

De plaats van het technisch lezen op de basisschool; werken aan inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap

Anita Oosterloo
SLO
A.Oosterloo@slo.nl

In het najaar van 2006 stuurde de inspectie de brochure *Iedereen kan leren lezen* naar alle basisscholen in Nederland met aanbevelingen om het (technisch) leesonderwijs te verbeteren. Bij de inspectie was bezorgdheid over de stand van zaken in het (technisch) leesonderwijs; zij pleitte daarom in haar brochure voor meer aandacht voor dit onderdeel in het basisonderwijs. Hoe kunnen scholen met inhoudelijk beleid en beleidsuitvoering reageren op een dergelijke bezorgdheid en hoe kunnen ze zelf een kwaliteitsimpuls aan hun leesonderwijs geven? Dat zijn vragen die centraal staan in deze presentatie, die verzorgd wordt in het kader van het SLO-project Inhoudelijk leiderschap (Oosterloo en Paus, 2007).

Inhoudelijk beleid

Scholen hebben meer autonomie en ruimte gekregen bij het ontwerpen van hun curriculum, althans, dat is de koers van het beleid van de overheid (Koers Primair Onderwijs, 2004). Door die autonomie en ruimte worden scholen voor vragen gesteld en moeten ze keuzes maken, onder meer met betrekking tot het leerstofaanbod. Basisscholen streven naar inhoudelijke kwaliteit en willen een goed aanbod realiseren dat is afgestemd op behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Daarbij is samenhang in het curriculum van belang om overlappendheid en versnippering te voorkomen.. Het kan gaan om samenhang tussen inhoud (leerstof) en andere onderdelen van het curriculum, namelijk basisvisie, doelen, leeractiviteiten, rol van de leraar, leerbronnen, groeperingsvormen, plaats, tijd, toetsing en evaluatie (Van den Akker, 2006). Er kan sprake zijn van verticale samenhang (denk aan doorgaande leerlijnen) en van horizontale samenhang (bijvoorbeeld samenhang tussen de verschillende domeinen van taal en samenhang tussen taalonderwijs en taal in het onderwijs). Ook kan het gaan om inhoudelijke samenhang tussen verschillende niveaus, bijvoorbeeld tussen het micro-niveau (klas, groep of les), en het mesoniveau (school of programma). Afspraken die op schoolniveau gemaakt zijn over het leesonderwijs, worden bijvoorbeeld vertaald naar concrete uitwerkingen in de klas.

Het werken aan inhoudelijke kwaliteit vraagt inhoudelijk beleid: een cyclisch proces waarin beleid wordt geformuleerd, gerealiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd. Hierbij zijn verschillende personen betrokken, elk met hun eigen kijk op het inhoudelijk probleem dat aan de orde is, met eigen belangen, doelen en verantwoordelijkheden, vanuit verschillende rollen. Afstemming is dan van belang om adequaat met het inhoudelijk probleem aan de slag te kunnen. Het voeren van inhoudelijk beleid is een proces dat bewust gebeurt, structureel en strategisch, gericht op de kwaliteit van het onderwijsaanbod, afgestemd op de leerlingpopulatie en gericht op het verbeteren van onderwijsresultaten.

Stimulansen voor inhoudelijk beleid

Er kunnen schoolinterne en schoolexterne stimulansen zijn om te werken aan inhoudelijke kwaliteit. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld expliciet of impliciet vragen om een andere aanpak of leraren signaleren een inhoudelijk probleem. Vragen aan scholen kunnen ook van buitenaf komen, bijvoorbeeld van ouders, van andere onderwijsinstellingen in de regio, van de overheid en van de inspectie. Vaak gaat het om een combinatie van interne en externe stimulansen.

