



DR. R.J. OOSTDAM

Tijd voor dikke leerkrachten

Over maatwerk als kern van goed onderwijs



Hogeschool van Amsterdam

TIJD VOOR DIKKE LEERKRACHTEN

Over maatwerk als kern van goed onderwijs

Dr. R.J. Oostdam

Lector Maatwerk Primair Pabo Almere

Hogeschool van Amsterdam/Hogeschool IPABO

Openbare les

uitgesproken op 18 november 2009

Hogeschool van Amsterdam

*Omgaan met verschillen is
uitgaan van verschillen*

1. INLEIDING

De verschillen tussen leerlingen worden almaar groter. Dat kunnen we niet negeren. Daar moet iets mee gebeuren.

Leerkrachten basisonderwijs ervaren dat de verschillen tussen leerlingen toenemen. De samenstelling van de schoolpopulatie wordt diverser en de huidige generatie leerlingen heeft meer dan voorheen specifieke interesses en behoeften. De veranderende maatschappij en jeugdcultuur waarin nieuwe communicatiemiddelen een dominante rol spelen, hebben daar volgens velen een rol in gespeeld (Inspectie van het Onderwijs, 2006; Kok, 2003). Ook de instroom van migranten en beleidsprogramma's als 'Weer Samen Naar School' en de 'Regeling Leerlinggebonden Financiering' hebben eraan bijgedragen dat de leerkracht voor de klas steeds meer geconfronteerd wordt met een groep leerlingen met zeer uiteenlopende behoeften (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Daar komt nog bij dat op schoolniveau problemen sneller en beter gesignaleerd en gediagnosticeerd worden, waardoor eventuele verschillen tussen leerlingen scherper in beeld komen.

Op dit moment wordt bijvoorbeeld steeds vaker een 'rugzakje' (een persoonsgebonden financiering) aangevraagd om ook kinderen met taal- en spraakproblemen, lichamelijke beperkingen en gedragsproblemen te kunnen laten deelnemen aan het reguliere basisonderwijs. De verwachting bij de introductie van deze rugzakregeling in 2003 was dat de groei van het speciaal onderwijs zou afnemen. Deze verwachting is niet uitgekomen. Naast een explosieve toename van het aantal rugzakleerlingen in het reguliere onderwijs is er nog steeds sprake van een stijging van het aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs. Om de stijgende kosten het hoofd te kunnen bieden, wil de overheid in de toekomst naar een ander systeem voor zorgleerlingen. Zo liggen er plannen om vanaf 2011 de zogeheten 'zorgplicht' in te voeren. Schoolbesturen mogen een zorgleerling dan niet meer weigeren. Elke leerling moet een plek krijgen op een van de scholen die onder het bestuur vallen of er moet gezocht worden naar een passende oplossing. Deze toekomstige ontwikkelingen zullen een extra taak neerleggen bij basisscholen om goed in te spelen op de verschillen tussen leerlingen.

Scholen krijgen bovendien steeds vaker te maken met mondige ouders die almaar hogere eisen stellen aan het verzorgen van afstemmend onderwijs voor hun kind. De aandacht gaat daarbij meestal uit naar leerlingen die in het on-

derwijs nog niet volledig hebben kunnen voldoen aan de verwachtingen. Het kan dan gaan om leerlingen uit achterstandsgroepen, maar bijvoorbeeld ook om hoogbegaafde leerlingen. Voor kinderen van allochtone afkomst vormen taalachterstanden en cultuurgebonden verschillen soms een belemmering om hun talenten zichtbaar te maken. Hoogbegaafden vormen een bijzondere groep. Naast de groep hoogintelligente leerlingen, die vooral verbreding en verdieping nodig hebben, is er bij hoogbegaafden nogal eens sprake van onderpresteren. Binnen deze groep is een onderscheid te maken tussen relatieve en absolute onderpresteerders. Relatieve onderpresteerders presteren wellicht minder dan ze kunnen, maar presteren wel voldoende om de school met succes te doorlopen. Absolute onderpresteerders presteren niet alleen onder hun eigen kunnen, maar ook onder het gemiddelde niveau van hun klasgenoten. Het betreft hier veelal leerlingen die zich ongelukkig voelen op school omdat hun speciale 'talenten' niet onderkend worden en de school te weinig uitdagingen biedt voor het ontwikkelen van hun leerpotentieel. De laatste jaren is op beleidsniveau en veel basisscholen sprake van een groeiende aandacht voor de groep hoogbegaafde leerlingen.

De genoemde ontwikkelingen dwingen in feite iedere school zich te bezinnen op het klassikale model van docentgestuurde kennisoverdracht en na te denken over onderwijsvormen die beter aansluiten bij de talenten van individuele leerlingen. Vanuit de overheid wordt dit onderschreven in de beleidsnotitie 'Koers Primair Onderwijs; ruimte voor de school' (Ministerie van OC&W, 2004). Scholen moeten binnen de wettelijk gestelde kaders (zoals de kerndoelen) meer ruimte krijgen om een eigentijdse invulling te geven aan het onderwijs. Op die manier kunnen ze de talenten – van leerlingen, maar ook van leerkrachten – beter tot hun recht laten komen en rekening houden met individuele verschillen. In dat kader zijn begrippen als 'zorgleerlingen' en 'achterstandsleerlingen' niet gelukkig gekozen, omdat ze associaties oproepen met probleemleerlingen, terwijl men zich in het onderwijs toch vooral zou moeten richten op de mogelijkheden van leerlingen om zich te ontwikkelen. Volgens het document 'Koers Primair Onderwijs' zitten veel scholen vol vernieuwingsdrang en willen ze maatwerk leveren aan hun leerlingen vanuit een eigen visie. Dat geldt zowel voor het werken aan kleine, stapsgewijze verbeteringen (*onderwijsontwikkeling*), als voor de invoering van grotere, meer ingrijpende vernieuwingen (*onderwijsinnovatie*). De koersgesprekken maken bovendien duidelijk dat scholen geen behoefte hebben aan landelijke, centrale

vernieuwingsprojecten die van bovenaf worden opgelegd. Het initiatief tot onderwijsverbetering en -innovatie moet in de eerste plaats geëntameerd worden door de scholen zelf. Alleen op die manier kan goed worden aangesloten op de specifieke wensen en behoeften van leerkrachten, leerlingen en ouders. In feite is een dergelijke 'natuurlijke' reactie van scholen ook de basis geweest van de reformpedagogiek waaruit traditionele vernieuwingsscholen zijn voortgekomen, zoals Jenaplan, Dalton, Montessori, Freinet en de Vrije School. Hetzelfde geldt voor de opkomst van scholen die het zogenoemde 'nieuwe leren' praktiseren (Oostdam, Peetsma & Blok, 2006, 2007). In alle gevallen gaat het om een zoektocht naar aanpassingen en verbeteringen die ertoe moeten leiden dat alle leerlingen met plezier naar school gaan en onderwijs krijgen dat is afgestemd op hun mogelijkheden.

Samenvattend mag gesteld worden dat het bieden van maatwerk een belangrijk aandachtspunt is binnen het primair onderwijs. Dat geldt zeker niet alleen voor de (traditionele) vernieuwingsscholen waarbij het omgaan met verschillen in de klas veelal samengaat met majeure aanpassingen die behoorlijk ingrijpen in de schoolorganisatie en vaak verstreckende gevolgen hebben voor zowel docenten als leerlingen. Het aanbieden van maatwerk staat bij vrijwel iedere basisschool op de kwaliteitsagenda en op de meeste scholen zijn er op dit punt wel initiatieven of ontwikkelingen gaande.

Voordat wordt ingegaan op vraagstukken rond het leveren van maatwerk zal eerst aan de orde worden gesteld wat precies onder maatwerk in het onderwijs moet worden verstaan. Daartoe wordt het begrip 'maatwerk' afgezet tegen vigerende begrippen als 'zorgverbreding', 'differentiatie' en 'adaptief onderwijs'. Daarna zal worden ingegaan op de invloed van schoolse en buitenschoolse factoren op de prestaties van leerlingen. De vraag komt aan de orde op welke wijze dergelijke factoren een rol spelen bij het verzorgen van onderwijs op maat. Vervolgens wordt beargumenteerd dat het bieden van maatwerk erom vraagt op een andere manier naar kinderen te kijken. Van denken vanuit tekorten of problemen naar denken vanuit onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden. Op grond van deze visie en inzichten uit onderzoek over effectief onderwijs en onderwijsleerprocessen worden implicaties voor de onderwijspraktijk en de opleiding besproken.

2. MAATWERK IN HET ONDERWIJS

Gaat het bij maatwerk niet om oude wijn in nieuwe zakken? Elke school werkt toch al jaren aan zorgverbreding en differentiatie? En was er al niet zoiets als adaptief onderwijs?

Het leveren van maatwerk in het onderwijs komt natuurlijk niet uit de lucht vallen. Vanaf de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 werd al benadrukt dat de nieuwe basisschool – binnen de grenzen van wat mogelijk is – onderwijs moet verzorgen voor *alle* leerlingen. De toenmalige Adviesraad voor het Basisonderwijs sprak al van zorgverbreding: ‘Zorgverbreding is de uitbreiding en versterking van maatregelen en activiteiten, vooral op school- en groepsniveau, ten behoeve van een zo intensief mogelijke zorg voor leerlingen, in het bijzonder voor hen die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen, zodat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen halen’ (ARBO, 1984, 21). Uit het advies komt duidelijk naar voren dat het in het kader van zorgverbreding nadrukkelijk gaat om leerlingen die extra behoeften tonen en waarvoor aangepaste onderwijsvoorzieningen moeten worden getroffen. Naast de term ‘zorgverbreding’ zijn in latere jaren ook begrippen als ‘differentiatie’ en ‘adaptief onderwijs’ gehanteerd.

2.1 Zorgverbreding, differentiatie en adaptief onderwijs

Differentiatie wordt meestal breed ingevuld: ‘Differentiatie in het basisonderwijs is het bewust aanbrengen van verschillen in leertijd of doelstellingen tussen leerlingen binnen groepen van de basisschool, op basis van prestaties van leerlingen’ (Reezigt, 1993, 11). De aanduiding ‘groepen’ verwijst in dit verband naar jaargroepen of groepen leerlingen van gelijke leeftijd. ‘Differentiatie’ is een bredere term dan ‘zorgverbreding’, en het gaat bij differentiatie ook om andere doelstellingen. Bij zorgverbreding is het doel een reductie van het aantal zittenblijvers of uitstromers naar het speciaal onderwijs. Bij differentiatie gaat het vooral om een verbetering van de leeropbrengsten van een groep als geheel. Differentiatie betekent in de praktijk dat leerlingen op grond van hun prestaties ongelijk behandeld worden (zie ook Bosker, 2005). Daarbij kan het gaan om verschillende wijzen van instructie of begeleiding dan wel om het verwerken van ongelijke leerstof of het verwerken van leerstof in een ongelijk tempo. Bekende differentiatievormen zijn beheer-

singsleren ('mastery learning'), het hiervan afgeleide bhv-model (basis-, herhalings- en verrijkingsstof), het werken in niveaugroepen en individuele begeleiding. Bij beheersingsleren krijgen zwakke leerlingen meer tijd om de leerstof te verwerken en geeft de leerkracht deze leerlingen ook extra instructie, begeleiding en feedback. In veel methoden komt deze aanpak terug in de vorm van basisstof voor alle leerlingen, herhalingsstof voor leerlingen die nog moeite hebben met bepaalde onderdelen, en verrijkingsstof voor de goed presterende leerlingen. Bij niveaugroepen of individuele aanpakken verwerken leerlingen de leerstof in hun eigen tempo op verschillende niveaus. In al deze gevallen wordt de klassikale aanpak doorbroken om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Omdat het hier gaat om aanpassingen op klassenniveau (microniveau) wordt ook wel de algemene term 'interne differentiatie' gebruikt, in tegenstelling tot 'externe differentiatie' waarbij het gaat om afstemming van het onderwijs op verschillen tussen categorieën leerlingen op het mesoniveau (zie ook De Koning, 1973). Het doorverwijzen van leerlingen op twaalfjarige leeftijd naar de diverse vormen van voortgezet onderwijs is een voorbeeld van externe differentiatie.

Naar aanleiding van het beleidsprogramma Weer Samen Naar School (WSNS) kwam het begrip 'adaptief onderwijs' in zwang. Adaptief onderwijs ligt dicht aan tegen differentiatie. De twee grondleggers van het beleidsprogramma WSNS, Doornbos en Stevens, verbinden aan het concept adaptief onderwijs echter niet nadrukkelijk een expliciete normstelling in relatie tot het verhogen van de leeropbrengsten. Doornbos spreekt over adaptief onderwijs in algemene zin: 'Scholen moeten hun onderwijs aanpassen aan de mogelijkheden en behoeften van kinderen. Zij moeten hun doelen, werkwijze en eisen afstemmen op wat kinderen aankunnen' (Doornbos & Bergman, 1991, 71). Stevens definieert adaptief onderwijs in de eerste plaats als synoniem met goed onderwijs: 'Goed onderwijs is onderwijs dat elke leerling tot zijn recht laat komen, onderwijs waarin elke leerling zich op zijn plaats voelt' (Stevens, 1997, 6). Daarbij moet benadrukt worden dat Stevens het begrip adaptief onderwijs vooral pedagogisch invult vanuit de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen: de behoefte aan relaties (je hoort erbij), de behoefte aan competentie (je kunt iets) en de behoefte aan autonomie (je mag iets zelf beslissen). Adaptief werken betekent dat de leerkracht zijn gedrag afstemt op deze drie behoeften, waardoor leerlingen gemotiveerd zijn om te leren en uiteindelijk optimaal profiteren van het onderwijsaanbod. Het werken in leerstofjaarclassen met een vaste hoeveelheid leerstof die elke leerling moet doorwerken en

Elke leerling heeft behoefte aan relaties, competentie en autonomie.

waarin elke leerling aan algemeen gestelde normen moet voldoen, wordt gezien als strijdig met het uitgangspunt van goed of adaptief onderwijs (zie ook Stevens, 2002).

In hun rapport over de betekenis en effectiviteit van adaptief onderwijs brengen Blok en Breetvelt (2002) deze specifieke invulling van adaptief onderwijs scherp in beeld door de uitgangspunten van Doornbos en Stevens af te zetten tegen de beleidsanalytische evaluatie van WSNS van Meijer, Meijnen en Scheerens (1993). Daar gaat het bij adaptief onderwijs namelijk om onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijskundige behoeften (i.c. zorgleerlingen) met als algemeen doel het bereiken van bepaalde (gedifferentieerde) minimum onderwijsstandaarden. Blok en Breetvelt (2002) constateren terecht dat Doornbos en Stevens zich met name richten op *divergente* vormen van differentiatie (adaptief onderwijs voor alle leerlingen afgestemd op wat elk kind kan), terwijl Meijer, Meijnen en Scheerens zich juist richten op *convergente* vormen van differentiatie (adaptief onderwijs voor zorgleerlingen, waarbij duidelijke prestatie-eisen worden gesteld).

In hun onderzoek constateren Blok en Breetvelt (2002) tevens dat in meer recente onderzoeksprojecten naar adaptief onderwijs (zie Houtveen & Reezigt, 2000) het accent vooral ligt op het ongelijke zoveel als mogelijk gelijk willen maken. Dat is misschien wat sterk uitgedrukt, maar dat het gaat om het terugdringen van onderlinge prestatieverschillen tussen leerlingen op grond van een gestelde norm is duidelijk. Vaak wordt ook niet meer gesproken over verschillen tussen leerlingen, maar gaat het vooral om het voorkomen en remediëren van leerachterstanden door middel van remedial teaching, het werken met instructiegroepjes of uitbreiding van de leer- en instructietijd.

2.2 Passend onderwijs

In het kader van WSNS heeft de overheid een procesmanagement ingesteld om de onderwijspraktijk te ondersteunen bij de invoering van het voorgenomen beleid. Dit procesmanagement WSNS is later opgegaan in het procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO). In de uitgebrachte publicaties wordt het begrip 'adaptief onderwijs' veelvuldig gebruikt als overkoepelende term om onderwijsinnovaties aan te duiden waarmee de doelstellingen van WSNS gerealiseerd kunnen worden (Blok, 2004). In alle gevallen gaat het bij adaptief onderwijs om een serie pedagogisch-didactische maatregelen met als doel het onderwijs af te stemmen op *alle* leerlingen. Het gaat dus niet meer uitsluitend

om achterstandsleerlingen of zorgleerlingen, maar om afstemmend onderwijs voor elke leerling.

