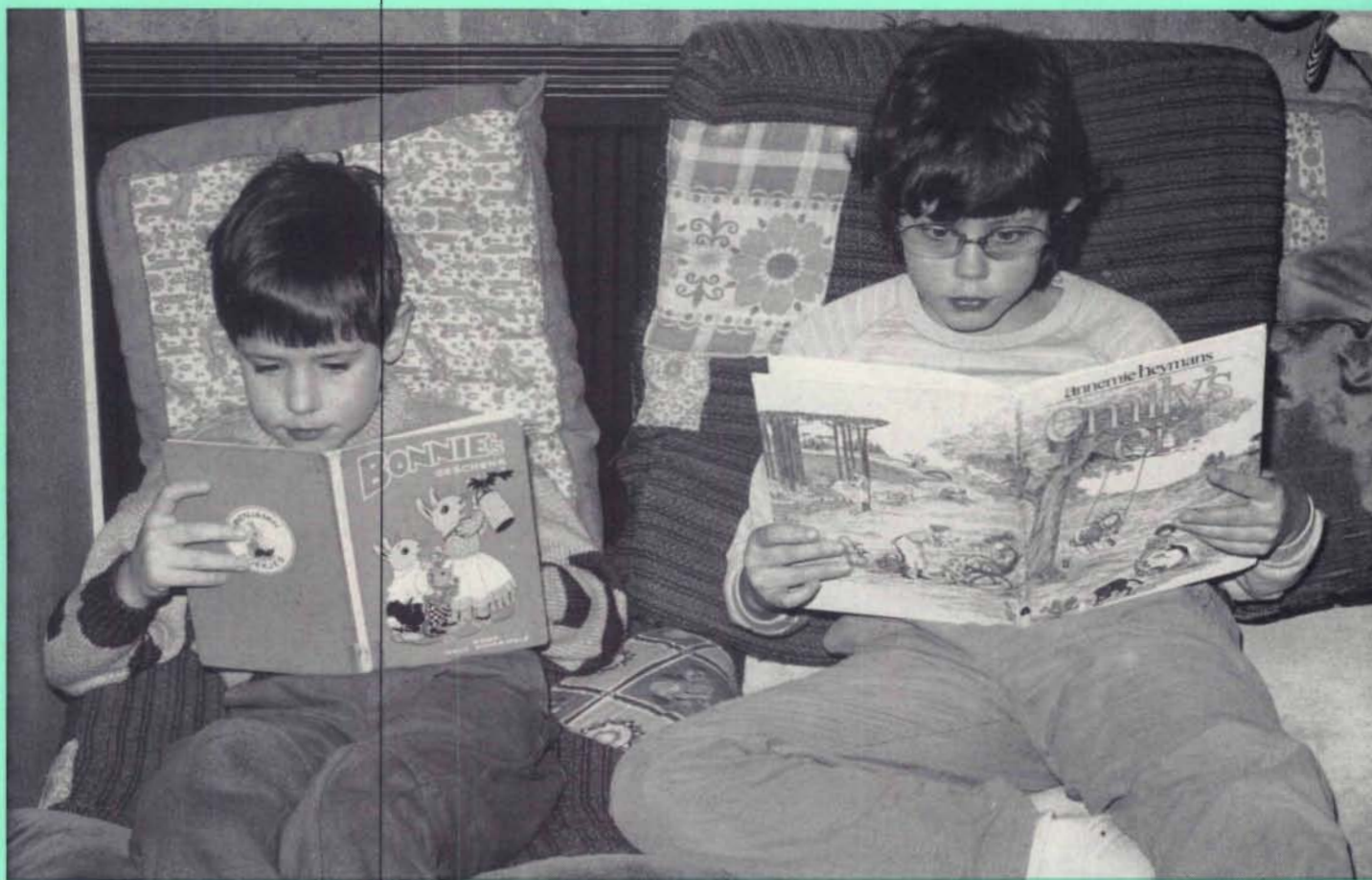


BASISSCHOOL MANAGEMENT

Magazine met
praktische
informatie voor
direkties in
basis- en speciaal
onderwijs

Mei nr **8** 1991



Effektieve scholen aan het werk
Een leerplichtambtenaar en het
schoolverzuim
Scholen en criminaliteit
Leren Lezen

BASISSCHOOL MANAGEMENT

Mei nr. **8** 1991

Jaargang 4

Redactioneel

We openen dit nummer van Basisschoolmanagement met het tweede deel van het verslag van de reis van A. Coster en R. Roozenburg in de Verenigde Staten. Hun artikel eindigt met acht concrete aanwijzingen voor onderwijsmanagers die aan de slag willen.

K. Reijenga schrijft: 'Bandje deed veel voor de school, maar verstond anderzijds ook de kunst taken te delegeren.'

De rubriek 'Beleidsontwikkeling en regelgeving in het basisonderwijs' gaat over medezeggenschap, vervangingsfonds, formatieregeling, ADV-regeling en opfrisverlof.

'Tot de herfstvakantie ging het goed, Anne kwam elke dag naar school...' Het vervolg van de gebeurtenissen leest u in het artikel van Jacqueline Vriens.

Scholen voor basis, speciaal en voortgezet onderwijs lijden jaarlijks door criminaliteit een schade van zo'n slordige 50 miljoen gulden. P. van Soomeren en H. Stienstra schrijven over preventie, beveiliging en veiligheid.

Henk Rebel is directeur en individueel begeleider van de Chr. basisschool 'De Sluis' te Zeist. Hij beschrijft een poging tot kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs. Hij sluit daarbij aan bij de ideeën van Nanne Osinga in een eerder nummer van Basisschoolmanagement.

Een mongoloïde kind op een gewone school. Hoe gaat dat? Thea van der Hoven vertelt er meer over.

Wim van de Grift

INHOUD

- 1** Effectieve scholen aan het werk (deel 2)
door A.H.N. Coster en R.W.M. Roozenburg
- 5** Delegeren, graadmeter voor leidinggeven
door K. Reijenga
- 6** Beleidsontwikkelingen en regelgeving
door M. van Wezel
- 7** Een leerplichtambtenaar en het schoolverzuim
door J. Vriens
- 9** Boekbespreking
door J. Beemster
- 10** Scholen en criminaliteit
door P. van Soomeren en H. Stienstra
- 15** Column
door Jacques Jacobs
- 16** Leren Lezen
door H. Rebel
- 21** Een mongoloïde kind op een gewone school
door Th. van der Hoven

Foto omslag: R. Kleingeld

COLOFON

Basisschoolmanagement is een uitgave van Samsom H.D. Tjeenk Willink bv te Alphen aan den Rijn

Redactie:
dr. Wim van de Grift
(hoofdredacteur)
Jaap Beemster
drs. Bas de Koning
drs. Jacques Jacobs
Lidy Schrijver-Witteveen

Redactiesecretariaat:
Myra van Wezel
Postbus 316
2400 AH Alphen aan den Rijn

Abonnementen:
Samsom H.D. Tjeenk Willink bv, postbus 316, 2400 AH Alphen aan den Rijn
telefoon: 01720 - 66822

Basisschoolmanagement verschijnt 8 x per jaar. Een jaarabonnement kost f 78,—. Losse nummers f 11,—.

Het abonnementsjaar begint op 1 september.

Advertenties:
Samsom H.D. Tjeenk Willink
Postbus: 228
2400 AE Alphen aan den Rijn
tel. 01720 - 66348

Abonnementen kunnen schriftelijk opgezegd worden tot uiterlijk 1 juni van het lopende abonnementsjaar.

Overname van artikelen: het overnemen en vermenigvuldigen van artikelen uit Basisschoolmanagement is slechts geoorloofd na schriftelijke toestemming van de uitgever.



Lid van de nederlandse organisatie van tijdschriftuitgevers n.o.t.u.

ISSN 0922-0402

Effektieve scholen aan het werk

(deel 2)

Impressies van bezoeken aan effectieve scholen in de USA

In het 1e deel van hun artikel zijn A. Coster en R. Roozenburg kort ingegaan op de effectieve school en enkele konsekventies daarvan voor de schoolpraktijk. Daarnaast beschreven zij hun ervaringen van bezoeken aan scholen in de staat Kansas.

In dit 2e en laatste deel beschrijven zij hun impressies uit het St. Louis School District. Zij vatten hun ervaringen nog eens samen en presenteren daarna acht 'uitsmijters' voor Nederlandse onderwijsmanagers, die aan het werk willen.

St. Louis School District

Het St. Louis effective School Program heeft twee doelen:

- a. to develop a school improvement model that not only improves academic achievement but can be replicated;
- b. to increase the average student achievement to the national norm while significantly reducing the number of students in the lower quartiles.

Door het Program wordt de manier van werken en denken van het management van scholen beïnvloed. Het management van de school moet bepaalde activiteiten heroverwegen. De uitgangspunten van de effectieve school vormen de leidraad:

- a. administrative leadership;
- b. school climate;
- c. high expectations;
- d. focus on instructional program;
- e. ongoing assessment.

De aanname is, dat elk kind kan en zal leren, ook degenen, waarvan onvoldoende prestaties tot nu toe zijn geaccepteerd.

De leerlingen van de scholen leven vrijwel allemaal in achterbuurten. Het zijn 100% 'zwarte' wijken waar geweld, drugs, prostitutie en incest aan de orde van de dag zijn. Alle mogelijke middelen worden (ook hier) ingezet om leerlingen op school te krijgen. Sommige leerkrachten halen leerlingen op van huis. Ook buurtpolitie-agenten, waaronder oud-leerlingen van de school, leveren een bijdrage door 'loslopende' leerlingen van de straat te halen en op school af te leveren.

Kenmerken:

- Opvallend in de scholen van dit district zijn de rust en de discipline die er heerst in de gangen en lokalen. Leerlingen weten, hoe ze zich dienen te gedragen en welke regels ze daarbij in acht dienen te nemen. Leer-

krachten ondersteunen het gedrag van de leerlingen door gerichte controles op dit gedrag en het stimuleren van het gewenste gedrag via positieve bekrachtiging.

- Alle scholen beschikken over een groot assortiment met uiteenlopende beloningen voor prestaties van leerlingen. Prestaties worden door grafieken gevisualiseerd in de gangen en hallen van de school. Tevens vind je op veel scholen bij de ingangen van de lokalen de diploma's en certificaten die leerkrachten in de loop van de jaren hebben behaald.
- Binnen de school vinden activiteiten plaats, waaraan leerlingen deelnemen zowel binnen als buiten schooltijd. Deze activiteiten variëren van attendance programs tot drama clubs. Een 'nieuwe' activiteit is het uitnodigen van oud-leerlingen die het 'gemaakt' hebben. Zij vertellen hun verhaal aan de leerlingen en beantwoorden vragen.

- Ouders worden via gesprekken, informatie-avonden en stencils geïnformeerd over de doelen van de school, de verwachtingen van de leerkrachten en bijdragen die ze zelf kunnen leveren.

Buitengewoon gelukkig is men binnen de Board of Education met het afschaffen van het 'permanent certificate for teachers'. Leerkrachten zijn nu verplicht zich elke drie jaar te laten bijscholen in verband met de geldigheid van hun onderwijsbevoegdheid.

Actionplannen van Boards of Education blijken stimulerend te werken voor het gedrag van leerkrachten. Ze weten, waar ze zich in de komende jaren op moeten richten. De beschikbare energie wordt hierop gericht. Research-instituten hebben daarbij de taak (als ze daarvoor zijn ingehuurd) om academische feedback te geven op de actionplannen.

.....
A.H.N. COSTER
R.W.M. ROOZENBURG

Samenvattende opmerkingen

In de bezochte scholen ligt de nadruk van het onderwijs op de basics (taal/lezen/rekenen). Alle andere vakken zijn daaraan ondergeschikt. De kwaliteit en inhoud van de niet-basics zijn soms mager.