Kerdoelen en het toezicht door de inspectie zijn vormen van externe sturing van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat sterke vormen van externe sturing niet (blijvend) tot de gewenste resultaten leiden. In Engeland bijvoorbeeld zorgde 'national prescription' in eerste instantie wel voor vooruitgang, maar die stagneerde. Scholen zelf zijn daar nu aan zet om de volgende fase van verbetering te leiden (Hopkins, 2006). Hopkins omschrijft deze ontwikkeling in termen van overgang van 'prescription' naar 'professionalism'. In gesprekken die met leraren gevoerd zijn in het kader van *Koers Primair* komt naar voren dat leraren het gevoel hebben dat hun professionaliteit dreigt onder te sneuwen bij nadrukkelijke externe sturing. Scholen willen zelf, vanuit hun visie, werken aan onderwijsontwikkeling en -innovatie zonder het risico meteen te worden teruggefloten. Op deze manier kunnen ze de vernieuwing laten aansluiten bij de wensen en behoeften van de school, de leerlingen en de omgeving van de school. Ze hebben geen behoefte aan van bovenaf opgelegde vernieuwingstrajecten.

Deze uitspraken van leraren geven precies weer wat als een belangrijke oorzaak van de geringe effecten van externe sturing wordt gezien: de leraar is te veel een uitvoerende professional in plaats van een actieve of construerende professional (Verbiest, 2004).

Externe sturing en autonomie

Internationaal gezien is Nederland het land waar het onderwijsbeleid voor scholen voor primair onderwijs het sterkst gedecentraliseerd is. Vaak is er sprake van een slingerbeweging: in landen met een sterke sturing door de overheid, bijvoorbeeld in Engeland, komt meer ruimte voor scholen. In landen waar de overheid weinig voorschreef, bijvoorbeeld in Finland, zien we nu een beweging naar meer structuur en uniformiteit. In Nederland zien we inmiddels het begin van een dergelijke beweging terug. Zo heeft de overheid medio 2007 een expertgroep benoemd die een begin moet maken met het oplossen van aansluitproblemen tussen verschillende schooltypen door de niveaus voor taal en rekenen precies te definiëren. Het ligt voor de hand dat een preciezer omschreven drempelniveau gaat leiden tot preciezer omschreven programma's. Een ander voorbeeld is de genoemde brochure van de inspectie over het technisch lezen. Hoe kunnen scholen hiermee omgaan? Hoe kunnen ze een goede balans vinden tussen de ruimte die ze hebben en de externe sturing?

Inhoudelijk leiderschap

Het vinden van die balans tussen autonomie en externe sturing vraagt inhoudelijk beleid en inhoudelijke deskundigheid van het team. Wanneer een team gezamenlijk werkt aan de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijsaanbod, kan het gezamenlijk inhoudelijke deskundigheid ontwikkelen. Met die deskundigheid kunnen keuzes goed onderbouwd (verantwoord) worden en kan een team ook adequaat reageren op verschillende interne en externe stimulansen.

Voor het ontwikkelen van die gezamenlijke deskundigheid is leiderschap nodig. Traditionele vormen van leiderschap, waarin alleen de directeur leider is, lijken hiervoor niet toereikend. Zowel nationaal als internationaal zien we een verschuiving naar vormen van leiderschap waarbij meerdere personen in een organisatie, zowel formeel als informeel, leiderschap op zich nemen. Wanneer deze vormen worden ingezet bij het werken aan inhoudelijke kwaliteit, worden deze wel aangeduid met termen als gedistribueerd inhoudelijk leiderschap of verdeeld/gedeeld inhoudelijk leiderschap. Bij zo'n gedistribueerde benadering van leiderschap heeft een schoolteam leiders die zich verantwoordelijk voelen voor de school en voor elkaars leren, ze beïnvloeden collega's, zodat zowel leiders als volgers in de situatie waarin ze zich bevinden grotere deskundigheid ontwikkelen: 'Leading and learning cannot be separated' (Lambert, 2003 p. 64).

Voor de verschillende inhouden die op de basisschool aan de orde komen, kunnen inhoudelijk coördinatoren het voortouw nemen bij dat gezamenlijke leren. Steeds meer scholen hebben bijvoorbeeld een cultuurcoördinator, een rekencoördinator en een taalcoördinator.