De komende jaren wordt, zoals gezegd, de zorgplicht ingevoerd in het kader van Passend Onderwijs. Feitelijk betreft het hier een integratie van het ingezette beleid van WSNS en de leerlinggebonden financiering. Het beleid van Passend Onderwijs is mede gebaseerd op internationale verdragen, zoals het Salamanca Statement (Unesco, 1994), dat onder andere stelt dat 'allen met speciale onderwijsbehoeften toegang hebben tot reguliere scholen'. Vanuit dat principe worden regeringen opgeroepen wettelijk en beleidsmatig het principe van inclusief onderwijs aan te nemen, waarbij alle leerlingen in reguliere scholen worden geplaatst, tenzij er dringende redenen zijn dat niet te doen. Aan Passend Onderwijs ligt dus een duidelijke maatschappelijke ideologie ten grondslag over de positie van leerlingen met een beperking in het onderwijs en de samenleving. Dit wordt ook wel aangeduid met het defectperspectief versus het burgerschapsperspectief. Gaat het om leerlingen/personen met een beperking die verzorging nodig hebben in een gespecialiseerde instelling (defectperspectief) of betreft het leerlingen/personen met een beperking die gezien worden als gelijkwaardige deelnemers in de maatschappij (burgerschapsperspectief)?

Het beleid van Passend Onderwijs is gericht op het realiseren van een dekend onderwijsaanbod voor alle leerlingen.

In het kader van Passend Onderwijs krijgen schoolbesturen de verantwoordelijkheid om voor alle leerlingen die bij één van hun scholen worden aangemeld een passend onderwijs(zorg)aanbod te formuleren. Scholen moeten daartoe in regionale netwerken gaan samenwerken met andere instanties, zoals Bureau Jeugdzorg. Daarnaast moeten gemeenten ervoor gaan zorgen dat centra voor Jeugd en Gezin operationeel worden. Die centra zijn te beschouwen als centrale loketten om te komen tot één plan, één casusoverleg en één eindverantwoordelijke met betrekking tot de zorg voor kinderen en jongeren. Verder moeten er zogeheten 'zorgadviesteams' worden ingesteld waarin jeugd (gezondheids)zorg, maatschappelijk werk, interne begeleiders en leerplichtambtenaren samenwerken om problemen die zich voordoen rond leerlingen op te lossen.

Bij Passend Onderwijs gaat het om de vraag of leerlingen met speciale behoeften bij voorkeur op een reguliere school zitten of in een gespecialiseerd instituut. Het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is overigens niet exclusief gericht op het realiseren van volledig inclusief onderwijs, waarbij wordt gestreefd naar het zo veel als mogelijk opvangen van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs. Ook vormen van speciaal onderwijs

voor leerlingen met specifieke behoeften blijven mogelijk. De allocatiekeuze wordt overgelaten aan de samenwerkingsverbanden in een regio. Het kan daarbij gaan om inclusief onderwijs, maar ook om meer gesegregeerde onderwijsmodellen, zoals de smalle zorgschool waarbij adequaat onderwijs wordt geboden aan leerlingen met specifieke zorgbehoeften.

2.3 *Maatwerk nader gedefinieerd*

Wanneer de vigerende begrippen ‘zorgverbreding’, ‘differentiatie’ en ‘adaptief onderwijs’ tegen elkaar worden afgezet, dan kan geconcludeerd worden dat (interne) differentiatie en adaptief onderwijs dicht tegen elkaar aan liggen. In beide gevallen is het algemene doel het onderwijs te laten aansluiten op de mogelijkheden en behoeften van alle leerlingen. De visie op verschillen tussen leerlingen kan wel uiteenlopen. Er zijn hierbinnen twee uitersten te onderscheiden van een continuüm: enerzijds de visie van Doornbos en Stevens, waarbij het onderwijs recht moet doen aan de natuurlijke verschillen tussen leerlingen, en anderzijds de visie waarbij het accent meer ligt op het ongelijke zoveel als mogelijk gelijk willen maken. Zorgverbreding is een minder brede term vanwege de exclusieve koppeling aan de doelgroep van zorgleerlingen. Bovendien gaat het bij zorgverbreding om een andere doelstelling. Het primaire doel is een reductie van het aantal zittenblijvers of uitstromers naar het speciaal onderwijs. Het begrip ‘inclusief onderwijs’ dat wordt gehanteerd in het kader van Passend Onderwijs verwijst vooral naar het streven om zoveel mogelijk leerlingen in het regulier onderwijs op te vangen, ook leerlingen die anders een vorm van speciaal onderwijs zouden moeten volgen. Inclusief onderwijs sluit daarmee inhoudelijk nauw aan op zorgverbreding, hoewel inclusief onderwijs vooral gedefinieerd is op mesoniveau (schoolstelsel, samenwerkingsverband) en zorgverbreding op microniveau (school- en groepsniveau).

Voor het verzorgen van onderwijs dat recht doet aan de verschillende behoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen is in het kader van het lectoraat gekozen voor het begrip ‘onderwijs-op-maat’, kortweg ‘maatwerk’ genoemd. In beleidsdocumenten is dit begrip kortstondig gebruikt voor de aanpassing van het onderwijs aan leerlingen die extra zorg behoeven (op maat voor *sommige*, maar niet voor alle leerlingen; Blok, 2004). In de onderwijspraktijk wordt het begrip echter veelvuldig en breed gebruikt in verband met het verzorgen van onderwijs-op-maat voor alle leerlingen.

Maatwerk is meer dan adaptief onderwijs of differentiatie en kan maatregelen betreffen op zowel micro- als mesoniveau.

Maatwerk wordt in algemene zin gedefinieerd als: *het afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen*. Afstemming kan betrekking hebben op zeer uiteenlopende zaken, zoals de wijze van instructie, het al dan niet verschaffen van herhalings-/verrijkingstof, uitbreiding van de leertijd, tempodifferentiatie, tijdelijke groepsverkleining of individuele ondersteuning door een remedial teacher. Maatwerk is bovengeordend aan adaptief onderwijs of differentiatie. Maatwerk veronderstelt het toepassen van verschillende differentiatievormen op microniveau, maar valt er niet mee samen. Met maatregelen op mesoniveau (op school- of bovenschoolniveau) kan eveneens een belangrijke bijdrage worden geleverd aan maatwerk. Te denken valt aan het variëren van personele of materiële voorzieningen voor het realiseren van meer handen in de klas of het verkleinen van de klassen. Ook het werken met onderwijsconcepten die afwijken van het systeem met leerstofjaarklassen is te beschouwen als maatwerk. Hetzelfde geldt voor het inrichten van (plus)klassen voor hoogbegaafde leerlingen of het opzetten van trajecten waarbij meer- of hoogbegaafde leerlingen in de groepen zeven en acht (aangepaste) lessen gaan volgen op scholen voor voortgezet onderwijs.

Het realiseren van onderwijs op maat wordt in algemene zin gezien als een onderwijsontwikkeling of -innovatie om de kwaliteit van het onderwijs in brede zin te verhogen. Dit uitgangspunt komt overeen met de visie van Stevens en Doornbos op adaptief onderwijs en sluit aan op het burgerschapsperspectief binnen Passend Onderwijs. De inzet is om het primaire proces van lesgeven beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van elke leerling. In de onderwijspraktijk zijn opvallende verschillen in prestaties tussen leerlingen hiervoor over het algemeen de directe aanleiding. Afstemming van het onderwijs geschiedt veelal op basis van aanwezige kennis bij de leerkracht ten aanzien van relevante leerlingkenmerken, zoals de sociaal-culturele achtergrond of meer persoonlijke eigenschappen als intelligentie, leerstijl en motivatie. Daarbij is het tevens van belang de pedagogische benaderingswijze af te stemmen op de basisbehoeften van leerlingen, zoals geformuleerd door Stevens.

In het kader van het lectoraat is het uiteindelijke doel van maatwerk het verbeteren van leerprestaties. Het gaat daarbij om de kernvakken lezen, taal en rekenen omdat het juist bij die vakken cruciaal is te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en de vorderingen in die vakken zeer bepalend zijn voor het verdere verloop van de schoolloopbaan. Een betere afstemming van het primaire proces op de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van

Maatwerk vereist duidelijke leerdoelen maar ook het stellen van divergente beheersingsniveaus voor verschillende typen leerlingen. Doel is dat zoveel mogelijk leerlingen een fundamenteel beheersingsniveau halen voor lezen, taal en rekenen.

leerlingen wordt gezien als middel om dit doel – een algemene prestatieverbetering – te bereiken. Om die reden wordt ervan uitgegaan dat het stellen van duidelijke onderwijsdoelen een belangrijke en noodzakelijke voorwaarde is voor het leveren van maatwerk. Zonder duidelijke leerdoelen is er geen criterium voor onderwijskwaliteit voorhanden.

Duidelijke doelen expliciteren niet alleen de verwachtingen van de school en de leerkracht, maar maken ook tegenover leerlingen duidelijk wat er van hen verwacht en gevraagd wordt. Daarmee wordt aangesloten op de voorstellen van de Commissie-Meijerink waarin referentieniveaus of leerstandaarden worden geformuleerd voor taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Referentieniveaus of leerstandaarden zijn eigenlijk niets anders dan vastgelegde beheersingsniveaus op gestandaardiseerde toetsen – een idee dat overigens al eerder naar voren is gebracht door de Onderwijsraad (1999). Het opstellen van dergelijke referentieniveaus zou vooral zwakke scholen stimuleren meer aandacht te besteden aan hun leeropbrengsten. Volgens de Commissie-Meijerink zijn de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs zo vaag en algemeen dat de kans groot is dat leerlingen bepaalde vaardigheden onvoldoende aangeleerd krijgen. De commissie stelt daarom voor om twee referentieniveaus te onderscheiden: een fundamenteel niveau dat bereikt moet worden door ten minste 75 procent van de leerlingen en een streefniveau dat bereikt moet worden door leerlingen die meer kunnen.

Gezien vanuit de visie van het leveren van maatwerk in het onderwijs is het stellen van referentieniveaus onlosmakelijk verbonden met de vraag of er gedifferentieerd moet worden naar verschillende typen leerlingen. Daarbij wordt binnen het lectoraat welbewust geen accent gelegd op kinderen met een (potentiële) leerachterstand of een al dan niet geïndiceerde zorgbehoefte. Ook kinderen met een leer- of ontwikkelingsvoorsprong verdienen aandacht. Voor beide groepen is het leveren van maatwerk van belang, en het ligt dan ook voor de hand dat voor beide groepen leerlingen verschillende niveaus worden gehanteerd. Uitgaan van verschillen tussen leerlingen laat zich niet goed rijmen met het stellen van een gemiddeld referentieniveau waaraan alle leerlingen moeten voldoen. Het realiseren van onderwijs-op-maat vereist juist divergente differentiatie bij het stellen van te behalen eindniveaus – iets wat de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen onderschrijft. Door te stellen dat het fundamentele niveau door 75 procent van de leerlingen bereikt moet worden, wordt tegelijkertijd aangegeven dat 25 procent van de leerlingen dit niveau uiteindelijk niet zal halen.

Maatwerk betekent dat het proces van lesgeven wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van elke leerling. Het hanteren van flexibele instructie- en leertijden is een noodzakelijke voorwaarde voor het leveren van maatwerk.

Het uitgangspunt dat leerlingen onderling verschillen, impliceert tevens dat het hanteren van flexibele instructie- en leertijden een *conditio sine qua non* is voor goed onderwijs. Het leveren van maatwerk in het onderwijs, gericht op de mogelijkheden en behoeften van kinderen, is onmogelijk als er niet flexibel wordt omgegaan met de benodigde onderwijstijd. Niet elke leerling kan vooraf vastgelegde onderwijsdoelen binnen dezelfde tijd bereiken. Leerlingen verschillen onderling nu eenmaal qua cognitieve vermogens, en bij elke leerling moet rekening worden gehouden met specifieke factoren die het leerproces beïnvloeden. Zo is bekend dat de taalinput die leerlingen thuis krijgen van grote invloed is op de ontwikkeling van hun leesvaardigheid. Kinderen uit taalrijke gezinnen hebben vrijwel altijd een grotere woordenschat dan kinderen uit taalarme gezinnen, hetgeen grote onderlinge verschillen in woordenschat impliceert van leerlingen in de fasen van ontluikende en beginnende geletterdheid. Wie uit een taalarm gezin komt, heeft soms gewoon meer tijd nodig om een vereist niveau te behalen dan iemand uit een taalrijk gezin. Kortom, omgaan met verschillen tussen leerlingen impliceert flexibel omgaan met instructie- en leertijden.

Referentieniveaus en onderwijstijd hangen sterk met elkaar samen. Om te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen de voor hen haalbare referentieniveaus bereiken, moeten scholen hun instructie- en leertijden variëren afhankelijk van de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Wie dat uitgangspunt niet onderschrijft, moet accepteren dat bij gelijke onderwijstijd voor alle leerlingen de leeropbrengsten per leerling (soms aanzienlijk) verschillen. Er kan in dat geval geen sprake zijn van maatwerk. Onderwijs met gelijke onderwijstijd voor alle leerlingen, ongeacht hun verschillende onderwijsbehoeften, komt feitelijk neer op gelijke kansen op ongelijke leerresultaten (Blok, 2009).

3. DETERMINANTEN VAN LEEROPBRENGSTEN

Wat er inzit, komt er niet altijd uit. Dat is afhankelijk van allerlei persoonskenmerken, de thuissituatie, vrienden en andere maatschappelijke invloeden.

Het lectoraat en de kenniskring zullen zich op de allereerste plaats bezighouden met diverse vormen van onderwijs-op-maat voor de kernvakken lezen, taal en rekenen. De aandacht gaat speciaal uit naar leerlingen die nog niet volledig hebben (kunnen) laten zien wat hun prestatieniveau is. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om leerlingen met een grote taalachterstand van wie verwacht wordt dat ze met gerichte interventies hun achterstand kunnen inlopen of verminderen als gevolg waarvan doorstroming naar hogere vormen van vervolgonderwijs tot de mogelijkheden gaat behoren. Vaak hebben deze leerlingen achterstanden op het gebied van woordenschat, spelling, technisch of begripelijk lezen (en daarmee samenhangend op talige zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde), maar scoren ze wel voldoende op niet-talige vakken als rekenen, wat correspondeert met eventuele discrepanties tussen verbale en performale intelligentie. In algemene zin gaat het om leerlingen van wie verondersteld wordt dat ze meer kunnen, ondanks (de soms grote) leerachterstanden. Of anders gezegd, het gaat om leerlingen van wie verondersteld wordt dat ze beschikken over meer leerpotentieel dan hun feitelijke prestatieniveaus laten zien (zie ook Meijer, Oostdam & Van der Sluis, 2002). Het is daarbij van belang een duidelijk onderscheid te maken tussen leerlingen met een (soms grote) leerachterstand en hoogbegaafde leerlingen die op zich voldoende presteren, maar eigenlijk beter kunnen (de relatieve onderpresterders).

Een belangrijke vraag ten aanzien van het omgaan met verschillen tussen leerlingen binnen de sociale en institutionele context van scholen is wat de achtergronden zijn voor het ontstaan van leerachterstanden of onderpresteren. Gaat het om verschillen in algemene cognitieve capaciteiten of zijn ook allerlei (buiten)schoolse factoren bepalend? Om maatwerk te kunnen leveren, is het van belang hierover kennis te hebben. Een andere vraag is of het onderwijs een bijdrage kan leveren aan het opheffen van leerachterstanden of onderpresteren en, zo ja, wat dan belangrijke en effectiviteitverhogende componenten op school- en klassenniveau zijn.

Vanuit het bio-ecologische model van Bronfenbrenner en Morris (1998) worden factoren in ogenschouw genomen die van invloed zijn op het leerproces en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De onderscheiden factoren zijn globaal te clusteren in twee algemene groepen: de individuele attributen en de buitenschoolse context (§3.1), en de onderwijskundige context (§3.2). Speciale aandacht wordt besteed aan effecten van groepssamenstelling en instructievormen (§3.3).

3.1 Invloed van persoonlijke attributen en buitenschoolse context

Over het algemeen wordt gesproken van een onderwijsachterstand als de gemiddelde prestatie van een leerling behorend tot een bepaalde maatschappelijk onderscheiden groep hardnekkig en overduidelijk achterblijft ten aanzien van het gemiddelde prestatieniveau van het leeftijdscohort waartoe de leerling behoort (Onderwijsraad, 2001, 2007). Feitelijk worden de gemiddelde prestaties van maatschappelijk onderscheiden groepen als criterium gesteld voor het bepalen van leerachterstanden. Het uitgangspunt daarbij is dat het feitelijke prestatieniveau deels het gevolg is van genetisch-biologische en/of sociaal-culturele factoren (zie Doolaard & Leseman, 2008). Zo is bekend dat de scores van toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem en de score van de Eindtoets Basisonderwijs in hoge mate correleren met de scores op algemene intelligentietests (zie Neisser et al., 1996). Ook staat vast dat erfelijkheid een grote rol speelt in de ontwikkeling, zowel op het cognitieve als sociaal-emotionele vlak (Kovas et al., 2007). Daarnaast is het een gegeven dat schoolprestaties in hoge mate samenhangen met verschillende omgevingskenmerken en specifieke achtergrondkenmerken. De herijking van de gewichtenregeling voor het primair onderwijs is hierop ook gebaseerd. In de nieuwe regeling is het criterium van etniciteit vervangen door dat van het opleidingsniveau van de ouders. Uit analyses van data van het Primacohort kwam naar voren dat vooral het opleidingsniveau van de ouders bepalend is voor het achterblijven in gemiddelde prestatieniveaus. Gevonden effecten van etniciteit moeten volgens de resultaten van de analyses in werkelijkheid worden toegeschreven aan het lage opleidingsniveau van allochtone ouders. Ook autochtone leerlingen van wie de ouders laag tot zeer laag zijn opgeleid, vertonen persistente achterstanden (Bosker, Mulder & Glas, 2001).