Enkele voorbeelden:

- Tijdens een gymnastiekles in een sporthal deed een groep 9-jarigen verwoede pogingen om basketballen in de bucket te krijgen. De basketballborden hingen op 'volwassen'-hoogte. Op onze vraag waarom het bord niet wat lager gehangen werd, volgde het laconieke antwoord: 'Ze leren het wel. Over drie jaar kunnen ze het gegarandeerd. Ons schoolteam is niet voor niets kampioen in de regio.'
- In een groep met 10-jarigen raakten we in gesprek met de leerkracht en de leerlingen. De leerlingen vroegen, waar we vandaan kwamen. Uit Europa. Dat gaf al veel verwarring. De wereldkaart werd er bij gehaald. We wezen Europa aan en daarna Nederland. Op de vraag wat de hoofdstad van Nederland is, kwamen veel enthousiaste vingers. Een leerling die het 'zeker' wist, antwoordde: 'Brazilië'.
- Een van de leerlingen uit dezelfde groep wilde weten, of we in Europa ook Ferrari's hadden. We antwoordden bevestigend en meldden daarbij, dat zij in Europa worden gemaakt. Het ongeloof was op de gezichten af te lezen.

We hebben onze overige opmerkingen geclusterd rond een vijftal groepen betrokkenen bij het onderwijs:

- de beleidsmakers (Boards of Education);
- de schoolmanagers (managers van onderwijsinstellingen);
- de leerkrachten;
- de leerlingen en
- de ouders.

De beleidsmakers

Het beleid van een onderwijsdistrict is in handen van een Board of Education. De Boardleden trekken voor de uitvoering van het beleid een Superintendent aan. Deze wordt voor een periode van vier jaar aangesteld. Deze geeft handen en voeten aan de beleidsintenties van de Board.

Er wordt een duidelijke blauw-

druk gemaakt voor de periode waarin de Superintendent actief is. Langa de lijnen van de blauwdruk wordt het beleid in de praktijk vormgegeven. De Superintendent geeft daarbij duidelijke impulsen aan het onderwijs middels o.a. informatie over beleidsdoelen en het verstrekken van budgetten voor professionalisering. Via assistant-superintendents wordt zicht gehouden op de effecten van beleidsmaatregelen, zodat bijsturing en aanpassingen tot de mogelijkheden behoren. Het formuleren van het beleid wordt beschouwd als een zaak, waarbij verschillende partijen moeten worden betrokken, zoals leerkrachten en ouders. Via deze strategie wordt een grote mate van commitment met het beleid gerealiseerd. Uit gesprekken met vertegenwoordigers van Boards of Education blijkt een grote waarde te worden toegekend aan de training van managers.

- Beleidsvoornemens worden gelegitimeerd, waardoor een grote mate van commitment wordt gecreëerd.
- Beleidsuitvoering wordt overgelaten aan een ingehuurde professionele manager.
- Veel aandacht en zorg wordt besteed aan de keuze en verdere ontwikkeling van managers van onderwijsinstellingen.
- Evaluatie van beleid vindt op geregelde tijdstippen plaats. Op basis van de (al dan niet) gerealiseerde effecten wordt bijgestuurd.

De schoolmanagers

De schoolmanagers worden gezien als de key-persons voor de realisering van beleidsdoelen. Regelmatig vindt overleg plaats tussen assistant-superintendents en managers van onderwijsinstellingen om te bezien of veranderingen conform plannen en bedoelingen verlopen. Trainingen hebben tot doel schoolmanagers te doordringen van het belang van de beleidsdoelen en de realisering ervan.

Er bestaat variatie in het aanbod van trainingen voor het management. Naast regelmatige bijeenkomsten met managers uit het district over beleidszaken hebben de kontakten met het bedrijfsleven in de bezochte districten geleid tot trainingen voor schoolmanagers binnen commerciële bedrijven. De relevantie van deze trainingen wordt door de schoolmanagers zelf

sterk benadrukt. Mini-trainingen op locatie (dikwijls verzorgd door de assistant-superintendents) worden ingezet voor het optimaliseren van het onderwijsniveau op schoolbuilding-level.

Schoolmanagers geven duidelijk richting aan het onderwijs binnen hun school, doordat ze regelmatig in groepen zijn te vinden, gesprekken voeren met ouders en leerlingen van de school en beschikken over een manager of instruction, die ze kunnen inzetten voor de verbetering van de instructiekwaliteit.

- Schoolmanagers worden gezien als het belangrijkste gereedschap voor het realiseren van een effectieve school.
- Zij worden met zorg uitgekozen en 'op peil gehouden' door de geregelde trainingen met uiteenlopende doelen.
- Effectieve schoolmanagers bewegen door hun school en hebben daardoor een grote kennis over zaken die in hun eigen bedrijf omgaan.
- Effectieve schoolmanagers hebben zicht op het onderwijs (door klassebezoeken en inzicht in plannings-overzichten) en mogelijkheden om veranderingen daarin aan te brengen (door o.a. het inzetten van de manager of instruction).
- Effectieve schoolmanagers kunnen expliciet aangeven, hoe hun school er voor staat (mede op basis van leerlingprestaties) en welke veranderingsdoelen zij in de toekomst nog willen uitvoeren om de kwaliteit van hun onderwijs te verhogen.

De leerkrachten

De leerkrachten kunnen concreet aangeven met welke doelen ze zich in dat schooljaar bezighouden. Ze hebben vertrouwen in de beleidsvoornemens van de Board en de kwaliteiten van de schoolmanager. Ze geven aan, dat hun bijdrage ligt in het realiseren van effectief onderwijs op micro-niveau. Eveneens weten ze, wat ze uiteindelijk als school willen bereiken en dat daarvoor een functionele samenwerking tussen leerkrachten onder een duidelijk leidende manager noodzakelijk is.

Leerkrachten plannen hun onderwijsactiviteiten en hebben er weet van dat deze plannen worden bekeken en eventueel aangepast.

Ze brengen de afgesproken plan-

ningen in praktijk, waardoor er een duidelijke longitudinale lijn en uniforme aanpak binnen de school bestaat. Leerkrachten weten, dat het creëren van een positief klimaat met hoge verwachtingen een bijdrage levert aan de verbetering van prestaties van leerlingen.

- Effectieve leerkrachten onderschrijven het belang van een goede manager voor de kwaliteit van het onderwijs.
- Effectieve leerkrachten weten, dat ze op verschillende momenten worden gecontroleerd en beoordeeld en geven aan, dat ze dat als positief ervaren, omdat ze middels de gegevens uit evaluaties hun onderwijsactiviteiten kunnen aanscherpen.
- De leerkrachten van de bezochte scholen hebben duidelijk voor ogen hoe hun school er op termijn uit moet zien. Ze weten, dat ze de realisering ervan kunnen bewerkstelligen door er met elkaar over te praten en de resultaten van deze gesprekken in hun groep toe te passen.

De leerlingen

De leerlingen weten, wat er van hen wordt verwacht in uiteenlopende situaties. Ze weten ook, dat als zij bepaalde regels niet in acht nemen, zij daarop door de leerkrachten worden aangesproken. Leerlingen worden regelmatig positief bekrachtigd voor het vertonen van gewenst gedrag (alle betrokkenen bij de school vertonen daarin identieke gedragingen).

Ze weten van jongs af aan (krijgen dat in ieder geval regelmatig voorgehouden), dat het van belang is om op school te komen, omdat je daar kunt leren en omdat je er met elkaar (met de kinderen van de groep en de leerkracht) plezierige dingen kunt beleven. Ze geven aan, dat belangrijke zaken voor hen duidelijk staan aangegeven o.a. op prikborden in gangen en via teksten die overal in gangen hangen.

- Leerlingen zijn doordrongen van het belang, dat ze op school aanwezig moeten zijn en dat je er kunt leren.
- Leerlingen weten, dat de school een veilige plek is (soms in tegenstelling tot de buurt), waar je je houdt aan regels en waardoor het plezierig is om te vertoeven.

De ouders

De ouders zijn in tal van commissies vertegenwoordigd en bij activiteiten binnen de effectieve scholen betrokken. Ze weten, dat het van belang is (ook voor de ontwikkeling van hun eigen kinderen), als ze een positieve bijdrage leveren aan een activiteit binnen de school. Door de grote mate van spreiding in de activiteiten (van het opknappen van schoolklassen tot het meedraaien in onderwijsactiviteiten) is er voor elke ouder wel een taak te vinden, die hem of haar ligt. De begeleiding van ouders verloopt gestructureerd. Ze weten daardoor wat er van hen wordt verwacht en dat bijvoorbeeld het assisteren bij instructiemomenten een activiteit is, waarvoor je middels een werkconferentie wordt 'geschoold'.

- Ouders kennen de missie van de school en weten, dat er op hen een beroep kan worden gedaan.
- Ouders weten, dat zij een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de effectiviteit van het onderwijs op school.

Uitsmijters

Veranderingen in het onderwijs vereisen een gedegen aanpak. Het zo maar starten met een verandering, vraagt om een mislukking.

Het te lang nadenken in het 'hoofdenkamertje' kan tot frustraties bij uw teamleden leiden.

Het onderwijs vraagt om geplande en gerichte acties, die leiden tot aanwijsbare verbeteringen in de praktijk. Dat betekent concreet, dat leerlingen met veel plezier naar school gaan en daar in een veilige omgeving optimaal kunnen profiteren van het onderwijs dat door gemotiveerde leerkrachten wordt gegeven.

Weinig nieuws zult U wellicht opmerken, maar hoe pak ik dat dan aan? Hieronder staan acht 'uitsmijters'. Ze beschrijven effectief gedrag voor de onderwijsmanager.

1. Bespreek met uw team, wat u van plan bent met het onderwijs

U heeft als teammanager een maand lang punten genoteerd die U opvallen als U door de school loopt, zoals:

- het tijdstip waarop lessen beginnen (een deel van de leerlingen komt te laat en een deel van de leerkrachten start met het on-

derwijs om kwart voor 9 in plaats van om half 9);

- het noteren van toetsresultaten in de zogenaamde klasseboeken. Een deel van de leerkrachten doet dat konsekwent terwijl een ander deel de registratie verwaarloost;
- het op de gang zetten van leerlingen, die zich niet aan de regels houden;
- het ontbreken van een centrale databank, waar toetsgegevens overzichtelijk in zijn opgeslagen.

U geeft aan, dat bovenstaande zaken U zijn opgevallen en dat U daar samen met het team verandering in aan wil brengen.

2. Stel heldere en operationele doelen vast, die niet voor andere uitleg vatbaar zijn

Geef Uw doelen concreet aan:

- het onderwijs begint in alle groepen om half 9;
- leerlingen die te laat komen, hebben een briefje bij zich;
- de ouders van leerlingen die zonder briefje te laat komen, worden direkt opgebeld.

U staat elke morgen van 5 voor half 9 tot 10 over half 9 bij de ingang van de school en spreekt leerlingen aan die te laat komen. Met ouders, die kinderen te laat brengen wordt een praatje gemaakt. Vastgesteld wordt, dat de 'actie' direkt na de voorjaarsvakantie begint. De ouders ontvangen veertien dagen voor de voorjaarsvakantie een schrijven, waarin het belang wordt benadrukt van het op tijd kunnen starten met het onderwijs.

Leerkrachten houden bij:

- hoeveel leerlingen er te laat komen;
- hoe laat ze starten met hun onderwijs.

Gegevens worden omgezet in grafieken, op het prikbord opgehangen en in teambesprekingen aan de orde gesteld. Ook in het wekelijkse ouderbulletin worden de gegevens bekendgemaakt. Op de dag dat de doelen worden bereikt, lezen de groepsleerkrachten een kwartier voor.

3. Zorg voor een planning over een korte en een langere periode

Draag er zorg voor, dat onderwerpen waaraan u wilt werken op rij staan. Regelmatig worden onderwerpen toegevoegd aan de lijst; andere verdwijnen. Belangrijke onderwerpen staan bovenaan; min-

der belangrijke staan wat meer naar beneden. Per onderwerp wordt een tijdschatting gemaakt. Onderschat de looptijd van onderwerpen niet. Door een fasering in de onderwerpen aan te brengen kan er realistische tijdplanning worden gemaakt. Door een X-aantal onderwerpen voor een jaar aan te wijzen ontstaat een jaarplanning. Hang in de teamkamer een planning op (en houd deze ook bij), zodat leerkrachten weten, waar ze aan toe zijn.

