


	<i>Kennis die niet gedeeld wordt, is nutteloos!</i>		maart april 2014
	<h1>Nieuwsbrief leren</h1> <p>Lieven Coppens</p>		102
	www.nieuwsbriefleren.be	nieuwsbrief.leren@gmail.com	14 ^e jaargang
<small>Met deze nieuwsbrief wil ik op een verantwoorde en onafhankelijke manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van mijzelf en kunnen in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of -koepels. Ik streef er naar om mijn standpunten grondig en, waar mogelijk, ook wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat de kritische lezer toe om de gebruikte informatie te verifiëren. Reageren op de bijdragen uit deze nieuwsbrief kan en mag altijd. Wie reageert, geeft mij automatisch en impliciet de toestemming om indien nodig zijn reactie integraal of samengevat én op naam in deze nieuwsbrief weer te geven.</small>			

 **Over twee honden die nu al vechten om hetzelfde been, een slachtoffer dat gekend is, verantwoordelijken die weigeren om zelf na te denken en het Grote Stilzwijgen. Met andere woorden: voorwoord**

Op het moment dat ik dit schrijf, is de verkiezingsrace voor de (onderwijs)postjes begonnen. In een franke taal wordt er aan de openbare weg getimmerd. Terwijl een roodbruine naaktslak blijft denken dat ze nog de schoonheid van de tuin kan bepalen, maken tuinmannen zich klaar om ze biologisch verantwoord of met blauwe korrels uit te roeien. Wie de intentieverklaringen van de verschillende partijen erop na leest, moet wel vaststellen dat er nog te weinig oog is voor de bevindingen van het internationale onderwijsonderzoek. Naast een aantal populistische uitspraken die wellicht bedoeld zijn om het goed te doen bij het potentiële kiezerspubliek (leerkrachten, directies en inrichtende machten), merk je dat in sommige partijen niet evidence-based maar power-based gedacht wordt: 'Wie de grootste is na de verkiezingen, heeft automatisch het recht op Onderwijs'. Om wat te doen? Persoonlijke frustraties met bepaalde onderwijsinstellingen te ventileren, het onderwijssysteem naar de eigen hand te zetten of leerlingen te indoctrineren? Niet 'de grootste' heeft recht op Onderwijs, wel degene met de beste evidence-based onderwijsvisie op lange termijn. Zoals het er nu naar uitziet, is het slachtoffer van de verkiezingen alvast gekend: de leerling. Wat mij er toe brengt opnieuw te zeggen dat de opleiding van leerlingen en studenten geen inzet zou mogen zijn van de verkiezingen of de post Onderwijs. Laat het denkwerk en de visieontwikkeling gebeuren door echte partij- en onderwijsnetonafhankelijke onderwijsdeskundigen die verenigd zijn in een soort van permanente raad en geef de minister een ceremoniële en uitvoerende functie. De kwaliteit van het onderwijs kan er alleen maar wel bij varen.

In mijn vorige nieuwsbrief sprak ik over de twee VN-verdragen betreffende de rechten van personen met een handicap. Het ene (voor iedereen) zonder, het andere (voor bepaalde beleidsmakers) met de vermelding van het beruchte 'finaliteitsbeginsel'. Enkele reacties op dit stukje bereikten mij. Het is ronduit droevig – om niet te zeggen wraakroepend – hoe sommige volgelingen van de beleidsmakers mij in de wandelgangen gelijk geven maar in dezelfde zin aangeven dat ze toch het officiële standpunt zullen uitdragen. Met andere woorden: de eigen zekerheid haalt het hier op wat moreel juist is. Dit terwijl de waarheid moet verteld worden. Mensen die een beleidsvoerende of beleidsondersteunende functie hebben, worden geacht om kritisch na te denken over de boodschap die ze uitdragen. Ze hebben de maatschappelijke verantwoordelijkheid om ware woorden te spreken, zelfs als ze daarbij ingaan tegen het opgelegde Woord. Maar zoals gezegd: dit vraagt morele moed.

Ik zou het ook nog kunnen hebben over het Grote Stilzwijgen dat volgde op de laatste alinea uit het voorwoord van mijn vorige nieuwsbrief. Ik ga dat niet doen. Ik beperk me enkel tot dit: de stilte is zo oorverdovend dat ze boekdelen spreekt. Ook hier is de leerling het slachtoffer.

Tot het volgende nummer!

Lieven

Hoe weet je of het leren lezen op schema ligt?

Af en toe kom ik tijdens mijn opzoekingswerk op het Internet pareltjes van instrumenten tegen. Het is intussen een reflex geworden om deze onmiddellijk toe te voegen aan mijn favorieten om er 'later' eens iets mee te doen. Het instrument dat ik in deze nieuwsbrief wil naar voren schuiven, heeft al te lang moeten wachten op de aandacht die het verdient.