Hoewel de bovenstaande uitkomsten een duidelijk patroon laten zien, is het van groot belang om kritisch te blijven ten aanzien van de vraag of de onderwijsachterstanden van de diverse groepen wel dezelfde oorzaken hebben en of

Een actieve en positieve betrokkenheid van ouders bij het onderwijs op school bevordert de leerprestaties van hun kind.

leerlingen daarom ook in gelijke mate baat hebben bij onderwijsinterventies. Een denominatie van onderwijsachterstand uitsluitend op grond van het opleidingsniveau van ouders heeft waarschijnlijk een behoorlijke foutenmarge (Van Gelder, 2008). De werkelijkheid is immers vaak weerbarstiger dan de resultaten van exploratieve data-analyses van cohortbestanden doen vermoeden. Zo is de taalontwikkeling van leerlingen op de basisschool sterk afhankelijk van het taalaanbod dat ze thuis krijgen. Het gaat dan niet alleen om verschillen in het opleidingsniveau van ouders, maar ook om zaken als de hoeveelheid woorden en de complexiteit van de zinnen die kinderen thuis horen en de aandacht die daar bestaat voor lezen (zie ook Hoff, 2006). Ook is bekend dat het thuis voorlezen in belangrijke mate bijdraagt aan de taalontwikkeling (Leseman et al., 2007). Daarnaast spelen de attitudes en percepties van ouders ten aanzien van maatschappij en onderwijs een rol. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het combineren van ontwikkelingsstimulering op school en in de thuissituatie bij jonge kinderen een positief effect heeft op hun cognitieve ontwikkeling (Blok et al., 2005). Tevens blijkt het bevorderlijk te zijn voor de leerprestaties en ontwikkeling van kinderen wanneer zij thuis worden ondersteund, gestimuleerd en gemotiveerd (zie ook Epstein, 2001; Smit et al., 2007). Vanuit de Onderwijsinspectie wordt de betrokkenheid van ouders bij het gebeuren op school dan ook als een belangrijke factor gezien (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Desalniettemin zijn leerkrachten over het algemeen terughoudend om ouders actief bij het leerproces van hun kinderen op school te betrekken (Peetsma & Blok, 2007).

In theorieën over onderwijsachterstanden wordt er vaak van uitgegaan dat de bovengenoemde factoren onderling interacteren en dat dit kan leiden tot uiteenlopende ontwikkelingstrajecten. In dat kader wordt wel gesproken van 'cumulatie-' en 'versterkereffecten' (Leseman, 2005). Bij cumulatie hebben de verschillende factoren afzonderlijk een uitwerking op de verdere ontwikkeling. Van versterking is sprake als de factoren in combinatie de werking van een eerder opgetreden effect vergroten. De kern van het versterkereffect houdt in dat het negatieve effect van een bepaalde ongunstige omgevingsfactor op een zeker moment klein kan zijn, maar in de loop der tijd door nieuwe ongunstige omgevingsfactoren steeds groter kan worden. Dit impliceert dat factoren die op jonge leeftijd voorkomen meer invloed kunnen hebben op de latere ontwikkeling dan factoren die op oudere leeftijd werkzaam worden. In aanvulling hierop moet gesteld worden dat er niet alleen sprake hoeft te zijn van nega-

Prestaties van leerlingen zijn niet volledig gedetermineerd door achtergrondfactoren. Vooral interventies op jonge leeftijd kunnen belangrijk zijn.

tieve versterkeffecten. Naast risicofactoren zijn ook factoren te onderscheiden die een positieve uitwerking hebben op de ontwikkeling. Het is eveneens bekend dat sommige kinderen zich beter ontwikkelen onder gelijke ongunstige omstandigheden dan andere kinderen (Shonkoff & Phillips, 2000). Het is aannemelijk dat de factor motivatie hierbij een doorslaggevende rol speelt (zie ook Covington, 1992). Er zou in dat geval gezegd kunnen worden dat sommige kinderen een grotere veerkracht ('resilience') laten zien dan anderen. Hieruit valt af te leiden dat het ontstaan van onderwijsachterstanden en de mogelijkheden voor ontplooiing en ontwikkeling niet volledig gedetermineerd zijn en dat gerichte onderwijsinterventies wel degelijk zin kunnen hebben. Vooral vroege interventies gericht op de verbetering van de cognitieve ontwikkeling kunnen relatief effectief zijn. Hierbij dient wel te worden aangetekend dat de effecten van dergelijke interventies onderhouden moeten worden, omdat anders de kans op uitdoving groot is.

3.2 Invloed van de schoolse context

In onderzoek naar de effectiviteit van scholen wordt steeds gezocht naar verbanden tussen onderwijsvariabelen en leerlingprestaties, waarbij er meestal ook gecontroleerd wordt voor verschillende achtergrondkenmerken. Hoewel het bij de leerlingprestaties kan gaan om zowel cognitieve als niet-cognitieve aspecten, worden toch vooral de prestaties bij lezen, taal en rekenen als afhankelijke variabelen opgenomen. Daarnaast worden vaak diverse aggregatieniveaus onderscheiden, zoals de klas, de school of het onderwijsbeleid. Uit studies naar school- en instructie-effectiviteit komt een aantal factoren op klas- en schoolniveau naar voren die een sterke samenhang laten zien met cognitieve leerlingprestaties (Creemers, 1994; Marzano, 1998, 2007; Scheerens, 1992; Scheerens, 2007; Scheerens & Bosker, 1997). In de verschillende studies worden bepaalde aspecten soms op uiteenlopende wijze aangeduid of net iets anders geoperationaliseerd, maar in grote lijnen zijn de belangrijkste factoren helder te onderscheiden.

Een belangrijke factor op zowel school- als klassenniveau betreft *resultaatgerichtheid*. Het gaat dan om een sterke gerichtheid op het beheersen van basisvakken als lezen, taal en rekenen, het stellen van duidelijke doelen, het hebben van hoge verwachtingen van leerlingprestaties en het bijhouden van de leervorderingen. In klassen waar duidelijke leerdoelen gelden, liggen de leerprestaties over het algemeen hoger dan in klassen waar dat niet het geval is. Daarnaast wordt erop gewezen dat het stellen van duidelijke doelen ervoor zorgt dat

Duidelijke leerdoelen en het stellen van hoge verwachtingen aan de leerlingen is van belang voor goede leerprestaties.

het onderwijs in de verschillende leerjaren beter op elkaar aansluit en uiteindelijk leidt tot een sterke samenwerking binnen het onderwijsteam omdat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaat (zie ook Schmoker, 1999). Het hebben van hoge verwachtingen veronderstelt een actieve en optimistische houding van de school (de leerkracht) met als doel eruit te halen wat erin zit. In onderzoek wordt deze factor vaak geïdentificeerd in relatie tot effectief onderwijs (Scheerens, 2007). Recent literatuuronderzoek van Essink (2007) naar de succesfactoren van goed presterende scholen bevestigt het belang van een dergelijke resultaatgerichtheid als een belangrijke factor voor schooleffectiviteit.

Een tweede belangrijke factor van schooleffectiviteit betreft het *pedagogische klimaat* (Essink, 2007; Marzano, 2007; Scheerens, 2007). De school moet een veilige plek zijn met duidelijke regels en een ordelijke cultuur van discipline. Ook een goede interactie tussen de leerkrachten en leerlingen en een positieve emotionele sfeer tussen leerlingen onderling worden in dit kader genoemd. Hoewel wordt benadrukt dat een goed schoolklimaat op zich niet voldoende is om goede schoolprestaties te bereiken, is dit wel een voorwaarde. Onderzoek van de Onderwijsinspectie laat zien dat een goed schoolklimaat in samenhang met resultaatgerichtheid belangrijke kenmerken zijn van basisscholen die bovengemiddeld presteren (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Een derde factor die van belang is, laat zich samenvatten onder de noemer *gestructureerd onderwijs*. Uit de genoemde reviews komt naar voren dat zaken als doelgericht en planmatig werken, het bieden van een uitdagende leeromgeving en het geven van ondersteuning en feedback van belang zijn. Doelgericht en planmatig werken, vaak in samenhang met het creëren van een ordelijk school- en klassenklimaat – opgevat als indicatoren van een goed klassenmanagement –, leiden tot een verhoging van de effectieve leertijd. Onder een uitdagende leeromgeving wordt veelal verstaan een leeromgeving die gericht is op het activeren van het denkvermogen. Vaak gaat het bij dergelijke leeromgevingen om betekenisvolle contexten die leerlingen uitdagen en stimuleren tot leeractiviteiten, zelfregulatie, reflectie en zelfevaluatie (Collins, Brown & Newman, 1989; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Bij het geven van ondersteuning en feedback gaat het om uiteenlopende zaken. Zo kan de docent of begeleider dingen voordoen, hardop denken of bepaalde denk- en regulatieprocessen bediscussieren (het zogenoemde ‘modeling’). De begeleider kan zich ook beperken tot het bewaken en (bij)sturen van de leer- en metacognitieve processen (‘monitoring’). Een derde veelgehanteerde

Een veilig pedagogisch klimaat en een goed klassenmanagement zijn basiselementen voor goed onderwijs.

aanpak is die van het ‘stutten’ van het leerproces, ook wel ‘scaffolding’ genoemd. Scaffolding wil zeggen dat het leerproces van een leerling tijdelijk wordt ondersteund (gestut), bijvoorbeeld door middel van aanwijzingen (‘hints’), het aanreiken van een deel van de oplossing, het bieden van een lijst met aandachtspunten (‘checklist’), of het hardop meedenken door de leerkracht/begeleider. Op die wijze kan de leerling zich bepaalde vaardigheden eigen maken, wat zonder ondersteuning niet gelukt zou zijn.

3.3 Groepssamenstelling en instructievorm

Over de wijze waarop in het onderwijs het beste kan worden omgegaan met verschillen tussen leerlingen zijn vanuit onderzoek eveneens belangrijke inzichten te destilleren rond een tweetal thema’s die speciale aandacht verdienen.

Een van de centrale thema’s rond het omgaan met verschillen betreft de groepssamenstelling. Over het algemeen wordt aangenomen dat het voor de ontwikkeling van kinderen van belang is dat ze in een leeromgeving zitten met kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd. Daarbij geldt dat het werken met heterogene niveaugroepen gemiddeld genomen minder nadelige effecten laat zien voor zwakke leerlingen dan het werken met homogene niveaugroepen (zie ook Slavin, 1996; Houtveen et al., 1999). Vooral voor de zwakke leerlingen vormen heterogene groepen een stimulerender leeromgeving, vanwege de interactie met de goede leerlingen. Zwakke leerlingen worden in een dergelijke omgeving over het algemeen meer uitgedaagd om iets te bereiken dat ze alleen of in homogene niveaugroepen niet zouden (kunnen) bereiken (zie ook Lehtinen et al., 2000). De review van Marzano (1998) laat zelfs zien dat het werken in homogene niveaugroepen de verschillen tussen zwakke en goede leerlingen eerder kan vergroten dan verkleinen. Voor een groot deel wordt dit veroorzaakt doordat bij het werken in homogene niveaugroepen de leerkracht aan de groep zwakke leerlingen andere eisen stelt dan aan de groep goede leerlingen. Door leerlingen in homogene niveaugroepen te plaatsen, worden de onderlinge verschillen tussen zwakke en goede leerlingen als het ware uitvergroot, met alle nadelige gevolgen van dien. Veelvuldig of uitsluitend werken in homogene niveaugroepen kan leiden tot stigmatisering van zwakke leerlingen binnen de groep en tot een onderschatting bij de leerkrachten van de ontwikkelingsmogelijkheden van deze leerlingen. Voor de ontwikkeling van leerlingen is het juist van belang om voor alle leerlingen duidelijke einddoelen te blijven stellen (zie ook Houtveen, 2004). Een en ander wil natuurlijk niet

Het werken met homogene groepen kan stigmatiserend werken voor zwakke leerlingen en heeft als risico dat leerkrachten de leerdoelen van deze leerlingen naar beneden bijstellen.

zeggende dat er op gezette tijden niet gewerkt kan worden met homogene niveaugroepen, bijvoorbeeld in het kader van remediëring. Wel is het verstandig hier op een evenwichtige manier mee om te gaan.

Naast de groepssamenstelling is de instructievorm die gehanteerd wordt een belangrijk thema in het omgaan met verschillen. In de wetenschappelijke literatuur is nogal wat discussie over twee denkwijzen met betrekking tot instructie. Enerzijds is er de traditionele behavioristische visie op gestructureerde directe instructie, anderzijds zijn er aanhangers van de meer cognitief georiënteerde instructie waarbij de nadruk op metacognitie en zelfregulatie ligt (zie ook Van der Werf, 2005). Deze verschillende opvattingen leiden soms tot verhitte debatten (zie bijv. Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Uiteindelijk is men het wel met elkaar eens dat directe instructie en begeleide vormen van zelfontdekkend leren effectiever zijn dan pure onbegeleide ontdekking en dat nader onderzoek gedaan moet worden naar optimale combinaties van verschillende vormen van instructie en leren. Vanuit onderzoek is er in ieder geval evidentie dat volledig onbegeleid leren, waarbij leerlingen hun doelen en oplossingen zelf moeten bedenken en evalueren, over het algemeen minder effectief is dan vormen van begeleid leren (Kirschner, Sweller & Clark, 2006).

Voor de eerste fase van het basisonderwijs lijkt het geven van gerichte instructie ten aanzien van het leren lezen en rekenen in ieder geval van doorslaggevend belang te zijn. Onderzoek van D'Agostino (2000) laat bijvoorbeeld zien dat docentgestuurde methoden vooral voor jonge en zwakke leerlingen effectiever zijn dan de meer leerlinggestuurde methoden. Wanneer in de onderbouw geen goede basis wordt aangebracht, lopen vooral zwakke leerlingen een groot risico op een blijvende leerachterstand (zie ook Snow, Burns & Griffin, 1998). Zo is een algemeen aanvaard uitgangspunt voor het leesonderwijs dat leerlingen die geen goede start maken met het aanvankelijk lezen op latere leeftijd vaak minder goede lezers blijven (zie ook Stanovich, 1986; Verhooy, 2009). Ook onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2008) laat zien dat scholen waar de taalprestaties in groep acht onvoldoende zijn, lager worden beoordeeld op de kwaliteit van het leesonderwijs in de groepen een tot en met vier. Wanneer leerlingen in deze cruciale fase van het leesonderwijs achterstanden oplopen, bestaat er een groot risico op versterkereffecten. Leerlingen komen dan in een negatieve spiraal terecht. Zij raken gedemotiveerd en gefrustreerd, wat kan resulteren in een aversie ten aanzien van lezen in het algemeen (zie ook Ames & Ames, 1989; Verhooy, 2009).

Slecht onderwijs in de onderbouw vergroot de kans op een blijvende leerachterstand.

Daar komt bij dat in de basisschoolleeftijd kinderen het meest gevoelig zijn voor taal. Tussen de leeftijd van vijf en zeven jaar beheersen de meeste leerlingen de basisregels van de moedertaal. Rond de leeftijd van negen tot tien jaar beheerst het merendeel van de leerlingen de belangrijkste taalconstructies en -uitzonderingen. Tijdens en na de pubertijd zouden er biologische veranderingen in de hersenen plaatsvinden die ertoe leiden dat het leren van een taal steeds moeilijker wordt (zie ook Foorman et al., 1997; Snow, Burns & Griffin, 1998). Met andere woorden, de meest vruchtbare periode om te leren lezen is die op de basisschool. Als het daar fout gaat, wordt het bijzonder lastig om eenmaal opgelopen achterstanden op latere leeftijd alsnog weg te werken. Mede om die reden wordt vaak gepleit om, vooral bij jonge kinderen, mondelinge interacties tussen de leerkracht en leerling te laten plaatsvinden met adequate en hoogwaardige taalinput, ter stimulering van de taalontwikkeling (Damhuis, 2008).