4. Houd zicht op het rendement van het onderwijs

In het onderwijs kunnen we zien, dat er steeds meer wordt gemeten. Leerkrachten willen weten, wat leerlingen opsteken van hun onderwijs. In veel methodes zijn daarom nu weer toetsen opgenomen, die leerkrachten zelf kunnen afnemen.

Naast de CITO-eindtoets gaan veel scholen er toe over om periodiek leerlingprestaties te meten.

Een voorbeeld:

Op basisschool 'De Toekomst' worden leerlingen voor rekenen en wiskunde drie keer per jaar getoetst door de leerkrachten. De gegevens worden opgeslagen in een computer, waardoor het mogelijk wordt bepaalde bewerkingen op de gegevens los te laten. Bij de tweede meting in dit schooljaar blijkt, dat de leerlingen van groep 4 als groep duidelijk minder presteren dan in voorgaande perioden. In een teambespreking worden de groepsgegevens besproken, naar oorzaken voor de achteruitgang in prestaties wordt gezocht en oplossingen worden aangegeven. Groep 4 krijgt in

het laatste trimester een extra uur rekenen en wiskunde.

5. Observeer het onderwijs in de groepen

Het verklaren van oorzaken van leerprestaties is moeilijk. Je moet daarvoor o.a. weten, of leerkrachten effectief werken in hun groepen. De manager observeert dus in de groepen en bespreekt zijn gegevens met de leerkrachten. Trends die worden waargenomen komen in de teambespreking aan de orde (bijvoorbeeld hoeveel tijd besteden we aan hoofdrekken?).

6. Motiveer uw team voor een veranderingsgezinde houding

Onderwijs is niet statisch. Onderwijs betekent het je regelmatig afvragen, waarom je de dingen doet, zoals je ze doet. Effectief onderwijs wil zeggen, dat je verantwoorde verklaringen kunt geven voor de onderwijsprocessen die in je school spelen. Bij onduidelijkheden in onderwijsprocessen betekent dat zoeken. Het betekent daarnaast ook het permanent bezig zijn met het veranderen van onderwijs.

7. Zorg voor een regelmatige blikverruiming

Kijk op andere scholen. Welke oplossingen hebben zij voor vergelijkbare knelpunten? Zijn deze oplossingen toepasbaar in de eigen situatie?

Wisselervaringen uit met onderwijsmanagers uit de buurt.

8. Professionaliseer

Woon congressen bij, praat regelmatig met het bestuur van de

school over beleidszaken, bezoek studiedagen, volg samen met het team nascholingen.

Literatuur

Geary County USD: Testing report 1988-89 Kansas Minimum Competency Test and California Achievement Test. Geary County, august 1989.

Heim, Max O., David Flowers and Patricia Anderson: School Improvement in Geary County Schools (wordt op termijn gepubliceerd).

Kansas City, Kansas Public Schools: Five Year School Improvement Plan, Monitoring report (1988-89 School Year).

Dwyer, David C., a.o.: Instructional Management Program. Far West Laboratory, march 1983.

Missouri Department of Elementary & Secondary Education: Core Competencies and Key Skills for Missouri Schools (for Grades 2 through 10). September 1986.

Levine, David U. and Lawrence W. Luzzo: An interpretive review and analysis of research and practice dealing with unusually effective schools.

Young, Rufus jr.: Development of effective schools: a process for an effective school model. In: Creemers B., e.a.: School Effectiveness and School Improvement. Lisse, 1989 (331-345).

Roozenburg, Rob W.M.: Plannen binnen de basisschool. In: Praktijkboek Leiding geven in de basisschool. Groningen, juli 1989.

Roozenburg, Rob W.M. en Schaveling, Jaap: Teammanagement. In: Praktijkboek Leiding geven in de basisschool. Groningen, oktober 1989.

Delegeren, een graadmeter voor leiding geven

45 jaar geleden zat ik zelf op de lagere school. Dat was de school van meester Bandsma, of onparlementair uitgedrukt: de school van 'Bandje'. In die tijd werd de school niet zelden aangeduid met de naam van het schoolhoofd, omdat deze over het algemeen heel sterk zijn stempel op de school drukte.

'Bandje' deed veel voor de school, maar verstond anderzijds ook de kunst taken te delegeren. Hij had zelfs leerlingen van zijn klas ingeschakeld. Als er nieuwe schriften of krijtjes voor andere klassen nodig waren, toverde 'Bandje' de sleutel van de opslagruimte tevoorschijn en liet een van de jongens die hij deze taak toever-

trouwd had ervoor zorgen. Ook leerkrachten hadden hun eigen taken. Er was er een die de leerlingenadministratie bijhield. Een ander die sportactiviteiten organiseerde. Huisbezoeken werden door de leerkrachten verzorgd. Alleen als er problemen waren ging 'Bandje' er zelf op af.

De tijd van toen. Daar kunnen we soms met heimwee aan terugdenken. Het onderwijs zonder Londo, schoolwerkplanontwikkeling, teldata, formatiebudgetsysteem in het vooruitzicht,... lijkt zoveel minder gecompliceerd. Ondanks de extra uren voor taakrealisatie spelen veel directies het niet klaar in de tijd die ervoor staat hun werk te doen. 'Ik ben zelden of nooit ziek en ik moet er ook niet aan denken, dat ik lange tijd ziek zou worden', vertrouwde een schooldirecteur mij onlangs toe. Op mijn vraag: 'Wat zou er dan gebeuren?', antwoordde hij: 'Het zou een grote puinhoop worden!'

En hiermee geeft deze directeur zichzelf een brevet van onvermogen. Leiding geven (regeren) is vooruitzien. Maar deze directeur heeft kennelijk nooit stilgestaan bij de vraag: 'Wat zal er gebeuren als ik morgen ziek ben?' Ook doet zijn reactie vermoeden, dat hij niet gewend is veel aan zijn collega's te delegeren.

Delegeren is een graadmeter voor leiding geven.

Iemand die *slecht delegeert*, omdat hij van mening is, dat hij 'alles' zelf moet doen, of zelf het beste kan doen, of zijn leraren niet lastig wil vallen, raakt verstrikt in allerlei bijzaken. Met als gevolg, dat hij het overzicht, de belangrijke zaken gemakkelijk uit het oog verliest. Bij veel schoolleiders, die zich manusje van alles voelen is dit het geval. Als ze alles zelf willen doen, niets aan anderen over laten ko-

men leraren uit zichzelf niet gauw tot het nemen van initiatieven. Ze raken eraan gewend dat schoolleiders 'alles' doen en verwachten dit dan ook van hen. Anderzijds voelen veel leraren zich in deze situatie niet happy. Ze weten niet goed waar ze aan toe zijn en voelen zich vaak onzeker. Jenks en Kelly merken in dit verband op, dat in een omgeving waar slecht wordt gedelegeerd:

- verwarring heerst,
- geen vooruitgang te constateren is en
- vaak slecht wordt gecommuniceerd.

Goed delegeren is een kunst. Het is veel meer dan het uitdelen van taken en zelf de eindverantwoordelijkheid dragen.

Goed delegeren heeft allereerst te maken met *visie* op de organisatie. Dat wil zeggen een kijk hoe 'het' zou moeten zijn, een zicht op de toekomst. In de tweede plaats is een goede taakanalyse met onderscheid in hoofd- en bijzaken noodzakelijk om goed te kunnen delegeren. En bovenal is delegeren een menselijke zaak, die gebaseerd is op een goede verstandhouding en wederzijds vertrouwen tussen directie en teamleden. Daarbij dient de directie te beschikken over een goed antennesysteem voor het inschatten van mogelijkheden en kwaliteiten van de collega's.

De tijd van 'Bandje' is verleden tijd. Maar meer dan ooit geldt, dat delegeren noodzakelijk is. Niet alleen om de directie te ontlasten zodat er tijd vrijkomt voor belangrijke managementzaken als beleidsvorming, het begeleiden en stimuleren van collega's, teamvorming en onderwijskundige ontwikkeling. Maar ook omdat meer dan ooit geldt dat je als team verantwoordelijk bent voor het functioneren van de schoolorganisatie.

.....
K. RIJENGA

Twee boekjes die niet speciaal geënt zijn op de onderwijssituatie, maar als verdieping zeer goed dienst kunnen doen, zijn:

Auren Uris: Durf te delegeren, Amsterdam 1983 en James M. Jenks/John M. Kelly: Delegeren, Utrecht 1986.

Beleidsontwikkelingen en regelgeving in het basisonderwijs

Beleidsontwikkelingen

Adviescommissie vervangingsfonds primair en voortgezet onderwijs ingesteld

Wanneer in het schooljaar 1992/1993 in het primair en het voortgezet onderwijs het formatiebudgetsysteem is ingevoerd, wordt de vervanging van leerkrachten bij ziekte en buitengewoon verlof via een toeslag op de formatierekeningen met de scholen verrekend. Nu worden de vervangingskosten nog door de scholen bij het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gedeclareerd. Om later problemen op schoolniveau te voorkomen wordt een vervangingsfonds ingesteld, waar schoolbesturen verplicht bij zijn aangesloten.

Om te bepalen hoe dit vervangingsfonds er uiteindelijk zal gaan uitzien, is er een commissie ingesteld die belast zal worden met het uitbrengen van advies over zaken met betrekking tot ondermeer de grootte van het startkapitaal van het fonds, de wijze waarop premierestitutie zal plaatsvinden en de vaststelling van de opslagpercentages.

De commissie zal voor de zomer een advies uitbrengen aan de bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen.

Regelgeving

In uitleg O en W-Regelingen zijn ondermeer de volgende regelingen verschenen:

De formatie voor het basisonderwijs 1991/1992.

21 maart 1991, BO/BO/FORM-91002586, Uitleg O en W-Regelingen Extra nr. 9a van 27 maart 1991.

Deze regeling geeft informatie over de personele formatie van basisscholen voor het schooljaar

1991/1992 en bevat voorschriften ten aanzien van:

- de verplichte formatie volgens het Formatiebesluit WBO
- rechtspositionele gevolgen per 1 augustus 1991
- aanvraag aanvullende formatie
- overzicht van de componenten van de aanvullende formatie waarop de garantieregeling al dan niet van toepassing is
- overzicht leerlingsschalen.

De regeling treedt op 1 augustus a.s. in werking.

ADV-regeling 1991 onderwijsgevend personeel

10 april 1991, DI/AB/JZ div. 91031394, Uitleg O en W-Regelingen nr. 10 van 17 april 1991.

Zoals bekend heeft de Commissie Albeda eind 1990 een bindende uitspraak gedaan over een per 1 augustus in te voeren nieuwe ADV-regeling voor onderwijsgevend personeel (zie hierover pag. 11 van Basisschoolmanagement nr. 4, van januari 1991).

In Uitleg van 17 april is het bindend advies van de commissie in een regeling voor onderwijsgevend personeel nader uitgewerkt. Het gaat hier om een uitgebreide regeling die ondermeer voorschriften bevat omtrent:

- de belanghebbende
- verkorting van de normweektaak
- wijze van toepassing ADV
- herbezetting van de vrijgekomen formatieruimte t.g.v. ADV
- ADV-overgangsrecht
- taakverlichting Senioren
- gevolgen voor schoolorganisatie

De ADV-regeling treedt op 1 augustus a.s. in werking en heeft een geldigheidsduur van 3 jaar. De mogelijkheid bestaat dat de regeling na afloop van die periode wordt gewijzigd indien dit in verband met kostenbeheersing door het ministerie noodzakelijk mocht blijken.

Opfrisverlof onderwijsgevend personeel

10 april 1991, DI/AB/JZ-

91032029, Uitleg O en W-Regelingen nr. 10 van 17 april 1991.

De regeling 'opfrisverlof' biedt aan onderwijsgevend de mogelijkheid om de onderwijsloopbaan voor een langere periode te onderbreken ten behoeve van her- en bijscholing en/of ten behoeve van de uitoefening van andere betaalde of onbetaalde activiteiten.