Ik vond het instrument op de website van het Amerikaanse *Time4learning* (www.time4learning.com). Dit is een organisatie die een curriculum heeft samengesteld voor thuisgebruik. Het richt zich dan ook in eerste instantie op ouders die hun kind thuis willen onderwijzen of na schooltijd en/of in de zomervakantie extra willen begeleiden. Het wordt in geen geval ter beschikking gesteld van de scholen.

De *piramide van de leesvaardigheden* wil de ouders helpen om op een objectieve manier in te schatten of de leesontwikkeling van hun kind hiaten vertoont of op schema ligt.

Wat me meteen zo enthousiast maakte was het feit dat het leren lezen hier in geen geval verengd wordt tot het technische aspect alleen maar wel benaderd wordt vanuit alle essentiële aspecten, in het bijzonder:

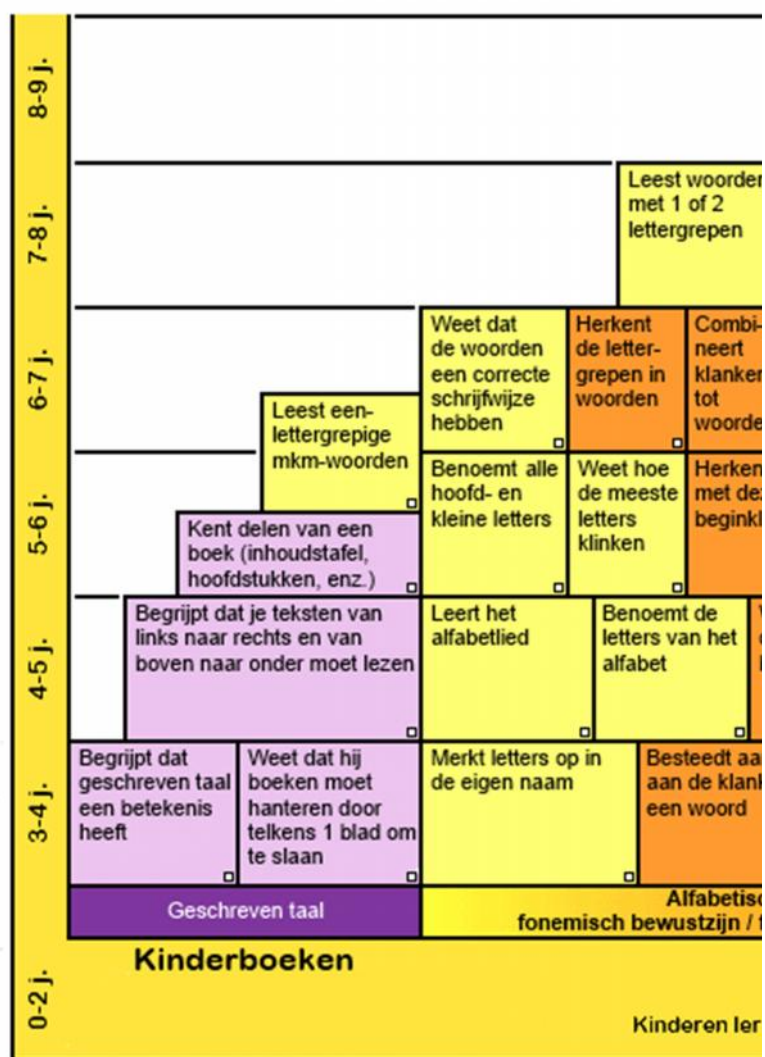
- Boek- en tekstoriëntatie;
- Fonemisch bewustzijn;
- Foneem-grafeemkoppeling;
- Woordenschat;
- Vloeiendheid;
- Begrip.

Daarnaast heeft men het ook aangedurfd om er een tijdspad op te zetten dat heel duidelijk aantoont dat, net zoals bij het rekenen, een aantal voorwaarden voor succes bij het leren lezen (de woordenschat, het fonologisch bewustzijn, de foneem-grafeemkoppeling) niet volledig dienen verworven te zijn aan het einde van de derde kleuterklas of groep 2. Tegelijk toont dit tijdspad heel mooi aan dat begrijpend luisteren de noodzakelijke voorwaarde is om tot begrijpend lezen te komen. Dit alles moet gebeuren in een milieu met een rijk taalaanbod waarin het werken met kinderboeken en de conversatie met volwassenen centraal staan.