3.4 Goed onderwijs doet ertoe

In het rapport 'Naar meer evidence-based onderwijs' wijst de Onderwijsraad op het probleem dat in het onderwijs vaak nieuwe methoden en vormen van aanpak worden geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande (Onderwijsraad, 2006). De Onderwijsraad pleit daarom voor meer onderwijs dat gebaseerd is op wetenschappelijke bewijsvoering. Bewijsvoering dat iets werkt is volgens de Onderwijsraad af te zetten op een oplopende schaal: van indicaties en gebruikservaringen dat iets werkt (zacht bewijs) tot resultaten van gecontroleerde experimenten met aselecte toewijzing van proefpersonen aan experimentele condities (hard bewijs).

Hoewel binnen het lectoraat het criterium geldt dat onderzoeksresultaten 'evidence-based' moeten zijn, wordt dit niet in absolute zin toegepast. In de weerbarstige onderwijspraktijk kan vaak niet uitgegaan worden van een vernieuwing of aanpak die volledig op wetenschappelijke bewijsvoering gebaseerd is. Wellicht kan gekeken worden of bepaalde deelaspecten tot gewenste resultaten leiden, maar in het kader van bijvoorbeeld een schoolbrede vernieuwing geldt over het algemeen dat het geheel meer is dan de som der delen (Oostdam, 2008).

In ieder geval is uit de bevindingen van onderzoek wel af te leiden wat invloedrijke en kwaliteitsverhogende factoren zijn. Hiervoor zijn de belangrijkste factoren besproken die in verschillende onderzoeken keer op keer geïdentificeerd zijn en waarvoor de nodige bewijsvoering voorhanden is. Het

spreekt vanzelf dat bij het realiseren van onderwijs-op-maat dergelijke invloedrijke factoren onverminderd van kracht zijn en dat het van belang is er rekening mee te houden.

Hoe goed de verschillende factoren uiteindelijk de leerlingprestaties voorspellen is een lastig vraagstuk waaraan vele methodologische valkuilen kleven. Met betrekking tot het percentage verklaarde variantie, dat aangeeft hoe goed een van deze clusters van factoren de lees- en rekenprestaties voorspelt, worden in diverse publicaties uiteenlopende getallen genoemd. Soms wordt in verband met de thuis- en gezinsfactoren het getal van 50 procent vermeld (Vernooy, 2009). De overige 50 procent zou dan verklaard worden uit de schoolse context, meer in het bijzonder vanuit de kwaliteit van de leerkracht (zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2006). Daarbij dient dan wel te worden opgemerkt dat deze cijfers zijn ontleend aan rapporten van de National Commission on Teaching and America's Future, en het zeer de vraag is of deze ook van toepassing zijn voor de Nederlandse situatie. Marzano (2007) daarentegen noemt weer andere percentages. Volgens hem verklaren scholen voor slechts 20 procent de variantie van de leerlingsscores (Marzano, 2007, 12). Ook hierbij gaat het grotendeels om internationaal onderzoek waarbij geen scherp onderscheid is gemaakt tussen primair en secundair onderwijs. Wel laat Marzano zien dat het percentage leerlingen dat voldoende scoort soms aanzienlijk kan verschillen tussen goede en zwakke scholen.

Dat de verschillen tussen basisscholen soms groot kunnen zijn, is eveneens aangetoond door onderzoek van de Inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2008, 2009, 2009b, 2009c). In het onderzoek naar de behaalde scores op de Cito-eindtoets worden scholen op grond van het aantal aanwezige gewichten-leerlingen in een zevental schoolgroepen onderverdeeld (van scholen met 100 procent leerlingen zonder gewicht tot scholen met meer dan 75 procent gewogen leerlingen). Zoals verwacht scoren scholen met veel gewogen leerlingen gemiddeld lager dan scholen met weinig gewogen leerlingen. Wel is er sprake van een grote spreiding tussen scholen binnen een schoolgroep, een verschil van soms meer dan 25 procent goede antwoorden. Daarnaast is er ook sprake van een grote overlap tussen schoolgroepen. Sommige scholen met relatief veel gewogen leerlingen scoren gemiddeld hoger dan scholen met minder gewogen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2009b, 29).

Samenvattend kan worden gesteld dat er voldoende wetenschappelijke evidence is dat vroegtijdige interventies van groot belang zijn, mede in verband met

het voorkomen van negatieve versterkereffecten. Ook het combineren van thuis- en schoolprogramma's kan zijn vruchten afwerpen, alsmede het nadrukkelijk betrekken van ouders bij het ontwikkel- en leerproces van hun kinderen op school. Verder tonen uiteenlopende studies naar de invloed van schoolse factoren aan dat goed onderwijs er wel degelijk toe doet. De belangrijkste factoren zijn samen te vatten onder de noemers 'resultaatgerichtheid', 'schoolklimaat' en 'gestructureerd onderwijs'. Speciale aandacht moet besteed worden aan de groepssamenstelling en instructievormen. Ten slotte is er de nodige onderbouwing dat de onderlinge verschillen tussen basisscholen groot kunnen zijn, ongeacht het percentage gewichtenleerlingen. Gerichte interventies kunnen dus wel degelijk bijdragen aan de verbetering van het onderwijs, al is de invloed van persoonlijke attributen en de buitenschoolse context soms groot.

4. OMGAAN MET VERSCHILLEN

Anders kijken betekent gericht zijn op ontwikkelingsmogelijkheden. Niet denken wat is er mis met dit kind, maar denken in onderwijsbehoeften.

In het onderwijs is de gangbare praktijk dat leervorderingen van leerlingen worden afgezet tegen gestandaardiseerde normtabellen. Op veel scholen worden op gezette tijden gedurende het schooljaar toetsen afgenomen waarvan de uitkomsten worden genormeerd en geregistreerd in een leerlingvolgsysteem. Deze aanpak gaat uit van het signaleren, benoemen en registreren van wat een kind op een bepaald moment kan. Op grond van de behaalde resultaten kan vervolgens bepaald worden of een leerling extra aandacht nodig heeft of niet. Dit kan resulteren in het geven van speciale begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van verlengde instructie, uitbreiding van de leertijd, tempo- of niveaudifferentiatie, individuele ondersteuning binnen of buiten de klas en/of het geven van extra huiswerk. Toch is dit zeker niet altijd het geval. Soms signaleert een leerkracht op grond van toetsuitslagen wel dat er iets moet gebeuren, maar wordt er vervolgens niet adequaat gehandeld. Er wordt een afwachtende houding aangenomen vanuit de opvatting dat een eventuele achterstand van tijdelijke aard is. Ook kan een leerkracht ervoor kiezen om de methode trouw te blijven volgen of om instructies en leerstof te herhalen vanuit de gedachte 'oefening baart kunst'. Eveneens kan gewoon sprake zijn van handelingsverlegenheid: de leerkracht signaleert het probleem wel, maar weet eigenlijk niet goed wat te doen of ziet geen mogelijkheden het klassenmanagement zodanig te organiseren dat er ruimte is voor differentiatie. Signaleren resulteert dus zeker niet altijd in daadwerkelijk handelen. Daarnaast zijn bij de wijze waarop leerlingvolgsystemen worden gehanteerd twee kanttekeningen te plaatsen. Een eerste kanttekening betreft de wijze waarop er gekeken wordt naar de leervorderingen. Hoewel op grond van toetscores bepaald kan worden wat de vooruitgang is van alle leerlingen in een groep, gaat de meeste aandacht veelal toch uit naar leerlingen met een (te) lage score. Dat is natuurlijk niet vreemd, want juist voor die leerlingen is het nemen van aanvullende maatregelen noodzakelijk. Tegelijkertijd doet dit onrecht aan leerlingen die juist een leer- of ontwikkelvoorsprong hebben, omdat ook voor die leerlingen vaak aanpassingen nodig zijn om het onderwijs uitdagend en aantrekkelijk te houden. Een tweede kanttekening betreft het perspectief van waaruit wordt gedacht. Vaak wordt de problematiek van tegenvallende

toetsscores exclusief bij het kind gelokaliseerd. Anders gezegd: tegenvallende resultaten worden dan verklaard uit het disfunctioneren van het kind en niet van dat van de leerkracht of het gegeven onderwijs. Wat hiermee wordt uitgesproken, is dat de wijze waarop het leerlingvolgsysteem op dit moment gehanteerd wordt de leerkracht niet echt uitdaagt om kritisch te reflecteren op zijn eigen handelen of het geleverde onderwijsaanbod.

4.1 *Handelingsgericht werken*

Een manier van meer handelingsgericht kijken naar kinderen is denken vanuit onderwijsbehoeften. Eerst wordt bepaald welke leerdoelen in een bepaalde periode bij een leerling worden nagestreefd. Vervolgens gaat het om de vraag wat een leerling, gezien zijn achtergrond en feitelijke beheersingsniveau, aan specifieke didactische en pedagogische maatregelen nodig heeft om die leerdoelen te behalen. Daarbij moet de nadruk liggen op de kansen en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling en niet op achterstanden of tekorten. Het zoeken naar de sterke kanten zal bij de leerling het gevoel versterken dat hij iets kan en erbij hoort, waardoor uiteindelijk de motivatie om te leren ook zal toenemen. Het gaat dan niet meer alleen om de vraag wat er aan de hand is met dit specifieke kind en wat voor extra hulp het nodig heeft. Belangrijker wordt de vraag hoe het onderwijs zodanig kan worden aangepast dat het aansluit bij wat een bepaalde leerling nodig heeft of – breder geformuleerd – hoe het onderwijs zo georganiseerd kan worden dat iedere leerling het onderwijs krijgt waaraan deze behoefte heeft. Het meer denken in ontwikkelingsmogelijkheden moet er tevens toe leiden dat er in het onderwijs meer aandacht komt voor leerlingen die een ontwikkel- of leervoorsprong hebben.

Een belangrijke voorwaarde voor een dergelijke wijze van handelingsgericht werken, is de bereidheid van leerkrachten om kritisch te reflecteren op het gegeven onderwijs en het eigen optreden. Om handelingsgericht te kunnen werken, is het nodig dat een leerkracht zichzelf (in samenspraak met een interne begeleider) afvraagt op welke wijze het primaire proces van lesgeven beter is af te stemmen op wat een leerling nodig heeft om bepaalde leerdoelen te bereiken. Daarvoor is het van groot belang dat de leerlijnen (met name voor lezen, taal en rekenen) op school- en klassenniveau helder worden uiteengezet alsook dat iedere leerkracht goed weet welke kernleerstof voor alle leerlingen van belang is. Daarbij moeten de gestelde leerdoelen richtinggevend voor het onderwijs geformuleerd worden. Het gaat dan om haalbare doelen, waarbij van te voren nauw is omljnd waar met de leerling(en) in een bepaalde periode

Handelingsgericht werken betekent uitgaan van de onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen.

Kritisch reflecteren op het gegeven onderwijs en het eigen handelen is een voorwaarde voor het realiseren van onderwijs-op-maat.

naartoe wordt gewerkt. Bovendien moet helder zijn op welke wijze achteraf bepaald wordt of de gestelde doelen ook daadwerkelijk gehaald zijn. De methodiek van SMART wordt vaak gehanteerd om te voorkomen dat leerdoelen te vaag of vrijblijvend geformuleerd worden. SMART wil zeggen dat leerdoelen Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden omschreven worden (zie ook Wiel & Huijgens, 2003).

Voor adequaat handelinggericht werken zijn globaal vier fasen te onderscheiden in een cyclus die per schooljaar zo'n drie keer wordt doorlopen. De eerste fase betreft het verzamelen van gegevens op grond waarvan de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen zijn te benoemen (zie §4.2). Het accent ligt daarbij op leerlingen die speciale aandacht vereisen. In fase twee wordt bepaald welke didactische en pedagogische maatregelen nodig zijn voor het realiseren van onderwijs dat is afgestemd op de designdeerde verschillen tussen leerlingen. Afhankelijk van het gehanteerde onderwijskundige organisatiemodel vindt in fase drie vervolgens clustering plaats van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften (zie §4.3). Ten slotte wordt in fase vier gekeken of de genomen maatregelen inderdaad hebben geleid tot het behalen van de gestelde leerdoelen of dat voor de volgende periode aanpassingen nodig zijn.

Deze wijze van handelingsgericht werken is een goed uitgangspunt voor het leveren van maatwerk. Elke leerling heeft zijn eigen onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen, en het onderwijs moet zo ingericht zijn dat het recht doet aan de onderlinge verschillen tussen leerlingen. Omgaan met verschillen, is uitgaan van verschillen, en dat betekent ook het accepteren van verschillen tussen leerlingen. Een dergelijke visie sluit eveneens aan op de maatschappelijk-ideologische uitgangspunten van Passend Onderwijs. Tevens wordt hiermee aangesloten bij de 1-zorgroute die op instigatie van WSNS+ is uitgezet voor het basisonderwijs (Clijnen et al., 2007).

4.2 Opbrengstgericht werken

Om zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden zijn observaties door de groepsleerkracht van belang, evenals gesprekken met de leerlingen zelf en hun ouders. Bij observaties gaat het om de werkwijze en oplossingsstrategieën die leerlingen hanteren ten aanzien van de vakken lezen, taal en rekenen, maar zeker ook om de interactie in de klas en de manier waarop een leerling reageert op bepaalde instructies en zijn leeromge-

ving. Het gaat dan om belangrijke factoren met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling, het gedrag, de werkhouding en de motivatie.

Het is van belang erop te wijzen dat leerlingen zelf vaak ook allerlei opvattingen en wensen hebben over hun leeromgeving (Kinchin, 2002; Veugelers & De Kat, 2002). In het onderwijs wordt over het algemeen veel *over* kinderen gesproken maar weinig *met* kinderen. Soms levert een gesprek met een leerling veel informatie op en verbetert het de onderlinge verstandhouding. Afwijkend gedrag in de klas is vaak een roep om aandacht, en in dat geval kunnen gesprekken tussen leerkracht en leerling leiden tot wederzijds begrip en het gezamenlijk zoeken naar oplossingen. Bovendien wordt op die manier duidelijk dat het gedrag van leerlingen situationeel bepaald is (Van der Wolf & Beukering, 2009). Veel leerkrachten zijn geneigd om gedragsproblemen vooral toe te schrijven aan kinderen zonder kritisch te reflecteren op hun eigen inbreng daarbij. Toch spelen de opvattingen van een leerkracht over wat 'normaal gedrag' is een belangrijke rol. Bovendien is dit een relatief begrip, want de ene leerkracht ziet nu eenmaal meer problemen of afwijkend gedrag dan de ander.

Een tweede bron om zicht te krijgen op de behoeften en mogelijkheden van leerlingen is het systematisch verzamelen, registreren en analyseren van de scores op methodegebonden toetsen en toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Een proactieve houding is daarbij van belang. Vanuit het leesonderzoek is bijvoorbeeld bekend dat hoe langer er gewacht wordt met ingrijpen, hoe meer risico er is op achterstand bij de verdere leesontwikkeling. Pas optreden als er al een achterstand is opgelopen, is eigenlijk achter de feiten aanlopen. Anticiperen op mogelijke problemen en vroegtijdige afstemming op de individuele behoeften en ontwikkelkansen van leerlingen is zinvoller en effectiever.

Voor leerlingen in de eerste twee groepen van het basisonderwijs zijn bijvoorbeeld toetsen beschikbaar waarmee al in een vroeg stadium is te signaleren welke kinderen een verhoogd risico lopen op leesproblemen in groep drie (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008). Uit enkele longitudinale onderzoeken (Aarnoutse, 2004; Verhagen, Aarnoutse & Van Leeuwe, 2006) komt naar voren dat vooral fonologisch bewustzijn en benoemsnelheid erg belangrijk zijn voor het technisch lezen of woordherkenning in groep drie. Anders gezegd: kinderen in groep één en twee die problemen hebben met het fonologisch bewustzijn (het onderscheiden van klankgroepen en afzonderlijke klanken in woorden) en met benoemsnelheid, lopen een groot risico ook problemen te krijgen met de woordherkenning in groep drie. Indien deze

Een systematische evaluatie van leeropbrengsten op groeps- en schoolniveau geeft inzicht in de zwakke en sterke kanten van het onderwijs.

risicoleerlingen al vroegtijdig gesignaleerd worden, kunnen maatregelen getroffen worden om het leesonderwijs voor deze leerlingen in groep drie daarop af te stemmen.

Ook voor de andere groepen zijn beschikbare toetsen uit het leerlingvolgsysteem intensiever te benutten om de effectiviteit van het voorafgaande onderwijs te onderzoeken en zo nodig te verbeteren (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009). De uitdrukking die het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap hiervoor gebruikt, is 'opbrengstgericht werken'. In de internationale literatuur hanteert men het begrip 'data driven teaching' en wordt deze methode beschouwd als een effectief middel voor het verbeteren van de leerresultaten (Fullan, 2007). Doelstelling van een dergelijke manier van werken is dat scholen zich meer gaan richten op een verhoging van de leeropbrengsten door het onderwijs beter af te stemmen op de behoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen. De Onderwijsraad (2009) definieert opbrengstgericht werken als 'een kenmerk van een school waarin concrete doelstellingen voor leerlingen op basis van de leerling-populatie geformuleerd worden en waarin alle betrokken partijen er gericht aan werken de gestelde doelen te bereiken'.

