. We waren toen maar een kleine, selecte ‘probeer groep’ van scholen, maar veel is landelijk overgenomen. Ik ben nog altijd blij dat ik daarbij heb mogen horen. Ik realiseer me dagelijks hoeveel ik in die tijd geleerd en meegekregen heb. Ik ben er sterker door geworden, en brutaler.” Wim Kreugel: “Wij waren de eerste directeuren die uit de klas gehaald werden en ons gingen bemoeien met het onderwijsproces van de school. En daar spraken we als OSM-scholen met elkaar over in de ‘hoofdentraining’. Totaal nieuw toen, om zelf geen klas meer te hebben.”

Hoe is het tegenwoordig gesteld met het ‘heilige vuur’ voor de klas?

Alledrie zijn ze het erover eens dat er bij de teams op basisscholen in de zwakkere wijken nog steeds veel liefde en passie voor onderwijs bestaat. Hijman ten Kaate: “Onze energie van toen kwam voort uit een gezamenlijk ideaal. We wilden met elkaar de achterstanden van arbeidskinderen inlopen. Je kunt wel zeggen ‘het was de tijdgeest van toen’, maar ik zie nu ook nog steeds mensen die bewust kiezen voor deze kinderen in oude wijken. Veel ook niet trouwens, omdat ze het niet kennen. Dat is jammer.”

De Kreugels vinden samen: “Als iemand hier nieuw voor de klas komt is ’ie óf binnen twee jaar weg, óf hij wordt gegrepen en blijft lang bij ons.”

De Top Vijf van de Kreugels en Ten Kaate om effectief onderwijsachterstanden aan te pakken:

- Iedereen die Nederland binnenkomt, moet verplicht Nederlands leren.
- Maak de voorschool verplicht, alle kinderen op driejarige leeftijd naar school.
- Maak adviezen aan ouders minder vrijblijvend, zorg dat ouders die opvolgen.
- Verbeter de kwaliteit van het onderwijs op de pabo.
- Maak een meerjarenbeleid en draag daar als politiek verantwoordelijkheid voor.



Van beginnende leerkracht tot ervaren hoogleraar...

De mensen die in dit boek aan het woord komen, hebben *Oog voor talent* en voor verborgen talent. Er zijn te veel jongeren die in een context opgroeien, waarin het niet vanzelfsprekend is dat zij hun talenten ontplooien.

Ooit dachten we dat we dit probleem structureel konden oplossen – dat we werkwijzen konden ontwikkelen om het probleem definitief de wereld uit te helpen. In retrospectief was dat een naïeve, veel te ambitieuze gedachte.

Vandaag de dag wordt gesuggereerd dat jongeren en gezinnen in de eerste plaats zélf de sleutel tot succes in handen hebben, dat zij verantwoordelijk zijn voor hun eigen ontplooiing. De decentralisatie van bevoegdheden naar schoolbesturen past in dat denkbeeld, evenals de veronderstelling dat de marktwerking de gewenste dynamiek wel op gang zal brengen. Deze uitgangspunten leiden echter in veel opzichten tot een moderne vorm van onverschilligheid, want dikwijls worden wél de problemen gedecentraliseerd maar níet de oplossingen.

Moeten we vaststellen dat bij elke periode en elke ideologie blijkbaar bepaalde misverstanden horen? Een ding is duidelijk: het is tot nu toe (te?) moeilijk geweest om bij het vormgeven van onderwijsbeleid te leren van het verleden, en om het kaf te scheiden van het koren. Bij het ontwikkelen van steeds effectievere werkwijzen wordt niet systematisch gebruikgemaakt van een cumulatie van kennis en inzichten. Scholen lijken daarbij steeds meer op zichzelf aangewezen.

In dit boekwerk zijn geen wetenschappelijke verhandelingen opgenomen. Wél komen mensen aan het woord – van beginnend leerkracht tot en met ervaren hoogleraar – die blijf geven van hun betrokkenheid en visie. Ze doen heldere en goed uitvoerbare aanbevelingen. Een actieprogramma ligt voor het oprapen, maar wie pakt deze handschoen op?

In de gesprekken komt een aantal aanbevelingen frequent en heel pregnant naar voren. Een: ontwikkel projectmatige interventies, waarbij wetenschappelijke inzichten en praktijkkennis systematisch worden samengebracht. Twee: ontwikkel samenhangende, wetenschappelijk onderbouwde interventies. Doe dit vanaf de voorschool tot en met het voortgezet onderwijs, met specifieke aandacht voor het beroepsonderwijs. Drie: ontwikkel structurele samenhang tussen school, ouders en omgeving. En zeker niet in de laatste plaats: inspireer mensen, maak gebruik van hun betrokkenheid en bundel de kennis van iedereen die Oog heeft voor talent – van leerkracht tot en met hoogleraar.

Als het aan de CED-Groep ligt, leveren wij daaraan bijzonder graag een bijdrage...

Edit Hallensleben, voorzitter Raad van Toezicht

Colofon

uitgave

CED-Groep
Dwerggras 30
Postbus 8639
3009 AP Rotterdam
T 010-407 15 99
www.cedgroep.nl



educatieve dienstverlening

teksten

Karin van Breugel
Marleen de Jong

fotografie

Caspari de Geus
Robert de Hartogh
Jan van der Meijde

vormgeving

Hans Verlaat

productiecoördinatie

Elly van der Zel, CED-groep

druk

Tripiti, Rotterdam

Met zeer veel dank aan alle mensen die in dit boek aan het woord komen.

Februari 2007



de bloem om de
de droom later
het ruwe doet
het station om de
het veld naar
de ruwe
de droom
de droom
de droom