



Responsieve instructie op teamniveau!

Goed onderwijs op basisschool Maria Regina

Diddy Bakker

In 1992 startte, onder leiding van drs. Jos Castelijns en professor dr. Luc Stevens, het orthopedagogisch project afstemming-onderbouw (opa-onderbouw). Het doel van dit project was de ontwikkeling van een programma waarmee leerkrachten in groep 1 en 2 de betrokkenheid van gemakkelijk afgeleide kinderen bij spel en werk kunnen bevorderen. Dit was het begin van een project dat uiteindelijk geleid heeft tot een effectief ondersteuningsprogramma voor leerlingen met werkhoudingproblemen in groep 1 tot en met 8. Onder de naam 'Responsieve Instructie' heeft het inmiddels zijn weg in het basisonderwijs gevonden. In dit artikel schetsen we de werkwijze van responsieve instructie en laten we leerkrachten aan het woord over hun ervaringen.

Responsieve instructie

Onderwijsleersituaties hebben doorgaans zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen een vertrouwd verloop. De leerkracht geeft instructie, helpt, stimuleert, controleert en beoordeelt. De leerlingen luisteren, stellen vragen en voeren de opdracht uit. Meestal verloopt

dat zonder problemen. In veel groepen zijn er ook leerlingen die de instructie niet oppakken. We zien hen afwezig rond kijken, andere leerlingen storen, ongevraagd iets roepen, door de klas lopen of bezig zijn met andere activiteiten. De indruk bestaat wel eens dat deze kinderen niet willen; er zijn echter allerlei oorzaken voor aan te wijzen. Deze kinderen durven of kunnen minder goed zelfstandig werken. Zij ervaren de taak als lastig, te weinig uitdagend, niet leuk of kunnen moeilijk hun aandacht langere tijd bij een taak houden. We noemen dit niet-taakgericht gedrag.

Responsieve instructie (RI) doet nadrukkelijk een beroep op het pedagogisch handelen van de leerkracht. De leerkracht werkt gericht aan het vergroten van de betrokkenheid en de zelfstandigheid van de leerling bij het uitvoeren van taken. Een interactief proces, waarbij de leerkracht de leerling nadrukkelijk in het proces betreft om samen te zoeken naar oplossingen die het voor de leerling makkelijker maken de aangeboden taken uit te voeren. Bepaald geen eenrichtingsverkeer! De leerling is een belangrijke partner, immers hij brengt voorkennis en ervaringen mee en beleeft op persoonlijke wijze de aangeboden taak met verwachtingen en verklaringen.



Wanneer een leerling rekenopdrachten al vaker met succes heeft gemaakt, zal hij geneigd zijn te denken dat het deze keer ook weer gaat lukken. Hij verwacht dat hij de taak aan kan. In veel gevallen komt die verwachting ook uit. De leerling zal de goede prestatie verklaren door te stellen dat hij hard gewerkt heeft, z'n best heeft gedaan of omdat hij gewoon goed is in rekenen. Deze opvatting verandert niet of nauwelijks, ook niet wanneer hij eens een opdracht met minder succes maakt. Hij weet immers van zichzelf dat hij het wel kan.

Een leerling die bij rekenen over het algemeen weinig succesvol is, zal minder geneigd zijn een goed resultaat te verwachten. Hij beleeft een ogenschijnlijk eenvoudige opdracht als een onoverkomelijk probleem. Hij zal de overtuiging hebben dat hij geen invloed kan uitoefenen op het resultaat van de taak. De oorzaak voor zijn falen zal hij bij zichzelf leggen en hij zal ervan overtuigd zijn dat hij het niet kan. Wanneer hij, tegen zijn verwachtingen in, toch een goede rekenprestatie levert, zal het beeld dat hij in de loop van de tijd van zichzelf heeft opgebouwd, niet onmiddellijk veranderen. Hij blijft ervan overtuigd dat hij slecht is in rekenen. En als het dan een keer goed gaat, moet dat toeval zijn. Misschien was de rekentaak wel gemakkelijk. De reden voor succes legt hij buiten zichzelf. Hierdoor vat hij het slechte presteren op als iets waar hij zelf weinig invloed op uit kan oefenen. Vaak leidt dit tot een afnemende bereidheid zich in te spannen voor het maken van een opdracht; het heeft immers toch geen zin om hard te werken, want het leidt niet tot betere prestaties. In dat opzicht maakt hij zijn lage verwachtingen waar.