Opbrengstgericht werken is onlosmakelijk verbonden met een evaluatief stappenplan, bestaande uit het 1) vastleggen van doelen en standaarden, 2) verzamelen van informatie, 3) registreren, 4) interpreteren en 5) nemen van beslissingen (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009). Op veel scholen worden alleen de tweede en derde fase doorlopen. Leervorderingen worden gemeten en geregistreerd met het oog op rapportage aan ouders en collega's, en zorgleerlingen worden gesignaleerd. Analyses op groeps- of schoolniveau voor het verbeteren van het onderwijs worden nauwelijks uitgevoerd. Het uitzetten van professionaliseringstrajecten op schoolniveau kunnen de deskundigheid in de analyse en interpretatie van toetsgegevens aanzienlijk verbeteren (Geijssel & Krüger, 2005; Van Petegem & Vanhoof, 2004).

In onderzoek rapporteren leerkrachten dat het toepassen van de principes van opbrengstgericht onderwijs ertoe heeft geleid dat ze planmatiger zijn gaan werken, meer aandacht hebben gekregen voor verschillen tussen leerlingen, en het onderwijs beter op hen zijn gaan afstemmen (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009). Hierdoor ontstaat een beter inzicht in de zwakke (en sterke) kanten van het eigen onderwijs, zodat bewuste(re) keuzes gemaakt kunnen worden voor de selectie van leerstof. Ook het gegeven dat de prestaties van de leerlingen inderdaad vooruitgaan, werkt motiverend voor zowel de leerkrachten als de

leerlingen. Kortom, er zijn indicaties dat opbrengstgericht werken op school- en klassenniveau een effectieve manier is om de prestaties van de leerlingen te verhogen. Meten is voor een deel weten, alhoewel benadrukt moet worden dat alleen van meten en analyseren het onderwijs niet zondermeer verbetert.

4.3 Maatwerk en onderwijskundige organisatiemodellen

Een centrale vraag voor het adequaat kunnen omgaan met de soms grote verschillen qua onderwijsbehoeften betreft het organisatiemodel van het onderwijs. Hoewel allerlei varianten onderscheiden kunnen worden, gaat het bij het kerncurriculum voor lezen, taal en rekenen in grote lijnen om twee organisatievormen die elk hun eigen eisen stellen aan het bieden van maatwerk.

Bij de ene vorm wordt gewerkt met een vaste leerlijn die in beginsel gelijk is voor een groep leerlingen. Gedurende een bepaalde onderwijsperiode krijgt een gehele groep leerlingen hetzelfde basisaanbod en worden voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen gesteld en nagestreefd. In geval van verschillen specificeert de leerkracht voor welke leerdoelen leerlingen aangepaste instructie, leertijd of leerstof nodig hebben. Deze leerlingen worden vervolgens geclusterd in subgroepjes. Het kan daarbij gaan om leerlingen met een leerachterstand, maar ook om leerlingen met een leervoorsprong. Deze organisatievorm voor het leveren van maatwerk wordt aangeduid als ‘convergente differentiatie’.

De andere organisatievorm gaat uit van de individuele ontwikkeling van elk kind. Er is geen sprake van eenzelfde basisaanbod voor alle leerlingen, maar de onderwijsbehoeften van elk kind worden afzonderlijk benoemd. Per leerling wordt bepaald welke leerdoelen in een bepaalde periode haalbaar zijn. Op grond van de individuele onderwijsbehoeften worden leerlingen zoveel als mogelijk geclusterd in groepjes, en de leerkracht bepaalt welke instructie, leertijd en leerstof nodig is voor het behalen van de gestelde leerdoelen. Er wordt in dit geval gesproken van ‘divergente differentiatie’. Eigenlijk zijn er bij deze organisatievorm geen leerlingen die uitvallen omdat elke leerling op zijn eigen niveau werkt en er voor elke leerling verschillende leerdoelen worden gesteld. Het organisatiemodel met convergente differentiatie wordt overwegend gehanteerd op scholen met een leerstofjaarklassensysteem. Divergente vormen van differentiatie zijn veelal terug te vinden op reformscholen of zogeheten nieuwe-leren-scholen (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Daarbij moet worden benadrukt dat het begrip ‘nieuw leren’ een verzamelterm is voor veelsoortige vernieuwingen en dat in verschillende contexten ook uiteenlopende aspecten

worden geaccentueerd. In sommige gevallen wordt zelfs voorgesteld om het initiatief om te leren volledig aan de leerling over te laten. Bij een dergelijke vorm van divergente differentiatie moeten leerkrachten vooral kijken naar wat leerlingen willen en daar vervolgens bij aansluiten. In dat kader spreekt Stevens (2002) van een kanteling van aanbod naar vraag. Stevens zit daarmee dicht aan tegen het motto 'levensecht leren' van de Iederwijsscholen, waarvan de centrale uitgangspunten zijn dat kinderen kiezen wat, wanneer en hoe ze willen leren en dat kinderen leren van en met elkaar (iedereen is leraar, iedereen is leerling).

Beide organisatie modellen hebben hun voor- en nadelen. Binnen het model van convergente differentiatie wordt gewerkt met een basisaanbod aan leerstof voor alle leerlingen dat leerkrachten (en leerlingen) soms als vrij dwingend ervaren. De stof wordt getrouw en in een bepaald tempo doorgewerkt. Soms leidt dit ertoe dat bepaalde leerlingen onvoldoende mee kunnen komen of dat al begonnen wordt met onderdelen waar nog niet iedere leerling aan toe is. Zo wordt in groep vier vaak al begonnen met het strategisch leesonderwijs terwijl veel zwakke technische lezers dat eigenlijk nog niet aankunnen. Dat kan bij deze leerlingen leiden tot frustratie en op den duur wellicht tot een algehele aversie tegen lezen. Een groot risico van dit organisatie model is dat de aandacht zich uitsluitend richt op de leerlingen met een leerachterstand. Voordeelen daarentegen zijn het gestructureerde klassenmanagement, de mogelijkheid duidelijke doelen te stellen voor de hele groep en de overzichtelijkheid van de evaluatie van leervorderingen.

Bij het divergente differentiatie model is het grote voordeel dat het onderwijs veel beter is af te stemmen op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Wanneer men gericht is op het bieden van maatwerk verdient dit model de voorkeur. Nadeel is dat het een complexere organisatie op groepsniveau vergt waarbij gestructureerde instructie lastiger realiseerbaar is. Ook wordt gewerkt met verschillende niveaus waardoor het bepalen van algemene leerdoelen minder goed mogelijk is. Het bijhouden en systematisch evalueren van leervorderingen wordt daardoor complexer. Qua klassenmanagement kan het divergente organisatie model vooral jonge en onervaren leerkrachten voor behoorlijk grote (en soms onoverkomelijke) problemen plaatsen. Dit kan ertoe leiden dat scholen die het divergente model toepassen, in de overtuiging dat ze hiermee maatwerk leveren, soms toch geconfronteerd worden met tegenvallende leeropbrengsten.

Maatwerk is mogelijk binnen zowel een convergent als divergent organisatie model. Het divergente model stelt zeer hoge eisen aan de ervaring en professionaliteit van leerkrachten.

Voor een samenhangend onderwijsaanbod is het van belang dat de groepsleerkracht goed geïnformeerd is over, en de eindverantwoordelijkheid draagt voor de ondersteuning die zorgexperts bieden aan leerlingen met specifieke behoeften.

Sterk gerelateerd aan de organisatievormen van divergente of convergente differentiatie en het al dan niet differentiëren in referentieniveaus is het werken met handelingsplannen. Bij beide organisatievormen worden leerlingen zodanig groepsgewijs geclusterd dat ze van en met elkaar leren. Bovendien gaat het steeds om een tijdelijke en flexibele clustering die de leerkracht op gezette tijden evalueert. Praktijkervaringen laten zien dat leerkrachten over het algemeen aan twee tot drie subgroepjes effectieve instructie en begeleiding kunnen geven en dat daarbij het beste gewerkt kan worden met groepshandelingsplannen (zie ook Clijisen et al., 2007). Het tegelijkertijd werken met verschillende individuele handelingsplannen is in de praktijk onwerkbaar en leidt vaak tot inefficiënt klassenmanagement en verlies aan effectieve lestijd. Slechts in uitzonderlijke gevallen is een individueel handelingsplan wenselijk. Een apart aandachtspunt bij het werken in groepjes betreft de coördinatie tussen de groepsleerkracht en andere experts binnen de school. Zo hebben veel scholen een zorgstructuur opgezet waarbij het onderwijs aan (groepjes) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor een deel is uitbesteed aan specialisten, zoals remedial teachers en interne begeleiders. Deze specialisten opereren veelal buiten de reguliere klas, met als risico dat de groepsleerkracht zich niet meer verantwoordelijk voelt en in het ergste geval geen zicht meer heeft op hetgeen buiten zijn klaslokaal plaatsvindt. Als gevolg hiervan kan de aansluiting tussen het remediërend onderwijs en het reguliere onderwijsprogramma in gevaar komen. Goede onderlinge communicatie in combinatie met het zoveel mogelijk begeleiden van leerlingen binnen de klas (meer handen in de klas) zijn opties om de eindverantwoordelijkheid voor het gegeven onderwijs primair bij de leerkracht neer te leggen en daar te houden.

4.4 Grenzen van maatwerk

Soms wordt bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen de grens bereikt van wat nog haalbaar en werkbaar is. Het gaat dan in het bijzonder om leerlingen met zeer grote leerachterstanden (meestal als gevolg van een gebrekkelijke taalvaardigheid in het Nederlands) of om leerlingen met een zeer grote leervoorsprong (de hoogbegaafden). Voor beide groepen worden oplossingen gezocht die zijn toegesneden op hun specifieke situatie.

Voor leerlingen met een zeer grote taalachterstand van wie verwacht wordt dat ze met extra taallessen kans maken op een betere onderwijsloopbaan lopen landelijke pilots met de zogeheten 'schakelklassen'. In zo'n schakelklas krijgen leerlingen gedurende een jaar intensief taalonderwijs. Zo'n schakelklas kan

parallel aan de groepen één tot en met acht worden opgezet, maar er kan ook gekozen worden voor een instroomgroep, een extra jaar tussen bepaalde groepen (bijvoorbeeld groep drie en vier) of een kopklas na groep acht als voorbereiding op de overgang naar het voortgezet onderwijs. Het onderwijs in de schakelklas heeft als doel de taalachterstand zodanig te verminderen dat een leerling daarna het reguliere onderwijs kan vervolgen. In de praktijk komen zeer uiteenlopende varianten voor waarbij een onderscheid is te maken tussen voltijdse schakelklassen, deeltijdschakelklassen (waarbij een leerling een aantal uren per week apart onderwijs in de schakelklas krijgt) en de variant met de verlengde schooldag (waarbij het onderwijs in de schakelklas plaatsvindt buiten de reguliere schooltijden om). Op dit moment zijn de gemeenten verantwoordelijk voor het inrichten van deze veelal bovenschoolse schakelklassen en worden, in overleg met scholen, afspraken gemaakt over de opzet en de toelating van leerlingen. Recent onderzoek laat positieve effecten zien van deze specifieke vormen van maatwerk in het onderwijs (Mulder et al., 2009). Ook voor de groep (hoog)begaafde leerlingen kan het reguliere onderwijs tegen grenzen aanlopen (Mooij et al., 2007). Vaak wordt daarbij het onderscheid gemaakt tussen begaafdheid (IQ-score van 121 t/m 129) en hoogbegaafdheid (IQ van 130 of hoger). Uitgaande van een normaalverdeling heeft ongeveer 10% van de 1,5 miljoen leerlingen in het basisonderwijs een IQ van 120 of hoger en 2,5% een IQ van 130 of hoger. Landelijk zijn er dus ongeveer 38.000 hoogbegaafde leerlingen met een IQ-score van 130 of hoger, hetgeen neerkomt op gemiddeld één leerling per groep. Een groot deel van deze hoogbegaafde leerlingen zijn onderpresteerders omdat het reguliere onderwijs hun te weinig uitdaging biedt (Onderwijsraad, 2007b).

Op schoolniveau wordt meestal gekozen voor compacten, versnellen of verbreden. Het kan dan gaan om het overslaan van een groep, maar ook om het doorwerken van twee leerstofjaren in één schooljaar of het aanbieden van verbredings- en verrijkingstof. Ook het aanbieden van leerstof uit hogere groepen komt veel voor. In voorkomende gevallen wordt daarnaast gewerkt met plusklassen op school of bovenschools niveau waar de leerling gedurende enkele dagdelen per week onderwijs volgt. Het probleem met dergelijke plusklassen is vaak dat het gaat om onderwijsuren die worden ingevuld door een onderwijsassistent of een intern begeleider zonder enige aansluiting bij wat er verder in de eigen groep gebeurt. Daarnaast hebben sommige basisscholen, in samenwerking met het voortgezet onderwijs, routes uitgezet waarbij hoogbe-

gaafde leerlingen uit de groepen zeven en acht al lessen kunnen volgen op havo-/vwo-afdelingen.

Een rigoureuze opvangmodel voor hoogbegaafde leerlingen betreft de zogeheten Leonardo-scholen waar deze leerlingen gedurende de hele week onderwijs volgen op hun eigen niveau. De aanduiding Leonardo-scholen is wat misleidend omdat het hier niet gaat om aparte scholen, maar om aparte afdelingen die worden ondergebracht binnen een bestaande basisschool. Vaak betreft het afdelingen met twee tot drie, qua leeftijd heterogeen samengestelde groepen. De doelgroep voor deze afdelingen betreft de groep hoogbegaafden met een IQ van ten minste 130. Op dit moment lopen er landelijk enkele initiatieven op dit gebied waarvan de evaluatie nog moet plaatsvinden.

In ieder geval zal bij de specifieke opvang van hoogbegaafden het probleem van de versnelde doorstroming een rol spelen. Voordeel van versnelde doorstroming is dat de hoogbegaafde leerling op cognitief niveau aansluiting vindt bij andere leerlingen. Nadeel is dat de sociaal-emotionele ontwikkeling niet geheel parallel kan lopen aan de cognitieve ontwikkeling. Om die reden moeten de verschillende condities waaronder doorstroming plaatsvindt zeer goed worden afgewogen (Van Gerven, 2008).

5. ALLES DRAAIT OM DE LEERKRACHT

Wel leuk wat er van bovenaf allemaal verzonnen wordt. En zeker, het gaat soms om belangrijke en zinnige zaken. Maar de man of vrouw voor de klas moet wel alle ballen in de lucht houden! Dat vergeet men wel eens.

Allerhande ideeën over recht doen aan verschillen tussen leerlingen en denken in onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen hebben geen enkele kans van slagen indien de leerkracht niet in staat of bereid is hieraan vorm en inhoud te geven in zijn onderwijspraktijk. Maatwerk leveren in het onderwijs impliceert dat er hoge eisen gesteld worden aan de professionaliteit van de leerkracht. Om meer greep te krijgen op de eisen van bekwaamheid heeft de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) competenties geformuleerd voor leerkrachten in het basisonderwijs. Het gaat daarbij om zeer algemeen geformuleerde competenties: de interpersoonlijke competentie (leidinggeven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen), de pedagogische competentie (zorgen voor een veilige leeromgeving en het bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling), de vakinhoudelijke en didactische competentie (zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevorderen van het leren) en de organisatorische competentie (zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving). Daarnaast moet een leerkracht competent zijn in het samenwerken in een team (zorgen dat het werk is afgestemd op dat van collega's, bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie) en in samenwerking met de schoolomgeving (een goede relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen). Ten slotte moet een leerkracht competent zijn in reflectie en ontwikkeling (nadenken over de eigen bekwaamheid en beroepsopvattingen, en zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling).

5.1 De professionele leerkracht

De algemeen geformuleerde competenties maken duidelijk dat de leerkracht de spil is van het onderwijs. Zeker als het gaat om maatwerk in het onderwijs moet de leerkracht alle ballen in de lucht houden. Een leerkracht die goed wil inspelen op de onderlinge verschillen tussen leerlingen moet zeer competent kunnen handelen. Zo'n leerkracht moet in staat zijn om de didactische en pedagogische onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen en het onderwijs zo in te richten dat de gestelde leerdoelen gehaald kunnen worden.

Daarvoor is een andere manier van kijken van belang, evenals het denken in ontwikkelingskansen en onderwijsbehoeften. Het identificeren van verschillen in onderwijsbehoeften draagt ertoe bij dat de leerkracht een leerling beter begrijpt en de leerling zich beter begrepen voelt. Een dergelijk wederzijds begrip leidt veelal tot een betere onderlinge verstandhouding. Bovendien zorgt het voor een kritische reflectie op het eigen handelen. Ook probleemgedrag kan beter worden aangepakt met het principe van 'transactionaliteit' als uitgangspunt. De leerling ontlokt bepaald gedrag bij de leerkracht, maar vice versa ontlokt de leerkracht ook bepaald gedrag bij de leerling. Vanuit het lectoraat wordt probleemgedrag daarom situationeel benaderd, uitgaand van een leerkracht-leerlingrelatie, dus niet uitsluitend als een probleem van het functioneren van een kind.