Onderwijsgevend kunnen op grond van deze regeling gedurende meerdere jaren hun ADV opsparen. Na 4 tot 8 jaren kan de opgespaarde ADV in de vorm van een opfrisverlof worden opgenomen. Men kan dan enkele maanden achtereen verlof genieten. Naast de opgespaarde ADV komt de belanghebbende in aanmerking voor een premie in de vorm van extra verloftijd, die wordt gevoegd bij het opgespaard verlof.

De regeling heeft een experimenteel karakter en is een onderdeel van de nieuwe ADV-regeling.

De regeling treedt op 1 augustus a.s. in werking.

In het Staatsblad 1991, nr. 99 is verschenen het Besluit van 25 februari 1991 met betrekking tot de toekenning van een bindingspremie in verband met werving en behoud schaars onderwijspersoneel.

Krachtens dit besluit zal in het Rechtspositiebesluit onderwijspersoneel (RPBO) een nieuw artikel worden opgenomen: artikel I-P25. Dit artikel geeft het bevoegd gezag de mogelijkheid om aan een lid van het personeel een incidentele uitkering te verstrekken. De bedoeling van deze uitkering is het betreffend personeelslid aan de instelling voor langere tijd te binden aan de instelling. Voorwaarde voor ontvangst van de premie door het personeelslid is dan ook dat deze gedurende een bepaalde periode aan de instelling werkzaam zal zijn. Vertrekt het personeelslid voor het verstrijken van de overeengekomen periode, dan zal hij of zij de ontvangen premie moeten terugbetalen.

MYRA VAN WEZEL

redacteur onderwijs
Samsom H.D. Tjeenk Willink

Een leerplichtambtenaar en het schoolverzuim

Elke gemeente heeft een geregistreerde en beëdigde leerplichtambtenaar.

Onderwijsgeveenden hebben over het algemeen echter niet zoveel inzicht in de werkzaamheden die deze ambtenaar verricht. Soms loopt de samenwerking tussen de scholen en de leerplichtambtenaar ook niet al te soepel. Af en toe kan men zaken horen als: 'Je geeft verzuim van een leerling door aan de gemeente en je hoort er nooit meer iets van.'

In dit artikel vertelt leerplichtambtenaar Jacqueline Vriens over haar werk. Zij beperkt zich hierbij tot het basisonderwijs want: 'Het verzuim in het voortgezet onderwijs haalt toch al regelmatig de pers en is ook een geliefd onderwerp voor onderzoekers.'

In het artikel vinden we ook een korte beschrijving van schooldirecteur Robert Nas over het op z'n school bestaande preventieteam.

Vanaf 1900 is er een Leerplichtwet. Deze wet verplichtte de ouders om hun kinderen naar school te laten gaan en niet te laten werken op de fabriek of bij de boer voor die, toen nog zo broodnodige stuivers.

Ook al gold de verplichting toen nog alleen voor de basisschoolleeftijd, het begin was er. Tot 1969 reageerde de 'Commissie tot Wering van Schoolverzuim' op schoolverzuim, vanaf 1969 werd de Lokale Overheid verantwoordelijk voor de uitvoering van de leerplichtwet. De wetgever ging er vanuit dat het toezicht op de naleving van deze wet bij voorkeur het karakter van maatschappelijke zorg moest hebben. De functie van leerplichtambtenaar was geboren.

Deze functie wordt overal anders ingevuld, met name bestaat er een groot verschil tussen de grote en kleine gemeenten. In de kleinere gemeenten moet de ambtenaar z'n aandacht op meerdere onderdelen van het onderwijs richten, zoals de bouw en inrichting van schoolgebouwen, het leerlingenvervoer, de personeelsbehartiging van het openbaar onderwijs, de rechtspositie e.d.

In grotere steden waar er 40 uur of meer aan formatie-uren voor de uitvoering van de leerplichtwet is heb je de 'gespecialiseerde' leerplichtambtenaar.

Soorten verzuim

In het basisonderwijs krijgen we met de volgende soorten verzuim te maken.

Absoluut verzuim: een leerling staat niet ingeschreven op een school.

Relatief verzuim: een leerling staat wel ingeschreven op een school maar verzuimt zonder geldige reden.

Dit relatieve verzuim kan nog als volgt worden ingedeeld:

- Incidenteel verzuim (leerling verzuimt af en toe een of meer lessen).
- Stelselmatig verzuim (leerling

verzuimt met enige regelmaat bepaalde uren of lessen).

- Periodiek verzuim (leerling verzuimt gedurende perioden alle lessen).
- Structureel verzuim (de leerling komt nooit op school maar is wel ingeschreven).

Afspraken

In de leerplichtwet wordt gesproken over de verplichting voor schooldirecties om (vermoedelijk) ongeoorloofd verzuim binnen drie dagen te melden bij B & W c.q. de leerplichtambtenaar. Ik denk dat dit melden, zonder meer, niet de beste weg is en de klacht: 'Je geeft verzuim van een leerling door en je hoort er nooit meer iets van', tot gevolg kan hebben.

Er zal op de eerste plaats contact moeten zijn tussen de leerplichtambtenaar en de directie van de school.

Elkaars werkveld moet duidelijk zijn. Er mag geen onderling wantrouwen bestaan.

Er moeten heldere afspraken gemaakt worden over te nemen stappen zoals:

- Gaat de klasseleerkracht eerst bij het kind op bezoek en wordt dit verzuim alleen maar gemeld aan de leerplichtambtenaar, of
- Neemt de leerplichtambtenaar onmiddellijk contact op met de ouders, of
- Is een brief vanuit de Gemeente voldoende?

Kortom: Er zijn veel varianten te bedenken, die per school, maar ook per kind verschillend kunnen zijn.

Preventieteam

Een mogelijkheid om te voorkomen dat een kind afglijdt in verzuimgedrag is het organiseren van een preventieteam.

Doordat een groep specialisten zich kan bezinnen op probleemge-

JACQUELINE VRIENS

Leerplichtambtenaar

vallen kan de school alert reageren en voelt de klasseleerkracht zich gesteund. In het hiernavolgende vertelt een directeur van een basisschool hoe het preventieteam op zijn school werkt.

De zorg in het onderwijs voor kinderen, die dreigen de boot te missen en derhalve tussen wal en schip geraken, wordt steeds groter. Het vroegtijdig onderkennen van problemen bij kinderen kan toekomstig schoolverzuim helpen voorkomen.

Sinds anderhalf jaar werken wij op onze school met een zogenaamd preventie-team. In dit team zitten: de schoolarts met de assistente, de individuele hulpverlener van de schooladviesdienst, de wijkagent en de schoolleiding.

Doel van dit team is om in een maandelijks bijeenkomst leerlingen te bespreken, die op een ander gebied dan op leergedrag aandacht nodig hebben.

Een kind kan b.v. door een leerkracht worden aangemeld als hem tijdens een kringgesprek of tijdens een gymles iets bijzonders is opgevallen. Een leerling vertelt b.v. dat hij altijd op zijn kamer moet zitten of een leerling zit vrij regelmatig onder de blauwe plekken of heeft striemen op de rug. Het kan zijn dat de leerling vaak om onduidelijke redenen afwezig is, terwijl het contact met de ouders daarover niet goed verloopt.

De schoolarts kan een kind aanmelden n.a.v. een schoolonderzoek.

Iemand uit de buurt heeft bepaalde zaken gezien of gehoord en dit b.v. via de wijkagent laten weten.

De procedure verloopt dan verder als volgt.

Van een aangemelde leerling wordt nauwkeurig bekeken wat precies het probleem is. Eventueel wordt degene, die de leerling heeft aangemeld erbij gehaald voor een nauwkeurige beschrijving van het probleem. Dit wordt vooral gedaan om zo zorgvuldig mogelijk te werk kunnen te gaan.

In het gezamenlijke overleg wordt vervolgens besproken welke stappen ondernomen moeten worden.

De praktijk van de afgelopen anderhalf jaar heeft ondermeer de volgende 'acties' opgeleverd:

- een gesprek met de ouders om

hun ervaringen te horen en eventueel het advies te geven eens met het Riagg te gaan praten.

- nader onderzoek door de schooladviesdienst.
- overleg tussen de schoolarts en de huisarts.
- bellen met de vertrouwensarts.
- contact zoeken met het maatschappelijk werk in de wijk.
- huisbezoeken van de leerplichtambtenaar.

Uiteraard wordt alles zeer zorgvuldig overwogen en wordt er heel voorzichtig gewerkt. Je praat over mensen!

Wij zijn nu anderhalf jaar bezig en het feit dat we iedere keer weer zien dat we een beetje vooruitgang boeken bij het terugdringen van bepaalde problemen bij kinderen, sterkt ons om er mee door te gaan.

Voorbeelden uit de praktijk van de leerplichtambtenaar

Anne was dat jaar van een andere school uit de buurt op deze basisschool in groep 8 gekomen. 'Een zwakke leerling met veel ziekteverzuim'.

Tot de herfstvakantie ging het goed, Anne kwam elke dag naar school. Ze presteerde naar vermogen en had een redelijk contact met haar klasgenoten.

Na de herfstvakantie werd zij ziek gemeld. Toen haar klasseleerkracht op vrijdag belde vertelde moeder dat haar dochter weer beter was en op maandag weer naar school zou komen.

Maandag was zij er niet. Woensdag ging haar meester op huisbezoek. Anne zat thuis op de bank voor de t.v. Volgens moeder ging het nog niet zo goed. Volgende week zou ze zeker komen.

En ja hoor, dinsdag was zij weer op school. Donderdagmorgen was ze weer afwezig. Er werd naar de leerplichtambtenaar gebeld. Die had toch al een huisbezoek in de buurt gepland en ging er diezelfde donderdag nog naar toe.

Het bleek dat Anne zich niet geaccepteerd voelde door de klas en dat ze werd gepest. Geprobeerd werd om haar en haar moeder duidelijk te maken dat het altijd moeilijk is na een afwezigheid weer te starten, vooral ook omdat je dan erg gevoelig voor prikkels bent, en de klasgenoten soms vervelend kunnen reageren.

Het hele schooljaar heeft haar

leraar de druk op de ketel gehouden. Op het moment dat Anne ziek werd gemeld, ging hij om 16.00 uur bij haar langs. Ook de leerplichtambtenaar kwam er geregeld.

Door deze samenwerking die erg (te?) arbeidsintensief was is dit kind toch nog met enige regelmaat op school gekomen.

Een alternatief zou het opmaken van een proces verbaal geweest zijn. Maar het duurt lange tijd voordat een dergelijke zaak voor 't gerecht komt. Moeder zou een voorwaardelijke geldboete kunnen krijgen en het kind was al die tijd niet of bijna niet naar school gegaan. Daarbij was het geen onwil van moeder en vertoonde Anne ook wel lichamelijke klachten zoals hoofdpijn en overgeven.

Ayse is 16 jaar. Bij een bevolkingsuitdraai van alle partiële leerplichtigen blijkt dat Ayse niet op een school of instituut voor vorming of opleiding staat ingeschreven.

Tijdens een huisbezoek blijkt dat Ayse al heel lang niet naar school gaat.

Na de paasvakantie, toen zij in groep 8 zat, is zij niet meer op school gekomen.

Toen haar vader op mijn kantoor werd uitgenodigd om zich te 'verantwoorden' vertelde hij dat zijn dochter terug was naar Turkije om voor haar opa en oma te zorgen.

Vier jaar later blijkt dat Ayse ongeveer 16 maanden in Turkije is geweest en sinds zij weer in Nederland is, niet meer naar school is geweest.

Nu heeft zij geen zin meer, durft niet en heeft zich helemaal aangepast aan de Turkse 'thuiscultuur'.

Samantha is 8 jaar en is na de herfstvakantie niet meer op school gekomen. Haar klasjef is al twee keer aan de deur geweest, er wordt niet opengedaan. Het is niet duidelijk of er iemand thuis is.

Er wordt contact opgenomen met het bureau leerlingzaken van de Gemeente. Ook bij een huisbezoek door leerplicht wordt er niet gereageerd. Bij navraag bij de wijkagent blijkt dit adres bekend te staan als drugspand.

Bij navraag van jeugdarts bij huisarts blijkt dat er de laatste maanden geen contact is geweest tussen de huisarts en de familie.