In de dagelijkse praktijk blijkt dat herhaling van de instructie, even langs gaan bij de leerling, of aansporen om door te werken niet voldoende is. Deze leerlingen vragen meer van de leerkracht om inzicht te krijgen in het eigen leerproces, om weer in zichzelf te kunnen geloven en zichzelf te ervaren als een effectieve en zelfstandige oplosser van problemen. Zij hebben niet alleen behoefte aan een leerkracht die kan zorgen voor een duidelijke instructie die is aangepast aan hun begripsniveau en die zorgt voor taken die aansluiten bij hun beheersingsniveau. Zij hebben ook behoefte aan een leerkracht die hen gevoelsmatige ondersteuning biedt. Een leerkracht die openstaat voor de behoefte aan affectieve ondersteuning van de leerling en hieraan tegemoet komt, noemen we responsief.

Aanmoedigen tot meedenken en meebeslissen

Responsiviteit uit zich in de mate waarin de leerkracht de leerling aanmoedigt om over zijn niet-taakgerichte gedrag na te denken en mee te beslissen bij het zoeken naar een oplossing ervoor. Dit aanmoedigen tot meedenken en meebeslissen gebeurt op verschillende momenten.

- Bij de analyse van het probleem. De leerkracht nodigt de leerling uit het probleem van het niet-taakgerichte gedrag onder woorden te brengen ("Waarom werk ik niet taakgericht?").
- Bij de planning van het werk. De leerkracht stelt de leerling in de gelegenheid het werk te plannen en vooraf de criteria voor beoordeling van het resultaat vast te stellen ("Welk resultaat ga ik proberen te bereiken? Op welke wijze?")!
- Bij de beoordeling van het resultaat. De leerkracht vraagt de leerling het werk te beoordelen ("Hoe heb ik het gedaan? Ben ik tevreden over mijn prestaties?")?
- Bij de verklaring van het resultaat. De leerkracht legt het initiatief voor het zoeken naar een verklaring voor slagen of falen bij de leerling ("Hoe komt het dat het goed ging of juist niet?").



Bij het aanmoedigen tot meedenken en meebeslissen neemt de leerkracht een houding aan waaruit blijkt dat hij:

- belangstelling heeft voor de taakbeleving van de leerling
- de leerling ruimte geeft om op zijn vragen en opmerkingen te reageren
- de leerling uitzicht op succes biedt.

Op veel basisscholen hebben individuele leerkrachten de afgelopen jaren met succes leerlingen door middel van responsieve instructie ondersteuning geboden bij het verbeteren van hun werkhouding.

De invoering van responsieve instructie op basis school Maria Regina

Kwaliteit van de zorg vraagt dat iedere leerling die zorg krijgt die hij nodig heeft gedurende zijn gehele schoolloopbaan. Deskundigheid van het hele team waarborgt dat de leerling krijgt wat hij nodig heeft. Een visie die door de basisschool Maria Regina in Steenbergem gedeeld wordt en heeft geleid tot een meerjarig traject. Afgelopen schooljaar is het traject afgesloten. Op de Maria Regina heerst een professionele cultuur waarbinnen de leerkrachten niet alleen kennis en vaardigheden hebben om leerlingen met werkhoudingproblemen effectief te ondersteunen middels de responsieve aanpak, zij hebben ook kennis en vaardigheden ontwikkeld om feedbackgesprekken met

elkaar te voeren om de kwaliteit te leveren die garant staat voor goed onderwijs.

Acht jaar geleden raakten leerkrachten van groep 1-2 via individuele professionalisering bekend met de werkwijze van responsieve instructie. Dit beviel zo goed, dat de teamleden besloten ook in de midden- en bovenbouw deze aanpak door te voeren. Zo werd de invoering van responsieve instructie een zaak op teamniveau.

De ervaringen

Ludo Goossens en Wilfried Raats zijn leerkracht in groep 8. Met hen blikken we terug op de invoering. Ze vertellen dat bij het begin van het traject leerkrachten huiverig tegenover het idee stonden. In één of twee gezamenlijke bijeenkomsten is kennis gemaakt met de methodiek van RI en is besproken welk traject iedere leerkracht wilde volgen binnen het kader van de eigen ontwikkeling. Vervolgens is bij iedere leerkracht een video-opname gemaakt die in duo's m.b.v. protocollen geanalyseerd en nabesproken is. De opname kan gemaakt worden door de externe of interne begeleider. De individuele leerkracht bepaalt aan de hand van eigen werkpunten een eigen leertraject, dat schriftelijk is vastgelegd. Deze cyclus is een of meerdere keren met de duo's herhaald.