Het ontwikkelen van maatwerk in het onderwijs is zeker geen eenvoudige opgave. Onderzoek heeft aangetoond dat de mate waarin onderwijs als adaptief kan worden bestempeld over het algemeen beperkt is (Smeets & Poullisse, 2003). Veel leerkrachten gebruiken de momenten waarop leerlingen zelfstandig aan het werk zijn om extra instructie te geven aan zwakke leerlingen. Vaak krijgen zulke leerlingen ook extra (herhalings)stof of hulp buiten de klas. In voorkomende gevallen wordt gekozen voor individuele leerroutes voor die leerlingen die het tempo van de groep niet kunnen bijhouden. De mate waarin leerkrachten bepaalde leerlingen extra hulp kunnen bieden binnen de klassencontext is zeer beperkt en hangt in sterke mate af van het vermogen van de groep om zelfstandig te kunnen werken en van het aantal leerlingen dat extra aandacht behoeft (zie ook Reezigt et al., 2002).

Ook de overzichtsstudie van Blok en Breetvelt (2002), waarin zestien onderzoeken naar adaptief onderwijs op de basisschool zijn geanalyseerd, laten bescheiden effecten zien. In de geanalyseerde onderzoeken ging het wel om zeer uiteenlopende operationalisaties van adaptief onderwijs, van het gebruik van prentenboeken tot volledige schoolprojecten waarbij het onderwijs op groepsniveau adaptiever wordt ingericht (via directe instructie, uitbreiding van de leertijd en frequente analyse van de leeropbrengsten). De afhankelijke variabelen in dergelijke onderzoeken betreffen in de meeste gevallen de gemiddelde leervorderingen voor taal/lezen en rekenen. Van de zestien onderzoeken laten acht geen effect zien op de gehanteerde opbrengstmaten. De overige acht onderzoeken laten een zwak tot middelmatig positief effect zien.

Het bieden van maatwerk vereist naast kennis en vaardigheden een positieve grondhouding van leerkrachten.

Dat de gevonden effecten van adaptief onderwijs beperkt zijn, kan voor een deel worden toegeschreven aan de zeer uiteenlopende invullingen. Daarnaast is vaak sprake van onvoldoende kennis en vaardigheden bij leerkrachten. Vooral bij beginnende en onervaren leerkrachten is dit een groot probleem. Ten slotte spelen ook bepaalde contextfactoren een rol, zoals de groepssamenstelling en de beschikbaarheid van voldoende lesmateriaal (Smeets, 2004). Deskundigheidsbevordering op school- en leerkrachtniveau is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van maatwerk in het onderwijs (Geijssels, 2001). Vooral de houding en professionaliteit van leerkrachten is daarbij essentieel. Op basis van onderzoek naar inclusief onderwijs heeft bijvoorbeeld Meijer (2003) de conclusie getrokken dat de attitude van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met afwijkende onderwijsbehoeften, en hun kennis en vaardigheden om daar effectief mee om te gaan, van cruciaal belang is voor de mate waarin het hen lukt om te gaan met verschillen in de onderwijspraktijk. Hoewel veel leerkrachten de vrijheid die zij in de klas hebben hogelijk waarderen (eigen baas), zorgt deze vrijheid er tegelijkertijd voor dat het beroep een tamelijk individuele en eenzame aangelegenheid is. Stevens (2003) heeft dit wel aangeduid als de 'ontmenselijking' van het beroep. Juist het krijgen van feedback van collega's en het kijken naar andere vormen van aanpak kan veel effect hebben op de ontwikkeling van leerkrachten. Vooral bij het bieden van maatwerk is het van groot belang dat leerkrachten een kritische houding hebben ten opzichte van hun eigen onderwijs en bereid zijn zich steeds te blijven ontwikkelen en verbeteren. Maatwerk leveren vereist dat leerkrachten bereid zijn te experimenteren met onderwijsvormen waarmee goed wordt aangesloten op de pedagogische en didactische onderwijsbehoeften van leerlingen. Zo'n leerkracht gedijt waarschijnlijk het beste binnen een school die bestempeld kan worden als een lerende organisatie van professionals (*community of practice*). Binnen zo'n organisatie is sprake van gezamenlijk leren. Leerkrachten doen nieuwe kennis en vaardigheden op door praktische vraagstukken waar ze in hun onderwijspraktijk tegenaan lopen aan elkaar voor te leggen en er gezamenlijk oplossingen voor te bedenken (Bolhuis 2001; Kwakman, 2002; Tillema & Van der Westhuizen, 2006). Het is in alle opzichten beter (lees: efficiënter en haalbaarder) als een onderwijsteam als geheel in staat is om flexibel in te spelen op veranderende situaties op school en werkt aan een voortdurende vernieuwing van de organisatie en het eigen onderwijs. Daarbij kan behoefte zijn aan uiteenlopende vormen van (team)scholing, waaronder intervisie, collegiale consultatie en het werken met 'maatjes'. Landelijk is er

ook steeds meer aandacht voor het verschijnsel 'leren in netwerken'. Het gaat dan om schooloverstijgende leer- of verbeternetwerken die zich voordoen in uiteenlopende verschijningsvormen, afhankelijk van het type deelnemers, de deelnamecondities, de werkwijze en de beoogde doelen en opbrengsten. Deze netwerken kunnen van onderaf worden ingezet bij landelijke innovaties of vernieuwingen, maar kunnen ook fungeren als platform voor het uitwisselen van ervaringen en kennis. Het is de veronderstelling dat dergelijke netwerken een extra bijdrage kunnen leveren aan de klassieke vormen van professionalisering en schoolontwikkeling (Blok & Van Eck, 2008).

5.2 De startbekwame leerkracht

Studenten die de pabo verlaten, zijn in theorie startbekwaam ten aanzien van bovengenoemde SBL-competenties. Als echter gekeken wordt naar de ontwikkelingsstadia van leerkrachten, dan blijkt de realiteit echter zeer complex en weerbarstig te zijn. Uit onderzoek (Fuller & Brown, 1975; Huberman, Thompson & Weiland, 1997) is naar voren gekomen dat er verschillende stadia zijn te onderscheiden die leerkrachten doorlopen. Samenvattend zijn een viertal stadia te herkennen. In het eerste stadium (de opleiding) identificeren de leerkrachten/studenten zich vooralsnog met de leerlingen in de klas en vindt er langzaam een verschuiving plaats naar een positionering als leerkracht. In het tweede stadium (de eerste twee tot drie jaar voor de klas) is alles gericht op het 'overleven' voor de klas en is het bewaren van de orde de grootste zorg. In het daaropvolgende stadium is overleven niet meer aan de orde en richt de aandacht zich steeds meer op de vraag of men wel voldoende vakinhoudelijke kennis en vaardigheden heeft. Meestal is dit de fase waarin bekwaamheid wordt opgebouwd en de eigen professionalisering als een uitdaging wordt gezien. In het vierde stadium gaat de aandacht steeds meer uit naar de leerlingen en de onderliggende leerprocessen. In dit stadium hebben leerkrachten uiteindelijk een goed beeld van de eisen die hun beroep aan hen stelt en hebben ze – als het goed is – een zeer hoog kennis- en vaardigheidsniveau bereikt.

Centrale knelpunten waar afgestudeerden van de pabo in de overgangsfase naar beginnende leerkracht tegenaan lopen, zijn gevoelens van onzekerheid ten aanzien van ordehandhaving, het omgaan met verschillen tussen leerlingen, het evalueren van leeropbrengsten, het remediëren van leerlingen en het onderhouden van contacten met ouders (Veenman, 1984). Aan dergelijke zaken moet in de opleiding dus veel aandacht worden besteed. Verder is het

Wie net van de pabo komt, is meer met zichzelf voor de groep bezig dan met het leveren van maatwerk.

van groot belang om beginnende leerkrachten goed te laten begeleiden door ervaren collega's of interne begeleiders om hun ruimte te geven voor verdere professionalisering en te voorkomen dat ze het beroep na de eerste 'onderdompeling' verlaten. Ook in de opleiding zou hieraan meer aandacht moeten worden besteed, bijvoorbeeld door het invoeren van terugkomdagen of periodieke consultaties.

Gezien het bovenstaande is het een illusie te veronderstellen dat een pas afgestudeerde leerkracht direct goed maatwerk kan leveren in het onderwijs. Wel moet de initiële opleiding daar zoveel mogelijk handvatten voor aanreiken. Twee zaken lijken in dit kader essentieel te zijn. In de eerste plaats moet er een stevige kennisbasis (hiermee wordt bedoeld vakkennis, onderwijskundige en pedagogisch-didactische kennis) worden gelegd. Volgens de Onderwijsraad (2005) is de expliciete aandacht hiervoor binnen de opleidingen de laatste jaren naar de achtergrond verschoven. In dat kader is het verontrustend dat enkele jaren geleden uit onderzoek is gebleken dat een relatief groot deel van de eerstejaars op de pabo aan het begin van het studiejaar onvoldoende scoorde op een taal- en rekentoets – een gegeven dat nadrukkelijk moet worden toegeschreven aan tekorten van de vooropleiding (Meijer et al., 2006). Door de introductie van verplichte taal- en rekentoetsen in het eerste studiejaar, gekoppeld aan een bindend studieadvies, is kwaliteitsbewaking ten aanzien van deze basisvaardigheden in ieder geval beter gegarandeerd. In de tweede plaats is het van belang dat studenten tijdens de opleiding vanuit een stevige basiskennis goed naar kinderen leren te kijken. Ze moeten oog krijgen voor de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van hun leerlingen en in staat zijn daar flexibel op in te spelen. Daarvoor is het vermogen om een uitdagende leeromgeving te creëren noodzakelijk, evenals het kritisch reflecteren op de eigen lespraktijk. Uiteindelijk moet dit leiden tot afgestudeerden met een open en kritische attitude, waarbij de aandacht primair is gericht op het overdragen van kennis aan kinderen en het onderwijzen bovenal wordt gezien als een ondersteuning van het leerproces.

5.3 De dikke leerkracht

In het voorafgaande zijn enkele belangrijke inzichten besproken die in ogenschouw moeten worden genomen bij het bieden van effectief maatwerk in het onderwijs. Daaruit komt naar voren dat maatwerk soms behoorlijke aanpassingen vereist van het onderwijssysteem en de leerkrachten. Tegelijkertijd is betoogd dat de leerkracht de centrale factor in het onderwijs is. De leerkracht

moet het proces van omgaan met verschillen tussen leerlingen niet alleen initiëren, maar ook bewaken en evalueren.

In de Kohnstammlezing van 2007 wees de toenmalige KNAW-voorzitter Frits van Oostrom op het verschijnsel dat schoolboeken de afgelopen jaren almaar dikker en dikker zijn geworden. Daaraan kan worden toegevoegd dat ook de handleidingen zo ondertussen de omvang van een kleine encyclopedie hebben aangenomen, sterker nog: die zijn vaak dikker dan de schoolboeken. Het kost auteurs soms vele pagina's om uit te leggen hoe een bepaalde les gegeven moet worden en... het kost de leerkrachten zeeën van tijd om alles te lezen.

Betekent dit nu dat leerkrachten onvoldoende kennis en vaardigheden in huis hebben om goed onderwijs te verzorgen? Of laten leerkrachten zich door uitgeverijen gewillig bij de hand nemen door zich bij het verzorgen van hun onderwijs steeds afhankelijker te maken van wat de methode voorschrijft?

Om met Van Oostrom te spreken: vroeger was de leerkracht de methode, tegenwoordig geldt het omgekeerde. Anders gezegd: vroeger had je dikke leraren en dunne boeken en tegenwoordig heb je dunne leraren en dikke boeken. Daar zit wel iets van waarheid in of – zo men wil – een waarschuwing. Op zichzelf is er niet zoveel mis met dikke boeken, maar het grote gevaar van een 'dikke methode' is wel dat er 'dunne leerkrachten' ontstaan die zich erg afhankelijk gaan opstellen ten aanzien van de gebruikte methode, en dat is voor de kwaliteit van het onderwijs geen goede zaak. Goed onderwijs komt neer op het leveren van maatwerk en – zoals hiervoor al is aangegeven – voor goed onderwijs-op-maat zijn heel goede leerkrachten noodzakelijk: leerkrachten die hun onderwijs kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen, leerkrachten die kunnen varen op eigen inzichten, kennis en vaardigheden, leerkrachten die kunnen en willen reflecteren op hun eigen onderwijs en functioneren. Kortom, goed onderwijs vereist dikke leerkrachten die flexibel met al die dikke boeken kunnen omgaan.

6. DOELEN EN OPBRENGSTEN VAN HET LECTORAAT

Recht doen aan verschillen tussen leerlingen is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het is belangrijk de kloof te overbruggen tussen retoriek en de praktijk van alledag.

Het leveren van maatwerk in het onderwijs is gedefinieerd als het afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen kinderen. Uitgangspunt daarbij is dat elke leerling unieke ontwikkelingskansen heeft en dat het onderwijs tegemoet moet komen aan zulke onderlinge verschillen tussen leerlingen. Omgaan met verschillen, is uitgaan van verschillen. Goed onderwijs is zo ingericht dat het elke leerling tot zijn recht laat komen zodat elke leerling zich op zijn plaats voelt. Volgens deze visie is maatwerk de kern van goed onderwijs.

Voor het realiseren van maatwerk is differentiatie in leertijd en referentieniveaus cruciaal. Dat wil niet zeggen dat er geen duidelijke leerdoelen moeten worden geformuleerd. Integendeel, het formuleren en evalueren van heldere leerdoelen is een belangrijke voorwaarde. Centrale doelstelling van maatwerk in het onderwijs is het benutten van het aanwezige leerpotentieel door te streven naar optimale prestaties voor elke leerling. In dat opzicht heeft maatwerk als duidelijke doelstelling de cognitieve prestaties te verbeteren.

Het is duidelijk dat sommige leerlingen voor het behalen van een toereikend referentieniveau soms aanzienlijk meer leertijd nodig hebben dan andere leerlingen. Dit impliceert dat binnen het overvolle curriculum van de basisschool een duidelijke keuze moet worden gemaakt voor leerstof die voor alle leerlingen als essentieel wordt beschouwd (het kerncurriculum) en leerstof die meer aanvullend is. Het tegen elkaar afzetten van de beschikbare hoeveelheid onderwijstijd en de tijd die sommige leerlingen nodig hebben voor het beheersen van essentiële leerstofonderdelen kan ertoe leiden dat de voorgeschreven curriculumonderdelen voor bepaalde leerlingen niet of in mindere mate behandeld zullen worden. De onderwijstijd is een keer op. Veel of meer leertijd besteden aan vakken als lezen, taal en rekenen betekent dat er voor andere curriculumonderdelen, zoals burgerschapsvorming, techniek of Engels, gewoon minder leertijd overblijft.

Op grond van het bovenstaande wordt voor het lectoraat en de kenniskring het volgende hoofddoel geformuleerd: het verzamelen, ontwikkelen en toepasbaar maken van wetenschappelijke kennis en aan de praktijk gerelateerde inzichten over de wijze waarop basisscholen i.c. (aankomende) leerkrachten onderwijs

op maat kunnen verzorgen voor leerlingen met uiteenlopende achtergronden, specifieke onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden.

6.1 Inbedding in opleiding en onderwijspraktijk

Het lectoraat en de daarbij behorende kenniskring hebben binnen de pabo-opleiding als hoofddoel het versterken van de onderzoekscomponent en het leveren van een bijdrage aan de kennisbasis en didactiek van het primair onderwijs ('kenniscirculatie'). Om dit doel te bereiken wordt gebruikgemaakt van praktijkgericht onderzoek dat zowel voor studenten als scholen nuttige informatie oplevert.

Op opleidingsniveau moeten de activiteiten van het lectoraat er mede toe bijdragen dat studenten de lespraktijk ingaan met een open onderzoekende houding, waarbij ze kritisch reflecteren op hun eigen handelen als leerkracht en de schoolomgeving waarbinnen ze werken (gedefinieerd als een belangrijke beroepscompetentie). Naar verwachting zullen de onderzoeksattitude en het kwaliteitsdenken van studenten gestimuleerd en versterkt worden door boring van het onderzoek binnen het curriculum van de pabo en reflectie op de resultaten in het onderwijs. Daarbij wordt ernaar gestreefd om het onderzoek dat studenten in het kader van hun opleiding uitvoeren voor een deel te laten aansluiten bij de centrale onderzoeksvragen van de kenniskring en het lopende onderzoek. Daarnaast worden studenten in voorkomende gevallen ingezet bij de uitvoering van onderzoek dat geïnitieerd wordt door de kenniskring. Als afgeleide opbrengst op schoolniveau biedt het lectoraat een directe ondersteuning bij het op verantwoorde wijze implementeren van aanpassingen, verbeteringen en innovaties. Op die manier ontstaat een win-winsituatie voor de opleiding en de (stage)scholen.