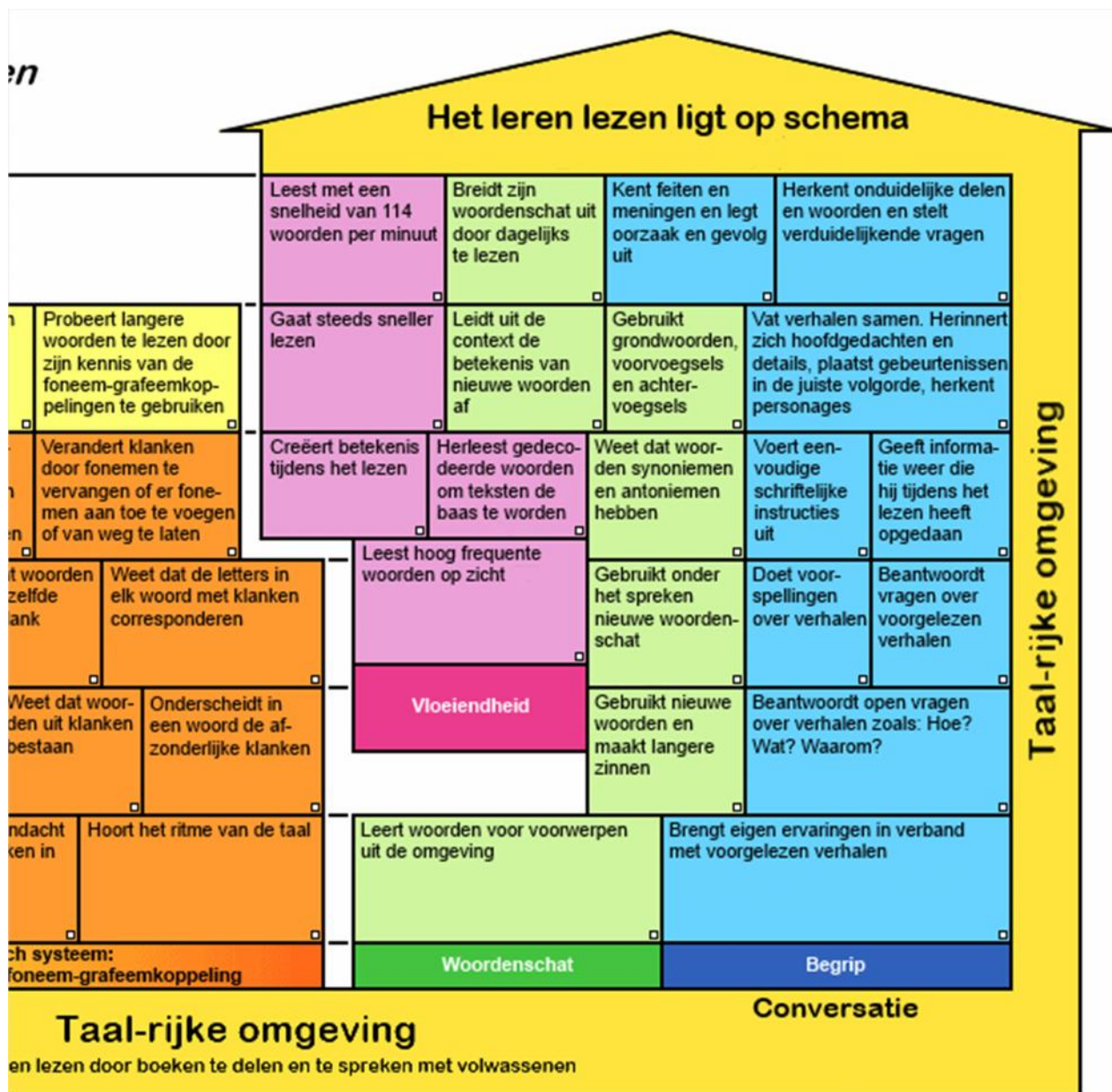
Maar er is meer. Het instrument toont duidelijk aan dat alle aspecten (zoals deze hierboven vernoemd werden) uit een aantal (min of meer hiërarchisch geordende) bouwstenen bestaan die men binnen een

De piramide van de leesvaardigheden

Bron: *Time4Learning.com*



bepaalde periode moet verwerven. Deze periodes zijn ruim bemeten en overlappen elkaar, waardoor er meteen ook een gezonde ruimte werd geschapen voor inter- en intra-individuele verschillen. Dat het instrument zich concentreert op de leeftijd tussen 0 tot en met 9 jaar, maakt het voor mij alleen maar waardevoller. Hiermee komt het tegemoet aan de recente neuropsychologische inzichten die aan de leeftijd van acht jaar voor het schoolse leren een belangrijke waarde toekennen. Mensen die een aantal belangrijke Nederlandstalige werken¹ over leesvoorwaarden en leren lezen hebben doorgenomen, zullen met dit schema ongetwijfeld heel opgezet zijn.