De collega's waren in het begin angstig om voor de camera te staan. Het bleek spannend om jezelf te zien. En er was huiver voor het omgaan met de camera. "We hebben eigenlijk allemaal gelijk een cursus bedienen van de videocamera gekregen," lachen de heren. Ook vroeg men zich af wat het allemaal op zou leveren. Wilfried en Ludo zijn heel positief. Wilfried: "Je staat al zo lang voor de klas. Door responsief te denken ervaar je nieuwe aspecten, door het werken in duo's gingen de deuren van de klas letterlijk en figuurlijk open, ik leer voortdurend van anderen. Voorheen was het zo op onze school dat elke leerkracht binnen zijn lokaal zelf bezig was, nu doen we meer samen met de hele bouw". Ludo beaamt dit. Beiden zijn zich nu bewust van de kracht van open vragen; zij ervaren, dat je als leerkracht niet alles hoeft te bepalen voor een kind. Je bent als leerkracht wel verantwoordelijk voor de prestaties van de leerlingen, maar je kunt ze gerust eigen verantwoordelijkheid geven. De rol van de leerkracht verandert zo naar die van coach.

Alle teamleden hebben het werken in kleine groepjes als heel prettig ervaren. Oefenen met collega's van je eigen bouw, maakt dat het niet te groot is. Zo creëer je een veilige sfeer.

Agendabeheer in groep 8

In groep 8 werken de leerlingen niet meer met een taakkaart maar met een agenda. Op maandag vertellen de leerkrachten met behulp van het digitale schoolbord, wat er deze week af moet zijn. Ook geven zij aan op welke momenten er instructie gegeven wordt. De leerlingen zijn verantwoordelijk voor het plannen van hun werk. Tijdens het zelfstandig werken kiezen ze zelf. Daarbij worden al mooie keuzes gemaakt, aldus Wilfried. "Je hoort kinderen zeggen: ik ga nu niet achter de computer want ik heb mijn taak nog niet af" "Of ze zeggen: ik ga nu even achter de computer maar niet te lang want ik moet straks dit nog afmaken". En zo zie je dan een les zelfstandig werken waarbij de ene leerling met rekenen bezig is en de andere met topografie. Soms vragen leerlingen hulp om tot een planning te komen. Dan gaat de leerkracht bij het kind zitten, verkent het probleem met de leerling en stelt zodanig vragen dat het kind zelf tot een oplossing kan komen.

Het is duidelijk dat de leerlingen, in vergelijking met vroeger, nu veel zelfstandiger binnen komen in groep 8. De leerlingen die niet zo goed zelfstandig kunnen werken, vormen een steeds kleiner wordende groep.

Wat heeft de invoering van responsieve instructie de school opgeleverd?

Ludo en Wilfried hebben het traject als zeer waardevol ervaren. Zichtbaar is nog steeds dat leerkrachten hun handelen in de klas op video opnemen en de beelden bespreken met een collega. RI is zo ingebed in de school, dat het vanzelfsprekend is geworden. In de consultatieverslagen staat altijd vermeld dat de RI-aanpak is toegepast. Er wordt nog meer met het kind afgestemd. De RI is geborgd via het kwaliteitssysteem en is onderwerp van bespreking tijdens functionerings- en popgesprekken.

De kinderen zijn autonomer en zelfstandiger inzake hun werkhouding. Wilfried: "Ik heb me de aanpak eigen gemaakt en dan merk je, dat je die op veel terreinen kunt inzetten." Ludo en Wilfried vinden dat de kracht van het traject ook is geweest dat er met de hele school gezamenlijk aan gewerkt is. Ze raden andere scholen deze werkwijze ook aan: per bouw beginnen, leerkrachten verantwoordelijk maken voor het resultaat en zo samenwerken. Basisschool Maria Regina is op deze manier nu een traject voor de invoering van het Protocol Dyslexie aan het afronden. "En," zeggen Ludo en Wilfried, 'dan lijkt het ons best leuk om eens een traject te doen dat in de bovenbouw begint! Want zoals wij leren van de onderbouw, zijn werkwijzen bij ons in de bovenbouw ook aardig voor de andere groepen."

Diddy Bakker is adviseur Leerlingenzorg bij Edux Onderwijsadvies.



V.l.n.r: Diddy Bakker, Ludo Goossens en Wilfried Raats