Vanuit de opleiding wordt wellicht direct een bijdrage geleverd aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit op scholen door middel van kleinschalig onderzoek vanuit de kenniskring of door studenten (veelal op microniveau), maar daarnaast is er soms sprake van bredere vraagstellingen die het kader van de onderzoekscomponent binnen de opleiding overstijgen. Om die reden wordt in samenwerking met anderen ook onderzoek geëntameerd met betrekking tot diverse vraagstukken binnen het domein van het lectoraat. Dergelijk onderzoek in opdracht wordt primair uitgevoerd door professionele onderzoekers, maar in sommige gevallen worden daarbij ook studenten en leden van de kenniskring ingezet.

Ten slotte zijn vanuit het lectoraat diverse netwerken opgezet met andere lectoren en kenniskringen, alsook met onderzoekers en experts op het terrein van de onderwijskunde, zowel uit het binnen- als buitenland. Via deze netwerken worden voorlichtings- of studiedagen georganiseerd voor studenten, onderwijsgevend en directbetrokkenen bij het onderwijs(beleid) rond uiteenlopende thema's, zoals het uitvoeren van trendanalyses op beschikbare databestanden in leerlingvolgsystemen, het inhoudelijk interpreteren van toetsresultaten en het opstellen van handelingsplannen. In dat kader zijn al enkele bijeenkomsten georganiseerd onder de noemer 'Bijeenkomsten Kenniscirculatie'. Het doel van deze activiteiten is om Pabo Almere nadrukkelijk te positioneren als lokaal advies- en bemiddelingspunt voor het primair onderwijs in Flevoland. Tegelijkertijd ligt het in de lijn der verwachtingen dat deze netwerkfunctie de onderzoekscomponent in de kenniskring en de opleiding behoorlijk zal verstevigen.

6.2 Onderzoeksthema's en lopende projecten

Binnen het domein van het lectoraat staan vier onderzoeksthema's centraal. Ten eerste wordt onderzoek gedaan naar diverse vormen van maatwerk voor de kernvakken lezen, taal en rekenen (de thema's 'Taal' en 'Rekenen'). Daarnaast wordt een kennis- en onderzoekslijn uitgezet ten aanzien van goed klassenmanagement als belangrijke voorwaarde voor het realiseren van maatwerk. Bij klassenmanagement gaat het voor een belangrijk deel om de omgang met leerlingen met gedragsproblemen in de groep. Leerlingen met gedragsproblemen hebben bij uitstek een grote impact op het klassenmanagement en doen een sterk beroep op de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leerkracht (thema 'Gedrag'). Ten slotte wordt onderzoek verricht naar een meer op maat toegesneden benadering van hoogbegaafde leerlingen (thema 'Hoogbegaafdheid').

Binnen het thema 'Taal' voeren kenniskringleden op dit moment een onderzoek uit in het kader van de op enkele tientallen scholen in de provincie Flevoland lopende projecten 'Lezen gaat voor' (LGV) en 'Lezen gaat door' (LGD). Het betreft hier twee projecten voor verbetering van het leesonderwijs. LGV is gericht op een individuele leestraining van leerlingen in groep vier die landelijk gezien tot de tien procent zwakste lezers behoren. LGD is een vervolgpriject voor leerlingen die ook in groep vijf nog een behoorlijke leesachterstand hebben. Beide projecten hebben tot doel een impuls te geven aan de kwaliteit

van het leesonderwijs op scholen. Pabostudenten kunnen zich inschrijven voor deelname aan deze projecten. Zij krijgen training in het uitvoeren van de remediërende sessies die aan leerlingen gegeven worden en moeten ook een groot deel van die sessies op scholen uitvoeren. Opgedane kennis wordt op deze wijze direct in de praktijk ingezet waarbij de studenten tegelijkertijd praktijkervaring opdoen. Voor scholen is deze aanpak eveneens interessant omdat er directe ondersteuning plaatsvindt voor de zwakke lezers.

Leden van de kenniskring voeren flankerend onderzoek uit waarin, aan de hand van toetsgegevens uit het leerlingvolgsysteem, wordt geanalyseerd hoe de verdere leesontwikkeling verloopt van de leerlingen die aan het project deelnemen en welke factoren hierop van invloed zijn. Ook wordt gekeken of scholen de leesmethodieken na afloop van de projecten getrouw implementeren en of er uiteindelijk sprake is van een algemene verbetering van het leesonderwijs. De uitkomsten van het onderzoek worden onder andere gebruikt voor aanpassing of verbetering van de lopende projecten op schoolniveau. Analoog aan de opzet van deze projecten zijn leden van de kenniskring binnen het thema 'Rekenen' bezig met het opzetten van een project voor het rekenonderwijs op enkele scholen. In dit project 'Rekenhulp', krijgen leerlingen in groep vier twee keer per week preventief extra ondersteuning bij het automatiseren. Deze hulp bij het rekenen zal plaatsvinden in groepjes van drie tot vier leerlingen. Studenten worden op eenzelfde wijze als bij de taalprojecten bij de uitvoering betrokken. Zodra het project uit de startfase is, zal opschaling naar meer scholen plaatsvinden en zal begonnen worden met flankerend onderzoek naar de effecten ervan.

In aansluiting op de lopende leesprojecten (LGV en LGD) wordt op dit moment vanuit het lectoraat eveneens een onderzoek uitgevoerd in samenwerking met het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, de vijf schoolbesturen uit de provincie Flevoland en de gemeente Almere. Het is een van de onderzoeksvoorstellen die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn gehonoreerd in het kader van de landelijke prijsvraag OnderwijsBewijs. Het betreft een experimenteel onderzoek naar de effecten van begeleid hardop lezen voor leerlingen met een laag technisch leesniveau in de groepen vier, vijf en zes. Ongeveer 20 procent van de leerlingen in het basisonderwijs heeft in verband met het voortgezet technisch lezen extra instructie- en oefentijd nodig, en hoewel veel scholen hun zwakke lezers zo goed mogelijk proberen te helpen, leven er nog veel vragen over hoe een effectieve leesbegeleiding eruit zou moeten zien.

In het onderzoek worden twee experimenten uitgevoerd waarmee de effectiviteit van twee veelbelovende methodieken voor begeleid hardop lezen wordt bepaald. Bij beide methodieken krijgen leerlingen in de verschillende groepen twaalf weken lang, vier keer per week gedurende twintig minuten leesbegeleiding. In de variant 'Verder lezen' oefent de leerling in elke sessie met steeds nieuwe teksten, in de variant 'Opnieuw lezen' oefent de leerling met dezelfde tekst totdat een zekere beheersing is bereikt. Beide varianten worden vergeleken met een controleconditie waarin leerlingen geen extra leesbegeleiding krijgen. In een eerste experiment (schooljaar 2009-2010) wordt de leeshulp steeds één-op-één aangeboden. In een tweede experiment (schooljaar 2010-2011) worden de verschillende manieren van aanpak opgeschaald en de leerlingen groepsgewijs begeleid. Afhankelijke variabelen zijn technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat. Bij de analyses wordt niet alleen gekeken naar de overall effectiviteit, maar ook naar het eventuele effect van leerjaar en naar de samenhang tussen de duur van de leesbegeleiding en de effectiviteit ervan.

Voor het leesonderwijs wordt de komende twee jaar, in samenwerking met het lectoraat 'School en omgeving in de grote stad' van de Hogeschool van Amsterdam en het bestuur van de Almeerse Scholengroep (ASG), een ander project uitgevoerd waarvoor subsidie is verkregen binnen de regeling van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie (RAAK). Het centrale thema van dit project betreft het vormgeven van een didactisch partnerschap tussen leerkrachten (i.c. de school) en ouders. Doel is instrumenten en werkwijzen te ontwikkelen waarmee ouders meer kunnen worden betrokken bij het leerproces van hun kind op school. Hoewel het project een brede opzet heeft, ligt de nadruk op het actief inzetten van ouders (op school en thuis) bij het leesonderwijs aan hun kind in de groepen één tot en met vier. Het onderzoek sluit aan op onderzoek naar de positieve effecten van ontwikkelingsstimulering in de thuissituatie en het belang dat de Onderwijsinspectie toekent aan een actieve(re) betrokkenheid van ouders. Een goede aanpak op maat vraagt om regelmatig contact tussen ouders en school. Zo moet er bijvoorbeeld afstemming plaatsvinden tussen de gehanteerde aanpak thuis en op school. Bovendien moeten de school en de ouders gezamenlijk naar oplossingen zoeken wanneer de mogelijkheden van de school tekortschieten.

Binnen dit project krijgen ouders onder andere scholing om het lezen thuis te stimuleren en gerichte hulp te kunnen bieden bij optredende leesproblemen.

Binnen de kenniskring is men in dat kader bijvoorbeeld bezig met het opzetten van de oudercursus 'Beginnende Geletterdheid'. Met dergelijke scholing ontstaat er een gezamenlijke kennisbasis voor een open en evenwichtige onderlinge communicatie tussen ouders en leerkracht(en). Het achterliggende idee is om, door middel van allerlei activiteiten, een beter begrip te kweken tussen ouders en leerkrachten, en tevens een actieve(re) betrokkenheid te bewerkstelligen van ouders bij de activiteiten op school ('als ouder doe je ertoe'). Met behulp van een evaluatieonderzoek zal worden nagegaan of de gehanteerde aanpakken ook daadwerkelijk leiden tot een kwaliteitsimpuls voor het onderwijs en een verbetering van de leesprestaties.

In het kader van het thema 'Gedrag' zijn leden van de kenniskring bezig een studieonderdeel te ontwikkelen voor de minor 'Verdieping Passend Onderwijs'. Binnen dit onderdeel moeten studenten zich onder andere verdiepen in het afstemmen van hun handelen en gedrag op de specifieke onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen in hun stagegroep. Vooral wanneer leerlingen binnen de groep probleemgedrag vertonen, zijn leerkrachten genoodzaakt hun handelen daarop af te stemmen. De inhoud van het studieonderdeel is mede gebaseerd op de uitkomsten van een Delphi-onderzoek onder ervaren leerkrachten en specialisten in het veld. Deze experts is gevraagd aan te geven welke kennis, vaardigheden en attitudes een (aankomende) leerkracht nodig heeft voor het realiseren van onderwijs op maat en het kunnen omgaan met gedragsproblemen. Vanaf januari 2010 zal de volledige minor geïmplementeerd worden in het curriculum van Pabo Almere. Binnen het thema 'Hoogbegaafdheid' is in het kader van het excellentieprogramma van staatssecretaris Dijkzema een aanvraag toegekend om een dekkend onderwijsaanbod te ontwikkelen voor hoogbegaafde leerlingen. Deze aanvraag met een looptijd van twee schooljaren is ingediend door twee schoolbesturen (die van de Almeerse Scholengroep en van Prisma) in samenwerking met het lectoraat. Tot op heden heeft het beleid in Almere ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen zich vooral gericht op het inrichten van trajecten met zogeheten 'plusklassen', waarin hoogbegaafde leerlingen gedurende enkele uren per week extra leerstof krijgen aangereikt. Verder loopt er het zogeheten Toptraject/GAAF voor meer- en hoogbegaafde leerlingen in de groepen zeven en acht. Via dit traject wordt deze leerlingen de mogelijkheid geboden (aangepaste) lessen te volgen op scholen voor voortgezet onderwijs. Daarnaast heeft een aantal basisscholen, onder begeleiding van de IJsselgroep, de afgelopen jaren gewerkt aan het verhogen van de expertise binnen schoolteams op het

gebied van hoogbegaafdheid. Helaas heeft dit alles nog niet geleid tot meer onderlinge samenwerking tussen scholen en is ook de borging van de opgebouwde kennis nog niet goed gelukt. De tot nu opgedane expertise op dit gebied was meer gekoppeld aan personen dan aan organisaties, met als gevolg dat bij het vertrek van personen ook kennis verloren ging.

Het onderhavige project moet verbetering brengen in de bestaande situatie. Doelstelling is om een algemeen beleid op samenwerkingsniveau te realiseren voor hoogbegaafden in de leeftijd van 4 tot en met 16 jaar. Daarbij staat een doorlopende leerlijn tussen primair en secundair onderwijs centraal. Gestreefd wordt naar een gedifferentieerd opvangmodel op zowel schoolniveau als bovenschools niveau, waarbij de aansluiting op de reguliere onderwijspraktijk stevig verankerd wordt. Ter voorbereiding hebben leden van de kenniskring onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop enkele voorhoedescholen in Almere de intake en het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen vormgeven en welke knelpunten zij daarbij ervaren. Gedurende de loop van het project zal vanuit de kenniskring onderzoek worden gedaan naar de implementatie van de verschillende opvangmodellen.

7. TOT SLOT

Niet alle praktijkproblemen zijn in één keer op te lossen. Maar als het kader eenmaal is vastgesteld, kun je daarbinnen onbeperkt te werk gaan.

In het voorafgaande zijn het algemene kader en de belangrijkste uitgangspunten van het lectoraat uiteengezet. Het begrip 'maatwerk' is nader gedefinieerd en een aantal belangrijke inzichten vanuit onderzoek zijn de revue gepasseerd. Tegelijkertijd is betoogd dat het leveren van maatwerk verder gaat dan zorgverbreiding, differentiatie en adaptief onderwijs. Maatwerk vraagt van leerkrachten een andere manier van kijken naar leerlingen, de bereidheid het onderwijs af te stemmen op onderlinge verschillen, en een kritische reflectie op zichzelf als onderwijsgevende. Het bieden van maatwerk vormt de kern van goed onderwijs, maar is niet eenvoudig te realiseren. Daarvoor zijn 'dikke leerkrachten' nodig. De kwaliteit van leerkrachten is uiteindelijk de basis voor het leveren van maatwerk.

De ambitie van het lectoraat is duidelijk. Doel is het uitvoeren van onderzoek op grond waarvan methodieken en materialen worden ontwikkeld waarmee leerkrachten de onderwijsleersituatie beter kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen.

In het eerste jaar van het lectoraat is het gelukt een stevige basis te leggen voor het uitvoerende werk. Er is een goede inbedding tot stand gekomen met Pabo Almere, de onderwijspraktijk en andere spelers in het onderwijsveld van de provincie Flevoland. De eerste projecten van de kenniskring zijn van start gegaan, en op veel scholen zijn al activiteiten uitgevoerd. In de komende periode zal vanuit het lectoraat gewerkt worden aan een verdere uitbreiding van het onderzoeks- en ontwikkelwerk. Zo liggen er bijvoorbeeld plannen om de aansluiting tussen het (voortgezet) technisch lezen en het begrijpend leesonderwijs te verbeteren.

Maatwerk Primair is een breed lectoraat, en om die reden is nadere afbakening en selectie noodzakelijk. Deze openbare les is eigenlijk een eerste verkenning, een document dat gebruikt kan worden als naslag of uitgangspunt voor discussie. De contouren zijn duidelijk en de eerste projecten staan in de steigers, maar er moet nog een hoop gebeuren. Aan de slag!

DANKWOORD

Ik ben nu alweer een jaar lang met plezier als lector werkzaam op Pabo Almere, een samenwerkingsverband tussen de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool IPABO. Een deel van dat plezier hangt samen met de collegiale en gezellige werksfeer op de pabo. Ik wil in de eerste plaats Francis Meester, directeur van Pabo Almere, dankzeggen voor het in mij gestelde vertrouwen en de vrijheid die zij mij gegeven heeft bij de inhoudelijke invulling van de functie. Tegelijkertijd wil ik alle medewerkers van Pabo Almere bedanken die mij vanaf het begin direct het gevoel hebben gegeven volkomen welkom te zijn. Ik heb er het afgelopen jaar een hoop dierbare collega's bij gekregen. Speciale vermelding verdienen Sanne Spee en Judith Rijsbergen. In de opstartfase heeft Sanne mij als secretaresse veel werk uit handen genomen en wegwijs gemaakt in de organisatie. Judith is als vaste secretaresse onder-tussen de spil waar het hele lectoraat om draait.

De colleges van bestuur van beide hogescholen ben ik erkentelijk voor het instellen van dit lectoraat dat mij de mogelijkheid biedt theorie, onderzoek, opleiding en praktijk aan elkaar te koppelen. Marjan Freriks, domeinvoorzitter Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam, noem ik hier vanwege haar constructieve bijdragen aan het oplossen van allerhande problemen en het stimuleren van nieuwe initiatieven. Dank ook aan mijn collega-lectoren en alle medewerkers van het Kenniscentrum van de Hogeschool van Amsterdam voor de prettige samenwerking. Met Edith Hooge is ondertussen een gezamenlijk project opgezet. De levendige bijeenkomsten hebben bewezen dat gezelligheid en kwaliteit heel goed kunnen samengaan.