¹ Een (beperkte) greep uit het aanbod ter illustratie:
 VERHOEVEN, L., AARNOUTSE, C., Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2006 (achtste druk), 104 blz.
 VAN KLEEF, M., TOMESSEN, M., Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2008 (derde druk), 204 blz.
 DE WITH, T., VISSER, M. & PUPER, H., Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren, CPS, Amersfoort, 2013, 160 blz.
 VERNOOY, K., Alle kinderen vlot leren lezen. Alle kinderen vlot leren lezen is elk kind vlot leren lezen, CPS, Amersfoort, 2004, 84 blz.
 VERNOOY, K., Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen, CPS, Amersfoort, 2006, 112 blz.
 VERNOOY, K., Elk kind een lezer. Preventie van leesproblemen door effectief leesonderwijs, Garant, Leuven | Apeldoorn, 2012, 168 blz.

Dit instrument kan binnen de context van het Vlaamse en Nederlandse onderwijs een belangrijke proactieve en preventieve meerwaarde hebben. Proactief omdat het heel duidelijk in kaart brengt wat we voor elke leerling willen bekomen, preventief omdat het ons helpt om bij risicoleerlingen de mogelijke problemen niet over het hoofd te zien.

Op <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsfiche005.pdf> kun je mijn vertaling van dit instrument gratis binnenhalen. Gebruikers mogen mij altijd hun ervaringen met dit instrument doorspelen.

Enkele kanttekeningen bij het werk van John Hattie

De afgelopen maanden werden me meermaals vragen over het werk van John Hattie gesteld. In dit artikel wel ik enkele van de meest relevante vragen beantwoorden.

Een eerste vraag was of het werk van Robert Marzano er nu ineens niet meer toe doet, nu het werk van John Hattie zo enthousiast onthaald wordt. Laat me meteen duidelijk zijn: het werk van Marzano blijft er toe doen en werd ook door John Hattie opgenomen in zijn synthese van de meta-analyses. De analyses, bevindingen en aanbevelingen van Robert Marzano blijven dus zeker overeind en zijn niet in tegenspraak met de bevindingen. John Hattie heeft ze gewoon geïntegreerd in een groter geheel. Het verschil tussen beiden ligt er volgens mij in dat Robert Marzano op basis van zijn meta-analyses een aantal onderwijsrecepten schrijft (denk bijvoorbeeld aan zijn zesstappenaanpak voor het leren van schooltaal¹) en dat John Hattie de verschillende ingrediënten op basis waarvan men onderwijs geeft aan een kritische analyse onderwerpt en aan zijn lezers vraagt om hetzelfde te doen. Aan de limiet gezien zou je kunnen stellen dat Robert Marzano het vooral heeft over het onderwijzen en John Hattie in hoofdzaak over het leren en de lerende.

Een andere vraag was welke betekenis het werk van John Hattie had voor het handelingsgerichte werken. Persoonlijk denk ik dat die betekenis naast veel andere dingen onder andere ligt in de nuancering die deze aanbrengt in een van de uitgangspunten van het handelingsgericht werken, namelijk dat de leerkracht er toe doet. Voor John Hattie doet niet iedere leerkracht er toe. Wel de leerkracht die het leren kan bekijken door de ogen van de leerling en die zich bewust is van de impact van zijn eigen handelen op het leren van de leerlingen. Ook zijn feedbackmodel is van grote waarde voor het onderwijs. Dit model vouwt zich open op drie niveaus: het niveau van de taak, het niveau van het proces en het niveau van de zelfsturing, het metacognitieve. Elk van deze niveaus richt zich niet zozeer op het verbeteren van de leerprestaties *an sich* maar wel op het stimuleren van de groei naar betere leerprestaties toe. Dit is een zeer wezenlijk kenmerk dat op de achtergrond van het werk van John Hattie altijd aanwezig is. Dit stimuleren van de groei naar betere leerprestaties is meteen ook het bewijs van niet alleen de onderwijskundige maar ook de maatschappelijke relevantie van zijn werk. In het licht van het VN-verdrag betreffend de rechten van personen met een handicap en in het bijzonder het Nederlandse Passende Onderwijs en het Vlaamse M-decreet, is het bijna onvermijdelijk dat leerlingen, leerkrachten, schooldirecties en beleidsmakers meer zullen moeten gaan denken in termen van objectieve groei dan in termen van subjectieve waarderingen.

Aan de limiet gezien vraagt John Hattie zowel van de leerkrachten als van de leerlingen dat ze, elk op hun eigen niveau, over hun eigen handelen reflecteren. En er zelf de verantwoordelijkheid voor nemen. Ook daarin ligt een grote maatschappelijke betekenis: onze huidige kennismaatschappij voert het 'levenslang leren' hoog in het vaandel. Om dit te kunnen realiseren zal elk individu bekwaam moeten zijn om de impact van het eigen handelen en leren juist in te schatten. Met andere woorden: het gaat niet alleen over de beoordelingsbekwame leerling, maar ook over het beoordelingsbekwame individu van de toekomst.

¹ MARZANO, R., *Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*, Bazalt, Vlissingen, 2011, 110 blz.