Inhoudelijk leiderschap en de brochure van de inspectie

Hoe kunnen scholen met inhoudelijk beleid en beleidsuitvoering reageren op de inhoud van brochure van de inspectie (een vorm van externe sturing) en hoe kunnen ze zelf een kwaliteitsimpuls aan hun leesonderwijs geven? Taalcoördinatoren kunnen hierin een belangrijke rol hebben. Zij zijn degenen die al deskundigheid bezitten, die ervoor gezorgd hebben dat er met het team aan taalbeleid gewerkt wordt en ze coachen collega's wanneer dat nodig is.

In onze presentatie doen we verslag van een onderzoek naar de plaats van het technisch leesonderwijs in het taalonderwijs. We presenteren de resultaten van een enquête onder taalcoördinatoren over het advies van de inspectie en van een inhoudelijke analyse van het advies en de onderbouwing ervan. Hoe hebben taalcoördinatoren gereageerd op de brochure van de inspectie? Hoe positioneren ze zich ten opzichte van die brochure? Hoe werken ze aan hun eigen beleid voor het technisch lezen? En hoe verhoudt die positionering zich ten opzichte van wat inmiddels bekend is over het technisch leesonderwijs? Hiermee sluiten we aan en bouwen we voort op de inhoud van de presentatie van Jan Berenst. Het doel is om scholen handvatten te geven om met 'invloeden van buiten' om te gaan. Op basis van een reflectie op visies op leesonderwijs en op voorstellen voor de plaats van het technisch leesonderwijs in het taalonderwijs kunnen zij een eigen beleid voor het technisch leesonderwijs voeren.

Literatuur

- Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In Letschert (ed.) *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Leiden, the Netherlands, 7 - 9 December 2005. Enschede: SLO.
- Hopkins, D. (2006). leadership for curriculum improvement: going deeper. In: Letschert (ed.) *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Leiden, the Netherlands, 7 - 9 December 2005. Enschede: SLO.
- Inspectie van het onderwijs (2006) *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht.
- Lambert, L. (2002). A Framework for Shared leadership. *Educational Leadership*, vol. 59. no. 8, p. 37 - 40.
- Ministerie OCW (2004). *Koers primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Oosterloo, A. en H. Paus (eds.) (2007). *Beste stuurlied. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ronde 5

Tekstbesprekingen als vorm van interactief taalonderwijs waar alles inzit

Lucie Visch en Suzanne van Norden
Stichting Taalvorming, Amsterdam
lavisch@xs4all.nl
suzanor@xs4all.nl

Bij taalvorming komen kinderen van alle taalniveaus gemakkelijk tot het schrijven van teksten waarbij ze zich betrokken voelen. Die teksten zijn vervolgens het uitgangspunt voor nieuwe taalactiviteiten. Tekstbesprekingen nemen daarbij een belangrijke plaats in. Het bespreken van eigen teksten, met een hele groep of in kleinere groepjes, motiveert kinderen om actief en kritisch bezig te zijn met alle functies van taal. Tekstbesprekingen zijn zinvol in alle leeftijdsgroepen vanaf groep 4. Na een groepsgewijze bespreking gaan kinderen in twee- of drietallen hun eigen teksten bespreken en veranderen. Scholen die met taalvorming werken hebben deze werkwijze een vaste plaats gegeven in hun taalonderwijs. U ziet video-fragmenten uit tekstbesprekingen in verschillende leeftijdsgroepen. We gaan in op wat kinderen hiervan leren en wat je er als leerkracht voor in huis moet hebben.

Ronde 6

Informatie zoeken op internet met webquests

Mienke Droop en Tijs Kleemans
Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit
m.droop@taalonderwijs.nl
m.kleemans@taalonderwijs.nl

Het internet neemt een steeds grotere plaats in het leven van kinderen en jongeren. Thuis gebruiken zij internet om te gamen, voor het downloaden van muziek en vooral om te chatten via MSN. Maar ook voor het zoeken naar informatie voor schoolse