Een lectoraat kan onmogelijk functioneren zonder goede inbedding in de onderwijspraktijk. De voorzitters van de schoolbesturen in de provincie Flevoland hebben het mogelijk gemaakt dat de kenniskring is verrijkt met enkele leerkracht-onderzoekers. Daarnaast is het afgelopen jaar een goede samenwerking tot stand gekomen met verschillende collega's in het veld. Zonder te streven naar volledigheid noem ik hier, in willekeurige volgorde, David Kranenburg, Hans van Kooten, John van der Vegt, Martin Monsees, Dick Hattenberg en Ruud Pet. Het is ons goed gelukt enkele zinvolle projecten van de grond te tillen.

Wat is een lector zonder kenniskring? Ik prijs mij gelukkig dat er een stevige kenniskring is geformeerd met vertegenwoordigers van de onderwijspraktijk, Pabo Almere en het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Am-

sterdam. Het is mooie ploeg geworden met Henk Blok, Conny Boendermaker, Ingrid Hoff, Els Huber, Annelies de Klerk, Francis Meester, Lianne Sprangers, Juscha Sprinkhuizen en Ellen de Vries. Ik voel mij bevoorrecht met hen te mogen samenwerken.

De leden van de adviesraad van het lectoraat, prof.dr. Cor Aarnoutse, prof.dr. Wim Meijnen, prof.dr. Paul Leseman, prof.dr. Peter Slegers en prof.dr. Kees van der Wolf, bedank ik hier voor hun toezegging om de diverse activiteiten kritisch te volgen en op te treden als vraagbaak, adviseur en luisterend oor. Ten slotte mogen de kritische meelezers van mijn openbare les niet onvermeld blijven. Dank Amos van Gelderen, Anneke van der Linde, Francis Meester en Lianne Sprangers voor jullie waardevolle en opbouwende commentaren. Aan mijn naaste collega en criticaster Henk Blok wil ik kwijt dat ik zijn kritische opmerkingen in de kantlijn nooit vervelend heb gevonden, al hebben ze mij wel eens een slapeloze nacht bezorgd. Henk, ik heb onze plezierige gesprekken en discussies steeds als zeer constructief ervaren. Je grote kennis van het basisonderwijs en scherpe visie op allerlei vraagstukken waren voor mij zeer waardevol.

Met een vrouw die schooldirecteur is, ontkom je er natuurlijk niet aan dat er thuis veel gesproken en gediscussieerd wordt over het onderwijs. Yvonne, je was mijn meest kritische meelezer en confronteerde mij iedere keer weer met de mogelijkheden en beperkingen van de dagelijkse onderwijspraktijk. Je vragen en commentaar dwongen mij altijd weer tot scherpere formuleringen, het schrappen van onduidelijke passages, het opnieuw structureren van de tekst of het volledig herschrijven van paragrafen.

Mijn zonen Quinten en Roeland heb ik moeten beloven dat ik niet meer zoveel achter de computer ga zitten. Aan die belofte zal ik mij zeker houden, want wat is een lector Maatwerk waard als hij geen maat kan houden?

Literatuur

- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Aarnoutse, C., J. Beernink & W. Verhagen (2008). *Toetspakket Beginnende Geletterdheid*. Amersfoort: CPS
- Adviesraad voor het Basisonderwijs (1984). *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: ARBO
- Ames, C., & R. Ames (red.) (1989). *Research on motivation in education. Volume 3, Goals and conditions*. Londen: Academic Press
- Blok, H. (2004). 'Adaptief onderwijs. Betekenis en effectiviteit', *Pedagogische Studiën*, 81 (1), 5-27
- Blok, H. (2009). 'Geen leerstandaarden zonder flexibele leertijd', *Didaktief*, 4, 26-27
- Blok, H., & I. Breetvelt (2002). *Adaptief onderwijs. Betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Blok, H., & E. van Eck (2008). *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs. Een eerste verkenning*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Blok, H., R.G. Fukkink, E.C. Gebhardt & P.P.M. Leseman (2005). 'The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children', *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47
- Blok, H., R. Oostdam & T. Peetsma (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs. Een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. (inaugurale rede) Rijksuniversiteit Groningen: Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen
- Bosker, R.J., L. Mulder & C. Glas (2001). 'Naar een nieuwe gewichtenregeling? De feitelijke achterstanden van risicogroepen in het basisonderwijs en een onderwijskundige onderbouwing van een aangepaste gewichtenregeling', in: *Met 't oog op onderwijsachterstanden. Studies bij het advies Wat 't zwaarst weegt... Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Onderwijsraad
- Bronfenbrenner, U., & P.A. Morris (1998). 'The ecology of developmental processes', in: R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology* (vijfde druk, deel 1, p. 993-1028]. New York: Wiley
- Clijnsen, A., W. Gijzen, S. de Lange & G. Spaans (2007). *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus en KPC Groep
- Collins, A., J.S. Brown & S.E. Newman (1989). 'Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing and mathematics', in: L.B. Resnick (red.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. Londen: Cassel
- D'Agostino, J.V. (2000). 'Instructional and school effects on students' longitudinal reading and mathematics achievements', *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 197-235
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie

- Doolaard, S., & P. Leseman (2008). *Versterking van het fundament. Integreerend studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn 'sociale en institutionele context van scholen' uit het onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION
- Doornbos, K., & J.W. Bergman (1991). *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: Intro
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- Essink, M. (2007). *Excellente scholen in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met Taal en Rekenen*. Enschede: SLO
- Foorman, B.R., D.J. Francis, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz & J.M. Fletcher (1997). 'The case for early reading intervention and dyslexia', in B. Blachman (red.), *Foundations of reading acquisition. Implications for early intervention* [p. 243-265]. Hillsdale/Londen: Lawrence Erlbaum Associates
- Fullen, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York/Londen: Teacher College Press
- Fuller, F.F., & O. Brown (1975). 'Becoming a teacher', in: K. Ryan (red.), *Teacher Education* [p. 25-52]. Chicago: University of Chicago Press
- Geijssels, F.P. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: Nijmegen University Press
- Geijssels, F.P., & M.L. Krüger (2005). 'Leren van onderzoek. De benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling'. *Pedagogische Studiën*, 82 (4), 327-342
- Gelder, H. van (2008). *Bepalen van de doelgroep voor voor- en vroegschoolse educatieve voorzieningen*. Utrecht: Department Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen
- Gerven, E. van (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum
- Hoff, E. (2006). 'How social contexts support and shape language development', *Developmental Review*, 26, 55-88
- Houtveen, A.A.M. (2004). 'Visie op verschillen', in: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* [p. 201-239]. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Houtveen, A.A.M., & G.J. Reezigt (2000). *Succesvol adaptief onderwijs. Handreikingen voor de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom
- Houtveen, A.A.M., N. Booi, R. de Jong & W.C.J.M. van de Grift, (1999). 'Adaptive instruction and pupil achievement', *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 172-193
- Huberman, M., C.L. Thompson & S. Weiland (1997). 'Perspectives on the teaching career', in: B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* [p. 11-77]. Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Onderwijsverslag 2004/2005*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunderesultaten*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009a). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs

- Inspectie van het Onderwijs (2009b). *Analyse en waarderingen van opbrengsten. Primair onderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009c). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007-2008*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Kinchin, I.M. (2004). 'Investigating students' beliefs about their preferred role as learners', *Educational Research*, 46, 301-312
- Kirschner, P., J. Sweller & R. Clark (2006). 'Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-base, experiential, and inquiry-based teaching', *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86
- Kok, J.M.J. (2003). *Talenten Transformeren: Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen* (oratie). Tilburg: Fontys
- Koning, P. de (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: Muusses
- Kovas, Y., C.M.A. Haworth, P.A. Dale & R. Plomin (2007). 'The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years', *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72 (3), 1-144
- Kwakman, K. (2002). 'Continue professionele ontwikkeling tijdens de beroepsuitoefening', in: B.P.M. Creemers (red.), *De professionalisering van de leraar. Onderwijskundig Lexicon* (derde druk, p. 93-114). Alphen aan den Rijn: Samson
- Ledoux, G., H. Blok & M. Boogaard (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Lehtinen, E., K. Hakkarainen, L. Lipponen, M. Rahikainen & H. Muukkonen (2000). 'Computer supported learning: A review', in: H. van der Meijden, R.J. Simons & F. de Jong (red.), *Computer supported learning networks in primary and secondary education*. Nijmegen: Radboud Universiteit
- Leseman, P.P.M. (2005). 'Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar?', in: S. Karsten en P. Slegers (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* [p. 89-107]. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Leseman, P.P.M., A.F. Scheele, A.Y. Mayo & M.H. Messer (2007). 'Home literacy as a special language environment to prepare children for school', *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 334-349
- Marzano, R.J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora: McRel
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijs-research direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt
- Meijer, C. (2003). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas*. Middelfart (Denemarken): European agency for development in special needs education
- Meijer, C., W. Meijnen & J. Scheerens (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleids-evaluatie 'Weer samen naar school'*. De Lier: Academisch Boekencentrum
- Meijer, J., R. Oostdam & S. van der Sluis (2002). 'A feasibility study into incremental predictive validity of dynamic assessment of verbal-reasoning ability', in: G.M. van der Aalsvoort, W.C.M. Resing & A.J. M. Ruijsseenaars (red.), *Advances in cognition and educational practice. Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology* [p. 273-291]. Oxford: Elsevier
- Meijer, J., L. Vermeulen-Kerstens, G. Schellings & A. van der Meijden (2006). *Reken- en taalvaardigheid van instromers Lerarenopleiding Basisonderwijs*. Amsterdam/Rotterdam: SCO/Kohnstamm-instituut, RISBO

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: ministerie van OC&W
- Mooij, T., L. Hoogeveen, G. Driessen, J. van Hell & L. Verhoeven (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit
- Mulder, L., A. van der Hoeven, H. Vierke, I. van der Veen & D. Elshof (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007-2008*. Nijmegen/Amsterdam: ITS – SCO-Kohnstamm Instituut
- Nap-Kolhoff, E., T. van Schilt-Mol, M. Simons, L. Sontag, R. van Steensel & T. Vallen (2008). *De kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in de vier grote steden. Pilot: toezicht op voor- en vroegschoolse educatie in de G4*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Neisser, U., G. Boodoo, T.J. Bouchard, A.W. Boykin, N. Brody, S.J. Ceci, D.F. Halpern, J.C. Loehlin, R. Perloff, R.J. Sternberg & S. Urbina (1996). 'Intelligence: Knowns and unknowns', *American Psychologist*, 51, 77-101
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2001). *Wat 't zwaarst weegt Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2005). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen: Briefadvies aan de Tweede Kamer*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007a). *Onderwijs en sociale samenhang: De stand van zaken*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007b). *Presteren naar vermogen. Alle talenten benutten in het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad
- Oostdam, R. (2008). *Het nieuwe leren nader beschouwd. Bron van inspiratie of frustratie?* Lezing voor wetenschapsfestival 'Uit de hoge hoed' van het Tweede Fase Adviespunt, 4 juni 2008, Conferentiecentrum De Reehorst te Ede [zie ook: www.tweedefase-loket.nl/wetenschapsfestival/index.php]
- Oostdam, R., T. Peetsma & H. Blok (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd. Een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut [zie ook: www.minocw.nl/organisatie/728/index.html]
- Oostrom, F. van (2007). *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*. Kohnstamm lezing, maart 2007. Amsterdam: Vossiuspers AUP
- Peetsma, T., & H. Blok (2007). *Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid. Het integrale eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Petegem, P. van, & Vanhoof, J. (2004). 'Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse Cases', *Pedagogische Studiën*, 81 (5), 338-353
- Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. (dissertatie) Groningen: GION
- Reezigt, G.J., A.A.M. Houtveen & W. van de Grift (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. Londen: Cassell

- Scheerens, J. (2007). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente
- Scheerens, J., & R.J. Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement* (tweede druk) Alexandria: ASCD
- Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips (red.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press
- Simons, R.J., J. van der Linden & T. Duffy (red.) (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Slavin, R. (1996). *Education for all. Contexts of learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Smeets, E. (2004). 'De keten bekeken', in: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Smeets, E., & N. Poulisse (2003). *Leerlingenzorg en het werken met ken- en stuurgetallen. Dieptestudies bij de WSNS-monitor 2003*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., G. Driessen, R. Sluiter & M. Brus (2007). *Ouders, scholen en diversiteit*. Nijmegen: ITS
- Snow, C., M. Burns & P. Griffin (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Stanovich, K.E. (1986). 'Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy', *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen, Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Stevens, L. (2003). 'Dit onderwijs werkt niet', *Balans Belang* (september 2003), 1-4
- Tillema, H., & G.J. van der Westhuizen (2006). 'Knowledge Construction in collaborative enquiry among teachers', *Teachers and Teaching*, 12 (1), 51-67
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*
- Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* (oratie) Groningen: Gion
- Wolf, K. van der, & T. van Beukering (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco
- Veen, M., M. van Daalen, J. Roeleveld & N. de Jonge (2008). *Voor- en vroegschoolse educatie in Rotterdam. De implementatie van Kaleidoscoop, Piramide, Basisgoed en Ko-totaal in de voorschoolen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Veenman, S. (1984). 'Perceived problems of beginning teachers', *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178
- Verhagen, W., C. Aarnoutse & J. van Leeuwe (2006). 'Predictoren voor beginnende geletterdheid', *Pedagogische Studiën*, 83, 226-245
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein
- Veugelers, W., & E. de Kat (2002). 'Student voice in school leadership: Promoting dialogue about students' view on teaching', *Journal of School Leadership*, 12, 97-108
- Wiel, M.C.W.M. van de, & M. Huijgens (2003). *Effectieve handelingsplanning. De basis voor een zorgstructuur in het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers

CURRICULUM VITAE

Ron Oostdam (1958) studeerde aan de universiteiten van Leiden en Amsterdam. Werkt sinds 1983 bij de Universiteit van Amsterdam – eerst als docent Taalbeheersing en vanaf 1984 als wetenschappelijk medewerker bij het SCO-Kohnstamm Instituut. Is daar begonnen bij de onderzoeksgroep Taalonderwijs onder leiding van prof.dr. Hildo Wesdorp. Maakte deel uit van het onderzoeksteam dat de eerste haalbaarheidsstudie uitvoerde naar een Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau (PPON). Promoveerde in 1991 op een peilingsonderzoek naar argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs. Is (mede) auteur van een groot aantal nationale en internationale artikelen, boeken en boekbijdragen. Was medeauteur van de blauwdruk en eerste versie van de methode ‘Taaldomein’ voor vmbo, havo en vwo, uitgegeven bij Educatieve Partners Nederland.

Heeft de afgelopen jaren samen met collega’s onderzoeksprojecten uitgevoerd met betrekking tot uiteenlopende thema’s binnen het taalonderwijs, zoals effectieve lees- en schrijfdidactieken, leerlijnen voor literatuuronderwijs en leesbeleving, training en beoordeling van mondelinge taalvaardigheden, ICT-leeromgevingen en cognitieve processen die een rol spelen bij het aanleren van taalvaardigheden. Heeft zich daarnaast beziggehouden met algemene thema’s als implementatieprocessen voor nieuwe curricula, assessment van competenties, het nieuwe leren, leerpotentieel en intelligentie, testangst, metacognitie en zelfregulatie. Veel projecten betreffen zowel het primair als het voortgezet onderwijs.

Is daarnaast als projectleider betrokken geweest bij verschillende internationale projecten, waaronder de ontwikkeling van het European System for Diagnostic Language Assessment (DIALANG) dat gebaseerd is op het Common European Framework of Reference for Language Learning.

Participeert samen met collega’s in nationale en internationale werkgemeenschappen, is reviewer voor internationale tijdschriften en verzorgt bijdragen aan conferenties in binnen- en buitenland. Was in 2004 medeorganisator van de 25th Stress and Anxiety Research Society Conference in Amsterdam (STAR) en had in 2009 zitting in het dagelijks organiserend comité van de 13th biennial conference for Research on Learning and Instruction van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

|

Sinds november 2008 is hij voor twee dagen in de week benoemd als lector Maatwerk Primair bij Pabo Almere, een samenwerkingsverband van de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool IPABO.

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

OMSLAGILLUSTRATIE

Le cavalier et le cheval, Nso Abomo, 1993
Kunstcollectie Hogeschool van Amsterdam

VORMGEVING OMSLAG

Kok Korpershoek, Amsterdam

VORMGEVING BINNENWERK

Marise Knegtmans, Amsterdam

OPMAAK BINNENWERK

JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 600 1

© R.J. Oostdam / HvA Publicaties, Amsterdam, 2009

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

HVA PUBLICATIES



Hogeschool van Amsterdam