Na enige weken komen de ano-

nieme bellers. 'Er is een klein kind wat niet naar school gaat en de verzorging heeft voor een nog jonger kind'.

Na nog twee vergeefse huisbezoeken in de daaropvolgende week wordt de Raad voor de Kinderbescherming ingeschakeld en door wat druk van en de wijkagent en de leerplichtambtenaar komt er een onderzoek en worden de kinderen van 8 en 3 jaar weggehaald bij twee drugverslaafde ouders, die op dat moment niet in staat zijn voor hun kinderen te zorgen.

Men kan zich terecht afvragen of de interventie zo ver moet gaan.

Ik denk niet altijd, maar toch... het belangrijkste is dat iemand reageert.

De manier waarop je als leerplichtambtenaar er mee omgaat hangt af van de werkwijze van het schoolteam, van de prioriteiten die je hebt, en van de grenzen die je legt.

Als je bepaalde vermoedens hebt, dan kunnen die altijd (anoniem) gemeld worden bij het Bureau Vertrouwensartsen of (dit hangt ook weer af van het vertrou-

wen en de gemaakte afspraken) bij de wijkagent of jeugdarts die op zijn plaats dan weer contact opneemt met de huisarts.

Maar hoe dan ook, de school heeft de eerste signaalfunctie. In de klas wordt als eerste een ander gedrag gesignaleerd. Het is dan ook erg belangrijk daar alert op te blijven en te proberen om achter de oorzaak van dit veranderde gedrag te komen.

Voorstel van J. Wallage

Staatssecretaris Wallage lanceerde op dinsdag 23 oktober j.l. tijdens de bijeenkomst van de Landelijke Vereniging Van Leerplichtambtenaren een voorstel over een wijziging van de Leerplichtwet. Kernpunten hieruit zijn:

- De verantwoordelijkheid voor het naleven van de leerplicht meer bij de gemeente i.p.v. bij de rijksoverheid leggen.
- Mogelijkheden voor alternatieve leerroutes ontwikkelen.
- Intergemeentelijke samenwerking vergroten.
- Verantwoordelijkheid voor het

kleine verzuim ligt bij de scholen.

- De regels moeten worden aangescherpt.
- Vanaf een bepaalde leeftijd moeten de jongeren i.p.v. hun ouders aansprakelijk worden gesteld.

J. Wallage geeft dus te kennen dat de Gemeente een duidelijker leerplichtbeleid moet gaan voeren, en dat de scholen hun verantwoordelijkheid hiervoor moeten dragen.

Hij vindt dat in eerste instantie de school stappen en maatregelen moet nemen. Slechts de zorgwekkende gevallen zouden aan de leerplichtambtenaar gemeld moeten worden.

Verder moet het 'verzuimbeleid' terug te vinden zijn in het schoolwerkplan en zou dit kortgesloten moeten worden met de leerplichtambtenaar.

Op het moment dat er een goede samenwerking is tussen de school en de leerplichtambtenaar, wanneer men op de hoogte is van elkaars werk, dan pas heeft het 'leerplichtbeleid' zoals Wallage het brengt een goede kans van slagen.

BOEKBESPREKING

W. van de Grift en C. Kurek-Vriesema

SCHOOLLEIDINGEN IN DE BASISCHOOL

Swets en Zeitlinger, Amsterdam/Lisse 1990.

In dit boek wordt verslag gedaan van de achtergronden, opzet en resultaten van een onderzoek naar de taakverdeling van meerhoofdige leiding in basisscholen. Er wordt ook aandacht geschonken aan de vrouwelijke schoolleider als lid van een meerhoofdige leiding, als enige directeur op een basisschool en als adjunct-directeur.

J. BEEMSTER

Er is in dit onderzoek gewerkt met 10 casestudies en vragenlijsten. De casestudies, die allemaal betrekking hebben op meerhoofdige schoolleiding, zijn telkens volgens een vast stramien weergegeven. Het zijn prachtige 'plaatjes' van scholen en laten duidelijk de verschillen tussen scholen zien. De samenvatting geeft ondermeer een overzicht van de gehanteerde opvattingen vóór en tegen meerhoofdige schoolleiding. Er wordt ingegaan op de taakverdeling binnen de schoolleiding en het functioneren van de leiding. Middels vragenlijsten zijn er gegevens verzameld over de verdeling van taken en verantwoordelijkheden bij een meerhoofdige leiding, over de wijze waarop in een meerhoof-

dige leiding de gemaakte afspraken met betrekking tot de taakverdeling worden nagekomen. Er worden vergelijkingen gemaakt met reguliere schoolleidingen (directeur en adjunct-directeur). Ook wordt ingegaan op de verschillen in leidinggeven tussen vrouwen en mannen.

Ik vond het boek plezierig leesbaar. Vooral het hoofdstuk over de achtergronden van het onderzoek heeft mij geboeid. Interessant vond ik de lijsten met taken die directies van basisscholen uitvoeren. Zeker zijn ook de conclusies de moeite waard om er kennis van te nemen.

Dit boek kan ik van harte aanbevelen. Een directie van een basisschool kan er zichzelf in spiegelen.

Scholen en criminaliteit

Preventie, beveiliging en veiligheid

Uit een onlangs verschenen rapport van de Stichting Bouwresearch (SBR) blijkt dat jaarlijks door criminaliteit meer dan 50 miljoen gulden schade aan schoolgebouwen ontstaat.

Het rapport maakt duidelijk dat niet alleen architecten en opdrachtgevers hierop invloed kunnen uitoefenen ter voorkoming ervan, maar dat scholen zelf heel veel kunnen doen aan het verminderen van criminaliteit, zowel via onderwijskundige maatregelen, als via schoolmanagement en beveiliging.

In dit artikel geven de auteurs een samenvatting van een aantal belangrijke onderwerpen voor het schoolmanagement.

Er zal blijken dat ons hierbij jongeren in de leeftijd van 12 tot 18 jaar voor ogen staan. We zijn echter van mening dat een aantal zaken, al dan niet aangepast aan de leeftijdsgroep, ook gelden voor basisschoolleerlingen.

Schade door criminaliteit

Scholen worden de dupe van diverse vormen van criminaliteit. Tot voor kort was echter weinig bekend, zelfs bij direct betrokkenen zoals verzekeraars van scholen, de Vereniging Nederlandse Gemeenten en het ministerie van O. en W., over omvang en soort schade.

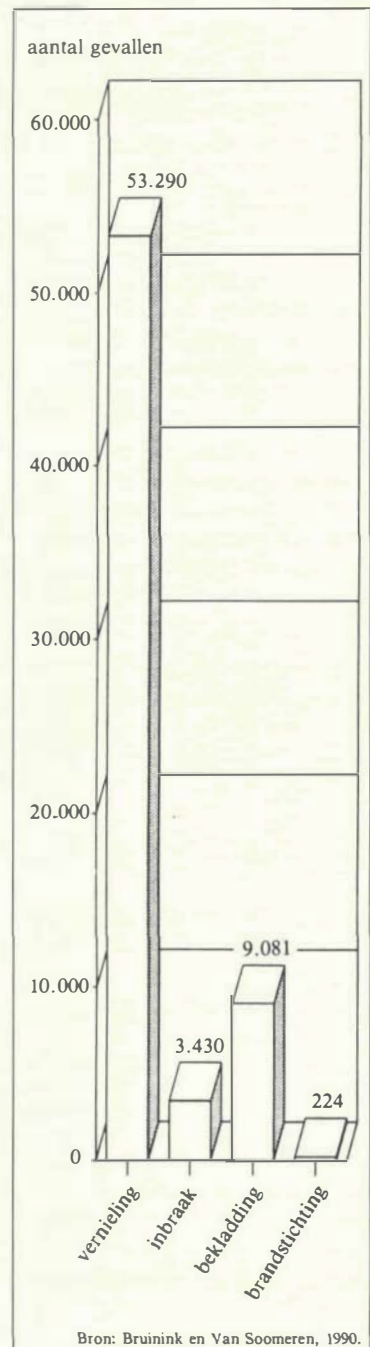
Om deze lacune op te vullen werd in het kader van het SBR-onderzoek 'Beveiliging van schoolgebouwen' allereerst onderzoek gedaan naar omvang en soort criminaliteitsgebonden schade, waarbij 88 gemeenten werden benaderd.

Figuur 1 geeft een indruk van de resultaten van het onderzoek. Het geeft een beeld van het jaarlijks aantal gevallen van de delicten vernieling, inbraak, bekladding en brandstichting aan de 11.414 scholen in het basis- en voortgezet onderwijs. Duidelijk is dat vernieling onbetwist koploper is, gevolgd door bekladding en inbraak. Brandstichting komt relatief weinig voor. De tabel in figuur 2 geeft de schade in guldens per genoemd delict weer; totaal f 45.215.886,— voor het basis en voortgezet onderwijs. Als hierbij het speciaal en hoger onderwijs nog worden ingecalculleerd, beloopt de schade minimaal 50 miljoen gulden per jaar.

Preventiestrategieën

Naast de bouwtechnische- en/of elektronische 'verdediging' van het schoolgebouw (technopreventie) kan de school zelf heel veel doen aan de preventie van criminaliteit. Technopreventie is slechts één van de strategieën, en het is er bovendien één die ingekaderd moet worden in andere (organisatorische, onderwijskundige, maatschappelijke) preventieve aanpakken.

We kunnen vier hoofdstrategieën onderscheiden:



Figuur 1

- onderwijskundige maatregelen gericht op de leerlingen;
- taken voor het schoolmanagement;

P. VAN SOOMEREN
H. STIENSTRA

Scholen en criminaliteit	
Schade per delict per jaar (BO + VO) (in guldens)	
VERNIELING	20.673.213,—
waarvan:	
— rond het schoolgebouw	2.687.518,—
— aan het schoolgebouw	16.745.302,—
— in het schoolgebouw	1.240.393,—
INBRAAK	5.126.693,—
waarvan:	
— braakschade	2.050.677,—
— diefstalschade	3.076.016,—
BEKLADDING	3.198.773,—
BRAND-STICHTING	16.217.207,—
Totaal	45.215.886,—

Figuur 2

- omgevingsgerichte maatregelen (ouders, buurt, andere scholen en instanties);
- maatregelen in de sfeer van beveiliging en bewaking.

Het schema in *figuur 3* geeft een nadere detaillering.

Onderwijskundige maatregelen

Veel scholen schenken in het onderwijs aandacht aan het onderwerp criminaliteit. Veelal gebeurt dat in de vorm van speciale projecten. Vooral vandalismedprojecten zijn zeer populair. Eén en ander heeft in de afgelopen jaren geresulteerd in vele lesmappen, projectbeschrijvingen, handleidingen, audio-visuels, vandalismekoffers inclusief spelletjes etc. Om te vermijden dat men het wiel opnieuw uit moet gaan vinden, verdient het aanbeveling om voordat men aan de slag gaat eerst enige informatie in te winnen, en materiaal aan te vragen bij deskundigen.

Globaal kunnen we drie typen projecten onderscheiden:

- projecten waarbij men een specifieke (alleen op vandalisme gerichte) aanpak volgt;
- projecten waarbij men een brede aanpak toepast (gericht op de leefbaarheid en het waardevolle van de buurt of school-omgeving);

- projecten waarbij men daadwerkelijk verantwoordelijkheden en beslissingsbevoegdheden aan jongeren overdraagt.

De SBR-handleiding geeft adressen, voorbeelden en prijzen, en gaat daarbij uitvoerig in op de onderdelen van het absoluut noodzakelijke 'projectplan':

- uitvoeren van vooronderzoek;
- doelstellingen;
- doelgroep;
- keuze van maatregelen;
- planning;
- wijze van evaluatie.

Taken voor het schoolmanagement

In het schema van *figuur 3* worden onder 'schoolmanagement' een aantal criminaliteitspreventieve maatregelen genoemd. Op enkele willen we hier kort ingaan.

Schoolprojecten

Een nadeel van schoolprojecten is, dat juist de leerlingen die een dergelijk project 'het meest nodig hebben' (de leerlingen die het meest vernielen) er niet of nauwelijks door beïnvloed worden. Dit probleem kan met name spelen in het voortgezet onderwijs: uit diverse onderzoeken is gebleken dat de 'zwarte vanden' vaak problemen op school hebben. Zij hebben een hekel aan school en/of bezoeken de school helemaal niet of onregelmatig.

Schoolklimaat

Het kan, mede om die reden, verstandig zijn om (naast specifieke of brede projecten) ook te werken aan het verbeteren van het schoolklimaat, de schoolcultuur en/of de onderlinge werkrelaties.

Het aardige van zo'n aanpak is dat het zich niet alleen kan richten op criminaliteit, maar ook op motivatie van leerlingen, spijbelen,

Figuur 3

Strategieën voor criminaliteitspreventie

Onderwijskundige maatregelen

Projecten voor leerlingen over vandalisme (en soms ook diefstal):

- specifieke projecten: wat is het, wat voor ellende geeft het, dat moet je niet doen
- brede projecten: aantasting leefmilieu, de buurt, hantering conflicten en agressie
- het overdragen van verantwoordelijkheden naar leerlingen

Taken voor het schoolmanagement

- verbeteren van het schoolklimaat, de schoolcultuur en de werkrelaties in de school
- na-schoolse c.q. pauze/tussenuur opvang; spijbelregistratie en -controle
- schoolreglement en sanctionering
- afsluitprocedures; bezoekersafhandeling
- snel en goed reparatie-, schoonmaak- en onderhoudsbeleid
- het verwijderen of verplaatsen van kwetsbare zaken

Omgevingsgerichte maatregelen

Sociaal:

- contacten met ouders
- contacten/overleg met andere scholen
- contacten/overleg met buurtbewoners
- contacten/overleg met instanties (sociaal-cultureel werk, buurt- en jongerenwerk, opbouwwerk, politie enz.)

Fysiek:

- jeugdvoorzieningen (speelruimte/speelplaatsen)

Beveiligingsmaatregelen

Bouwkundig/technopreventie/bewaking:

- afscherming van kwetsbare of gewilde zaken (compartimenten in het gebouw, glas, daken, schoolterrein)
- versteviging van het gebouw (gevels, ramen, deuren, glas, daken) of terrein (afscheidings, objecten)
- bewaking door politie, beveiligingsbedrijf, conciërge of buurtbewoners
- goede verlichting (als noodzakelijke voorwaarde voor bewaking)
- elektronische detectiesystemen (inbraak, brand)

vroegtijdig schoolverlaten, verveling, agressie.

Het verbeteren van de sfeer op school kan bovendien – ook bij andere leerlingen dan de spijbelers – leiden tot meer betrokkenheid bij de school en tot minder vandalisme, inbraken, en brandstichtingen. Een essentieel gevolg van een goed schoolklimaat is dat de leerlingen en onderwijzend personeel betrokken zijn op elkaar en op de school als geheel. Er is sprake van binding en identificatie.

Globaal gesproken zijn er drie terreinen waarop de school sfeerverbetering tot stand kan brengen:

- in de relatie tussen leerstof en leerlingen;
- de relatie tussen leerlingen onderling en leerkrachten;
- in de relatie tussen de school en de 'buitenwereld'.

Schoolreglement

Over het algemeen is het schoolklimaat en zijn de werkrelaties gebaat bij een helder schoolreglement. In zo'n reglement moeten in ieder geval ook de rechten *en* plichten van de leerlingen vastgelegd worden. Daarmee kunnen voor leerlingen (maar ook voor andere schoolgeledingen) een aantal normen expliciet gemaakt worden; zo wordt een grens tussen wat wel en niet mag getrokken.

Zoiets kan de aanleiding vormen voor een stevige discussie, maar daar is niets op tegen zolang deze discussie zich in de openbaarheid voltrekt en de hele schoolbevolking kan meepraten en mee-onderhandelen. Op zich is het opvallend dat in een steeds sterker gemêleerde en geïndividualiseerde maatschappij deze discussie over de basisregels die een school hanteert zo weinig op het niveau van de school als geheel gehouden wordt. Als er over zulke zaken gesproken wordt, dan gebeurt dat vooral tussen de individuele onderwijskracht en de klas.

Sancties door school zelf

Zodra men in een schoolreglement helder de rechten en de plichten vastlegt en men daarmee dus expliciet normen stelt, zullen er ook normoverschrijdingen gaan plaatsvinden. Het is dan ook van belang dat vooraf al wordt nagedacht over de vraag hoe dan gehandeld gaat worden. Ook de sancties moeten dus vooraf bekend of tenminste besproken worden en deze



moeten vervolgens ook gehandhaafd worden. Als men op voorhand al weet dat handhaving onmogelijk is, of sancties niet uitvoerbaar zijn, kan men beter de desbetreffende norm niet stellen. Alleen al uit didactisch en opvoedkundig oogpunt is het fnuikend en lachwekkend om normen te stellen en bij de eerste overtreding fluitend de andere kant op te kijken. De grote kunst is om bij een overtreding prompt te reageren: een uitbrander, straf of een non verbaal geuite afkeuring. Het verschil tussen geen enkele reactie en afkeurend schudden met het hoofd is dus essentieel.

Sancties door anderen

Veel straffen zullen doorgaans licht van aard zijn en door de school zelf worden afgehandeld. In een aantal gevallen (en criminaliteit en zwaardere vandalisme vallen daaronder) zal men er echter niet aan ontkomen dat 'externe professionele straffers' ingeschakeld moeten worden. Daarmee komt het politieke en justitiële systeem in beeld. Vooral met het inschakelen van justitie dient terughoudend te worden omgegaan. Gelukkig bestaat daarvoor tegenwoordig ook een alternatief. *Het Alternatief: Halt.*

In verschillende gemeenten zijn Haltbureaus opgericht. Ze beogen een snelle reactie op vandalisme, waaronder behalve graffiti en ver-

nieling ook diverse vormen van baldadig gedrag worden verstaan, soms samenhangend met kleine diefstal en inbraak. De Haltbureaus zijn opgezet om vandalisme te voorkomen en om daarnaast de desbetreffende jongeren (tussen de 12 en 18 jaar) een alternatief voor strafvervolgning aan te bieden. Indien mogelijk regelt het Haltbureau ook een schaderegeling met benadeelden, zonder dat het justitiële circuit zich er mee bemoeit.

Bureau Halt vervult naast het organiseren en begeleiden van alternatieve 'straffen' ook andere taken, zoals vandalismepreventieprojecten en onderzoek naar achtergronden van vandalisme en op basis daarvan proberen de oorzaken van het vandalisme weg te nemen.

Toegangsorganisatie

Eveneens in de sfeer van de heldere afspraken waar het schoolmanagement verantwoordelijk voor is, ligt de regeling over het afsluiten van de school (afsluitprocedures) en de bezoekersafhandeling. Het zal duidelijk zijn dat al het geld dat gestoken is of wordt in technopreventieve voorzieningen (sloten, hekken, alarmering en dergelijke), weggegooid geld is als men deze zaken niet goed regelt.

Onderhoud en herstel

Een volgende maatregel is het goed onderhouden van het gebouw en het snel herstellen van al dan niet opzettelijk aangerichte schade. Onderzoek geeft steeds weer aan dat een verwaarloosde omgeving en verwaarloosde objecten verdere vernielingen uitlokken. Het achterliggende idee is simpel: als er één schaaft over de dam is, volgen er meer. Kinderen kladden eerder op een muur die al beklad is, dan op een schone muur. Een wand waar tegels of brokken pleister af zijn, nodigt uit tot verder pellen.

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat een snel en goed herstelbeleid nogal eens gefrustreerd wordt door allerlei regels, procedures en formulieren die door de (gemeentelijke) overheid worden geëist. Met name het openbaar onderwijs heeft hier vaak last van. Dit gegeven veroorzaakt hoogstwaarschijnlijk mede de grotere criminaliteits- en vandalisme-problematiek die het openbaar onderwijs kenmerkt. Een alternatief voor onderhoud en herstel kan in enkele gevallen gevonden worden in het verwijderen of verplaatsen van zaken die veel en bij voortdurend worden vernield. Deze strategie kent vele varianten: het verplaatsen van een naambord naast de deur naar een onbereikbare plaats boven de ingang, het verplaatsen van een veel geplaagde fietsenstalling of speelobject naar een beter afgeschermd en gecontroleerde plek enz.

Omgevingsgerichte maatregelen

Sociaal

In de sociale sfeer is het vanzelfsprekend dat vanuit de school goede contacten worden onderhouden met de omgeving in de meest brede zin: ouders, buurtbewoners, andere scholen en diverse instanties. Er zijn voorbeelden van scholen die actief buurtbewoners bij de school betrekken (brief, open dag, gesprekken) en ze dan expliciet vragen een oogje in het zeil te houden (politie of personeelslid bellen, zelf tegen het raam tikken). Een dergelijke actie richting buurtbewoners blijkt een probate preventieve werking te hebben. Helaas blijkt in bijna alle gevallen dat dit effect binnen een half jaar weer wegeeft. Dit soort contacten moet dus een continue basis hebben. Dit kan bijvoorbeeld

worden bereikt door de plaatselijke politie in een dergelijk project te betrekken. Ook is het vanzelfsprekend vereist dat buurtbewoners in staat zijn te zien/horen wat er gebeurt; een goede verlichting van de school en een goed zicht op de school vanuit de omringende bebouwing zijn daarbij dan ook van groot belang.

Voorzieningen voor jongeren

De relatie tussen voorzieningen voor jongeren en het plegen van vandalisme is een medaille met twee kanten. Er wordt vaak op gewezen dat een ruim aanbod van voorzieningen het vandalisme vermindert. De redenering die men daarbij volgt is dat deze voorzieningen in het algemeen een alternatief voor het plegen van vandalisme bieden: jongeren kunnen hun energie kwijt. Helaas kunnen voorzieningen ook de kans op vandalisme op een bepaalde plek vergroten. Een in de onderwijswereld bekend voorbeeld vormen de openbare speelplaatsen. Zodra deze echt een nuttige functie vervullen en veel gebruikt worden, blijkt dat er in de directe omgeving ook meer vernield wordt c.q. slijtage optreedt. Welbeschouwd is dit een logische zaak: waar gehakt wordt vallen spaanders en jongeren hakken nu eenmaal veel en graag. Voor iemand die de vraag moet beantwoorden of er nu wel of niet een jongerenvoorziening moet komen, lijkt een en ander misschien een onoplosbaar dilemma, maar dat valt mee: natuurlijk moeten er voorzieningen voor jongeren in een buurt aanwezig zijn, maar de exacte locatie van die voorzieningen dient zeer zorgvuldig te worden gekozen.

Beveiligingsmaatregelen

Bij technopreventieve beveiligingsmaatregelen kan men onderscheid maken naar:

- organisatorische maatregelen (O);
- bouwkundige maatregelen (B);
- elektronische maatregelen (E).

Deze trits wordt in de beveiligingswereld aangeduid met de term 'OBE-maatregelen'. De gouden regel is dat men eerst de mogelijkheden voor organisatorische maatregelen moet bezien. Als daar geen verbeteringen meer mogelijk zijn, komen de bouwkundige maatregelen

in aanmerking. Pas als allerlaatste dient men elektronica ('alarmsystemen') te overwegen, altijd ondersteund door de bouwkundige en organisatorische maatregelen. Tegen deze simpele regel wordt veel gezondigd. Bij herhaling kan men constateren dat er een overdreven nadruk gelegd wordt op elektronica, terwijl men bouwkundige en organisatorische maatregelen verwaarloost. Een typisch voorbeeld van geld weggooien!

Gevaren bij beveiliging

Beveiliging kan een vruchtbare aanpak zijn. De SBR-handleiding gaat derhalve tot op detailniveau in op alle mogelijkheden rond-, aan- en in het schoolgebouw. Er zijn echter drie belangrijke gevaren bij beveiliging:

- Beveiliging van objecten kan een averechts effect hebben. Vandalisme wordt ook ingegeven door motieven als het verwerven van prestige (tieners) en het verkennen van de fysieke omgeving (kinderen). Beveiligde objecten vormen in die zin een uitdaging: het is leuk om uit te vinden of je deze nieuwe barrière kan overwinnen.
- Beveiliging kan er weliswaar voor zorgen dat het vandalisme aan een bepaald object of op een bepaalde plek afneemt, maar de kans bestaat dat het vandalisme zich verplaatst naar een ander object of een andere plek, die minder goed beveiligd is.
- Aangezien steviger materialen meestal ook duurdere materialen zijn die bovendien soms meer reparatietijd vergen, kan men financieel gezien slechter af zijn, ook al neemt het aantal vernielingen af.

De les die we hieruit kunnen trekken is dat er ook bij beveiliging – net als bij andere strategieën – eerst onderzoek moet worden gedaan. Op basis van de resultaten hiervan kiest men de juiste beveiligingsmaatregelen. De diverse maatregelen moeten in hun onderlinge samenhang neergelegd worden in een beveiligingsplan.

Veiligheid, gezondheid en milieu

Naast aandacht voor criminaliteitspreventie zal ook in toenemende mate aandacht aan de veiligheid in en rond schoolgebouwen moeten worden

gegeven. Veiligheid en beveiliging kunnen strijdig met elkaar zijn. Een bekend voorbeeld is vluchtwegen versus inbraakbeveiliging (bij veiligheid: zoveel mogelijk snel te openen vluchtdeuren; bij beveiliging: zo min mogelijk deuren, die goed afsluitbaar zijn en inbraakwerend). Zo kan dat op meerdere preventie-kruispunten het geval zijn, en het is dus zaak e.e.a. goed op elkaar af te stemmen. Het lijkt er op dat alleen al om reden van de steeds verdergaande regelgeving (waaronder de Afbowet) ten gunste van veiligheid, gezondheid en milieu, allereerst de beveiligingsmaatregelen bij dit soort confrontaties aangepast moeten worden, zodat in voorkomende gevallen een beveiligingsstapje terug zal moeten worden gedaan.

In relatie met genoemde regelgeving blijkt het glasbreukrisico in scholen een bijzonder veiligheidsprobleem te vormen. Per jaar blijken er zo'n 9500 glasbreukslachtoffers in scholen te vallen, waarvan er ca. 700 in een ziekenhuis moeten worden behandeld. In toenemende mate zal dan ook druk (moeten) worden uitgeoefend om bij glasvervanging en nieuwbouw de voor dit doel ontworpen norm NEN 3569 'Veiligheidsbeglazing' van toepassing te verklaren.

Conclusie

Het schoolmanagement kan grote invloed uitoefenen op de beveiliging en veiligheid van de school. Men moet dat ook doen, al is het alleen al uit puur

eigen belang. Men kan het doen omdat er in de afgelopen jaren veel onderzoek is verricht dat in betrouwbare informatie en goede hulpmaterialen heeft geresulteerd. De SBR-handleiding is daar een voorbeeld van. ■

Het rapport 'Beveiliging van gebouwen, deel 6: scholen', wordt uitgegeven in de vorm van een rijk geïllustreerde praktische handleiding (175 pag.) te bestellen bij Stichting Bouwresearch, Postbus 1819, 3000 BV Rotterdam, telefoon 010-4117276, publicatie nr. 215 (f 50,—, incl. BTW en verzendkosten).

GESIGNALEERD

Wijziging WMO voorgesteld

Staatssecretaris Wallage van Onderwijs en Wetenschappen heeft onlangs enkele wijzigingen in de Wet op de medezeggenschap onderwijs (WMO) voorgesteld.

In zijn voorstel zou ondermeer de huidige verplichting voor schoolbesturen om een medezeggenschapsreglement op te nemen verdwijnen. De bevoegdheden van de medezeggenschapsraad worden vastgelegd in een wettelijke regeling. Hierdoor ontstaat een grotere rechtszekerheid voor de leden, aldus de staatssecretaris. Er is echter geen sprake van een andere medezeggenschapsstructuur. Aan het personeel wordt bij bepaalde onderwerpen instemmingsrecht gegeven zoals is overeengekomen in het akkoord over het formatiebudgetsysteem. Ouders en leerlingen krijgen bij een aantal zaken instemmingsrecht.

140 serieuze reacties op wervingscampagne voor invallende leerkrachten basis- en speciaal onderwijs

Honderdveertig mensen met een

bevoegdheid voor het basis- en speciaal onderwijs hebben een informatiepakket ontvangen over het werk van invallende leerkracht in Rotterdam. Zij hebben in het kader van de lopende wervingscampagne voor invallende leerkrachten via het speciale telefoonnummer **06-8334** laten weten, interesse te hebben in die functie. Deze voorlopige tussenstand van de wervingscampagne maakte wethouder Edit Hallensleben (o.a. Onderwijs) vanmiddag bekend, toen een delegatie van de openbare basisschool Witte Werf uit Rotterdam in een petitie aandrong op een snelle oplossing voor het tekort aan invallers op de school. De petitie ging vergezeld van ruim tweehonderd handtekeningen van ouders.

De wervingscampagne, die op 11 maart j.l. van start ging, heeft tot doel om circa 250 invallers te werven. Daarmee kan het huidige, veel te krappe aantal worden verdubbeld. Zo'n 500 invallers zijn steeds in Rotterdam nodig om zieke of om andere redenen afwezige leerkrachten te kunnen vervangen. Omdat er te weinig invallers zijn,

hebben veel scholen problemen bij het opvangen van de leerlingen.

Met spots op Radio Rijnmond en StadsTV waarin Koos Postema een oproep doet, met advertenties, folders en affiches worden potentiële invallers gevraagd zich te melden. De campagne loopt door tot 31 juli a.s. Het telefoonnummer 06-8334 is op werkdagen tussen 9 en 16 uur bereikbaar. Wanneer kandidaten zich melden, wordt zoveel mogelijk rekening gehouden met hun wensen over reistijden, schoolsoort, leeftijd van de leerlingen en dergelijke. Ook zijn er mogelijkheden voor kinderopvang.

De wervingscampagne kost f 160.000,—, en wordt gefinancierd door het ministerie van Onderwijs. De campagne is een experiment, waarbij de keus op Rotterdam is gevallen omdat het openbaar en bijzonder onderwijs de actie gezamenlijk voeren.

Fluiten

Het was fraai weer, dat weekend. De buurman was met z'n Turbo van de zaak op weg naar de tennisbaan terwijl de gelouterde onderwijzer zich aan nakijkschriften zat te verbijten. Zijn werkkamertje was volgens Oort net zo min aftrekbaar als de min-sommen in de ogen van z'n leerlingen. Met het stapeltje nagekeken rekenwerk stapelde zijn ergernis zich op. Niet één keer maar wel hónderd keer had hij dat inwisselen uitgelegd en toch leek het wel of de hele klas er nooit van gehoord had.

De meester dreigde te ontploffen toen al die fouten cumuleerden met het werk van de grootste knoeipot allertijden. Juist op dat explosieve moment kwam z'n oudste dochter hem zonder inleiding haar keuze voor vervolgonderwijs meedelen. 'Het wordt de Pabo, pap!!!'

Wanneer ze had medegedeeld dat ze weldra moest bevallen van een drieling die haar was geschonken door een of andere onbemiddelde vandaal was de schok niet harder aangekomen. Hij moest haar tegenhouden. Maar hij wist dat deze zelfbewuste nazaat niet de gewoonte had om het door haar bereden enthousiasme te laten verdampen. 'Maar kindje, weet je wel wat je zegt? Je hebt zo'n mooie punten! De wereld ligt aan je voeten. En nu sta je straks op zo'n kolossale school, met waarschijnlijk nog slechts vrouwelijke collega's, voor een habbekrats de stress van je lijf te houden. Binnen de kortste keren ben je toe aan nog niet opgebouwd opfrisverlof. Kindje wees toch verstandig. Kies iets exacts of een andere H.B.O. Eventueel kun je dan later nog altijd naar het basisonderwijs overstappen, want ze durven je tegenwoordig in deeltijd binnen 2 jaar de kunstjes van het vak aan te leren. Schatje, denk toch aan al die zorgen. Bijna niemand haalt in het onderwijs nog z'n pensioen. Maar vertel nu eens wie heeft je in hemelsnaam op dat idee van de Pabo gebracht?'

'Jijzelf pap! Jij gaat veel vaker fluitend naar je werk dan jezelf weet. En hoe vaak moeten we niet luisteren naar je verhalen over leuke voorvallen in je klas. Je houdt van je werk pap. Hoe trots ben je niet als je schoolverlaters het goed doen. Het is overduidelijk dat je geniet van het vertellen en uitleggen aan die bloedjes van kinderen. De school is het leven, een doods kantoor of een uniform is niks voor je dochter en dat is jouw schuld.'

Ze boog voorover en gaf hem een zoen op de wang en zei: 'Jij redt het wel tot aan je pensioen.' Hij riep nog: 'Ja maar, tegen die tijd hebben ze de hele VUT wegbezuinigd en dan kun je voorlopig fluiten naar je pensioen en dan . . .'

Maar ze was al weg. Háár weg.

Vader dook weer in z'n knoeipot. 'Wat schrijft die jongen toch gruwelijk, maar hij is wel aardig en hij begint die sommen toch langzamerhand te snappen.'

Nog voor de vochtige plek op z'n wang was opgedroogd betrapte hij zichzelf op zachtjes fluiten.

JACQUES JACOBS

Leren lezen: beter problemen voorkomen dan genezen

Een poging tot kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs in praktijk

Veel geld, tijd en energie is en wordt gestoken in de ontwikkeling van nieuwe leerroutes en methodes voor aanvankelijk leesonderwijs. De golf van publicaties en nieuwe uitgaven van de educatieve uitgeverijen in de afgelopen paar jaar en vooral de inhoudelijke diversiteit van de publicaties, geeft goede hoop op een doorbraak in de richting van effectiever leesonderwijs.

Door de veranderende visies op het aanvankelijk leesproces wordt in ieder geval de hegemonie van Veilig Leren Lezen eindelijk doorbroken. En dat lijkt me op zich al een gezonde zaak.

Er zijn kinderen die het lezen spelenderwijs oppikken. Voor deze leerlingen is een (overdreven) dure methode voor aanvankelijk leesonderwijs helemaal niet nodig.

Is die dan wel nodig voor kinderen die moeilijk tot lezen komen, zo kun je je afvragen.

Al jaren geleden bleek, dat de meest gebruikte leesmethode (en ook de duurste) met name voor de moeilijke lezer te ingewikkeld, te omslachtig en dus te weinig doelgericht was.

Maar ja, er was niet zoveel keuze en laten we eerlijk zijn: het oog wilde ook wat. Dus toch maar. . .

Veel scholen hebben daarna een steeds groter wordende hoeveelheid aanvullende materialen behorend bij hun steeds verder uitbreidende leesmethode gekocht. Ze deden dit in de hoop daarmee eventuele of ontdekte tekortkomingen in het leesonderwijs te kunnen opvangen. Maar die hoop bleek ongegrond.

Immers, er zijn nog steeds vrij veel leerlingen bij wie het aanvankelijk leesproces uiterst moeizaam verloopt.

U kent ze wel die kinderen die ondanks de krachtsinspanningen van de leerkracht en de hulp en aansporingen van de ouders weinig of geen vooruitgang boeken, die al vrij snel bijgewerkt moeten worden, die terecht komen in het opvangnet van individuele begeleiding of in het speciaal onderwijs.

Zij zijn het kind van de (veel te hoge) rekening.

Het leesonderwijs moet meer resultaat kunnen opleveren

Zo'n jaar of tien geleden groeide bij ons de overtuiging dat het leesonderwijs een andere opzet behoeft. Gezien de ontwikkelingen op de huidige

onderwijsmarkt waren we daar niet de enigen in. Maar waar moesten we beginnen?

Op onze school zijn we in eerste instantie begonnen onze leesmethode aan te passen door doelgerichte instructie- en oefenmomenten in te bouwen, en de organisatie te verrijken met een aantal 'verworvenheden' van het kleuteronderwijs: instructie vanuit de kring, de afwisseling van weinig instructiemomenten met veel oefenmomenten, werken in groepen met verschillende opdrachten rond één thema/leerstap, wél directe controle op het oefenen, maar pas een beoordeling na veelvuldig de mogelijkheid tot oefenen te hebben gehad.

Kort samengevat leverde dat voor het lezen de volgende veranderingen op:

- we schaften de werkboeken bij de methode af, omdat we de ervaring hadden dat er veel teveel tijd verloren ging aan de *organisatorische* uitleg van de opdrachten. Daar alleen al werden de kinderen moe van. Die tijd en energie gebruiken we liever voor gericht oefenen van het lezen zelf;
- ter vervanging van de werkboeken hebben we bij elke instructie zelf gerichte doe-opdrachten ontwikkeld binnen een circuitmodel; die opdrachten spreken voor zichzelf en hebben dus geen uitvoerige uitleg nodig.

De kinderen mogen met elkaar overleggen en er wordt op die manier veel gelegenheid gegeven tot oefenen, met directe feedback van de leerkracht, maar zonder elke opdracht steeds te beoordelen in de zin van voldoende of onvoldoende; - het schrijven hebben we losgekoppeld van de methode. De kinderen krijgen stempeldozen, zodat ze zelf leeswoorden in leesletters kunnen stampen.

Daarnaast beginnen we direct

HENK REBEL

directeur en individueel begeleider van de Chr. Basisschool 'de Sluis' te Zeist.



vanaf de eerste week met het aanleren van het methodisch schrift: de kinderen schrijven dus alleen schrijffletters.

De resultaten waren alleszins bemoedigend. Echter... de kinderen die moeilijk leren lezen, voor wie de veranderingen (naast een goede integratie van kleuter- en lager onderwijs) toch waren bedoeld, bleken in veel geringere mate te profiteren van onze inspanningen dan de andere kinderen.

Dus zochten we verder.

Een oefenprogramma ter verbetering van het leesonderwijs

Op onze school zetten we al zo'n zes jaar 'overformatie' (verkregen door een groot aantal leerlingen met een 1,25 en 1,90-weging) in voor begeleiding van individuele leerlingen. Een deel van mijn taakrealisatie-uren zet ik als directeur ook in voor individuele begeleiding, ik screen de leerlingen die door de klasseleerkracht voor begeleiding worden aangemeld en leid het wettelijk overleg van de begeleiders.

Enerzijds houd ik op deze manier goed zicht op de effecten van onze leerlijnen, anderzijds kan ik de ervaring van het werken met individuele leerlingen direct vertalen naar het werken in de klas. Op deze manier zijn al verscheidene veranderingen in de didactische leerlijnen van onze school aangebracht. Zodoende lukt het me om ook de onderwijskundige kant van het management inhoud te geven.

Door de overformatie op deze manier in te zetten, kunnen we rond de veertig leerlingen drie tot vijf keer per week een half uur extra individuele aandacht geven.

Tien van deze kinderen ondervinden moeilijkheden bij het leren lezen.

Wat mij bleef storen in de begeleiding van kinderen met leesproblemen was, dat we voor rekenen, spelling, zinsbouw, aanspreekbaarheid in het algemeen duidelijke resultaten wisten te bereiken, maar dat bij lezen, waarvoor de begeleiding altijd langdurig en zeer intensief was, de vooruitgang soms nauwelijks te meten was.

We zochten naar oorzaken en ontdekten:

- dat we weinig hulpmiddelen ter beschikking hadden om bij leesmoeilijkheden gericht te kunnen instrueren en oefenen;
- dat bij navraag op een LOM-school, bij de schoolbegeleidingsdienst en bij alle educatieve uitgeverijen geen gerichte hulpmiddelen voor leesproblemen uitgegeven bleken te zijn;
- dat de leerlingen die we voor lezen individueel begeleidten bijna allemaal onvoldoende motivatie voor het leren lezen aan de dag legden, volgens onze inschatting omdat ze het geloof in eigen (beter) kunnen kwijt waren geraakt;
- dat we in groep drie volop oefenden in het steeds beter en sneller lezen van woorden, zinnen en teksten, maar dat we met die oefeningen stopten zo gauw de kinderen in groep vier kwamen;
- dat bij de leerlingen die aan het begin van het vierde leerjaar nog niet in AVI-3 en aan het begin van het vijfde leerjaar nog niet in AVI-6 lezen, overeenkomsten waren te vinden in de geconstateerde leesmoeilijkheden, en dat die leesmoeilijkhe-

den dus niet 'vanzelf' verdwenen. Met andere woorden dat daar een gericht oefenprogramma voor nodig was.

Na veelvuldig overleg in de eigen begeleidingsgroep en met onze schoolbegeleider, kwam ik tot de conclusie dat de leesproblematiek gelijktijdig op twee fronten moest worden aangepakt:

1. Onder het motto 'voorkomen is beter dan genezen' werd voor de groepen vier en vijf een oefenprogramma voor het voortgezet technisch lezen opgezet, terwijl in groep drie de leerlijn van het aanvankelijk lezen fundamenteel werd veranderd;
2. Voor de leerlingen met leesmoeilijkheden, werd een oefenprogramma opgezet voor speciale leesbegeleiding.

Aanvankelijk lezen

Met het voorgaande zou ik de suggestie kunnen wekken, dat veel oefenen de kinderen tot goed lezen kan brengen. Elke leerkracht met ervaring weet wel beter.

De ervaring leert immers dat een belangrijke voorwaarde om tot vlot lezen te kunnen komen LEESPLEZIER is!!!

Het is daarom van het aller-grootste belang dat de leerkracht samen met de ouders elk kind zo weet te stimuleren en te enthousiasmeren dat het kind plezier in het lezen behoudt, dan wel zo snel mogelijk krijgt. Elk kind vindt het leuk om te leren lezen en blijft het leuk vinden als het succes ervaart.

Maar als de oefeningen géén merkbare resultaten opleveren, ebt de motivatie en dus de zin om te lezen weg.

Veel kinderen, bij wie het lezen heel moeizaam vordert, krijgen het gevoel, dat al dat geploeter met letters en woorden niet zoveel effect heeft. En als de juf of meester er niet voor kan zorgen dat het lezen lukt, waarom zou het kind na vele maanden spellen dan nog blijven geloven in eigen kunnen?

De tweede voorwaarde om tot vlot lezen te kunnen komen is daarom ook: laat kinderen in het aanvankelijk leesproces altijd ervaren wát ze al kunnen en dát ze al zelf nieuwe woorden en zinnetjes kunnen lezen als ze nog maar een beperkt aantal letters hebben geleerd.

Dat houdt tegelijk in, dat het

(strak) vasthouden aan het leren lezen via globaalwoorden (of welke andere term de uitgevers daarvoor bedenken) met name voor de leerlingen die wat moeilijker tot lezen komen, remmend werkt.

Het was Nanne Osinga, die ons daarvoor de ogen opende tijdens een inleiding op presentaties van nieuwe leesmethodes. Kort maar krachtig zette hij uiteen hoe eenvoudig leren lezen kan zijn, wanneer we (weer) uitgaan van het aanleren van letters in plaats van woorden.¹

Samen met de beide groepsleerkrachten van groep 3 was ik bij de betreffende lezing aanwezig en alle drie waren we onder de indruk van de directheid van de methode-opzet. Gemotiveerd keerden we huiswaarts en reeds na een week pasten we zo veel mogelijk van het daar geleerde toe. Op dat moment waren we echter al enige weken op weg met onze (al sterk aangepaste) globaalwoordenmethode.

We stopten de leergang tot alle leerlingen de letters uit de tot dan toe aangeleerde woorden kenden en lieten ze ervaren dat ze met dat kleine aantal letters al heel veel nieuwe woorden konden lezen.

Ze konden die woorden lezen door de echte leeshandeling toe te passen in een vroeg stadium.

Dat gaf de kinderen een kick: ze voelden dat ze nu 'echt' aan het lezen waren en probeerden veel meer dan daarvoor allerlei woorden zelf te verklanken.

Vanwege de zeer korte tijd van voorbereiding durfden we de methode niet los te laten, maar vanaf dat moment gebruikten we de globaal-woorden zoveel mogelijk als aangever voor nieuw te leren letters, om direct daarna weer woordrijen met nieuw te vormen woorden veelvuldig te laten oefenen en zinnen te lezen. (figuur 1.)

Omdat mijn dochttertje in groep drie zat, ervoer ik het enthousiasme van de kinderen van heel dichtbij.

De succeservaring van de kinderen was niet het enige positieve resultaat, na toetsing bleek namelijk, dat de letterkennis bij de leerlingen veel eerder dan in voorgaande jaren was geautomatiseerd.

Vanaf het moment dat de letterkennis geautomatiseerd was, startten we een strategie om de kinderen van het spellend lezen, via het lezen met verlengde klankwaarde

te brengen tot herkendend lezen.

De instructie aan de kinderen luidde: 'Je zegt meteen de eerste letter van het woord, ondertussen glijden je ogen langs de volgende letters en je "zingt" als het ware de volgende letters er achter aan.'

Kinderen die dit in aanvang moeilijk vinden, kunnen geholpen worden door met het schuiven van de duim de letters achtereenvolgens tevoorschijn te laten komen.

De stappen daarna zijn dan: eerst 'vingervolgend' lezen, daarna 'oogvolgend' lezen. We ontdekten al eerder dat deze strategie goede resultaten geeft bij kinderen met leesproblemen, nú passen we die strategie preventief toe.

Het prettige is, dat deze manier toegepast kan worden bij mkm-woorden ('rrraak'), mmkm-woorden ('ssslim'), mkmm-woorden ('mmasst') en mmkmm-woorden ('grrommt'). Zie figuur 2.

Er zijn kinderen die deze strategie helemaal niet nodig hebben, anderen oefenen op deze wijze tot en met de mmkm-woorden en lezen daarna de moeilijker woorden direct goed.

De leerkracht moet de kinderen wél duidelijk maken, dat een woord maar één keer gelezen mag worden, ook al gaat het nog zo langzaam. Kinderen hebben, als ze tot dan spellend hebben gelezen, immers de neiging om de tweede

nieuwe woorden lezen 3



m e e s	r i e p
l e e s	m i e p
k e e s	p i e p
	l i e p

deze woorden kan je al:

oom	uur
r oom	b uur
b oom	m uur
	v uur

nieuwe woorden lezen 10

(ei, eu, ie, ou, ui, ij, oe)

b e u k	t o u w	n e e f
l e u k	b o u w	b e e f
d e u k	v o u w	z e e f
j e u k	j o u w	g e e f
p e u k	m o u w	t e e f
r e u k	v r o u w	w e e f

Ik eet mijn soep
moe doet er zout in.
maar dan is het vlees
leus eet mijn soep op



figuur 1

slim



Ik zeg meteen de sss en zing de rest er achteraan: sssslim

slim	zwaar	glas
slaan	zwem	glad
slaap	zwaan	glim
slak	zweef	gleuf

griep.



floer is ziek, zij heeft de griep.
floer ziet bleek en haar keel doet zeer.
zij eet dus wat drop.
net sliep zij nog op de bank.
maar nu moet zij een plas.

figuur 2

voortgezet technisch lezen



geluk	verhaal	bestaan
behoort	geroeld	gezelid
bedoeld	vertrouwd	belang
gestrooid	bekend	gezicht
verschrooid	gedacht	beloaid

voortgezet technisch lezen

op de televisie



Lijdens de voorstelling
naar de dierenluis
voor je eigen veiligheid
door weer en wind
voor het open raam
met een geweldig lawaai

tegen de stroom in
op eigen benen

figuur 3

keer de gespelde letters als woord te herhalen. Deze herhaling is bij het lezen met verlengde klankwaarde niet toegestaan.

We zijn ons aan het oriënteren op een nieuwe methode voor aanvankelijk leesonderwijs. Een op maat gesneden methode zit er voor ons niet in, maar we zijn tot de conclusie gekomen, dat we onze 'verworvenheden' in elke leesmethode moeten kunnen inpassen. Een leesmethode die (ook) op effectieve wijze letterkennis aanleert, is natuurlijk wel mooi meegenomen.

Verhoging van de effectiviteit bij het voortgezet technisch lezen

In het voorgaande schreef ik al, dat op onze school de aandacht voor het technisch lezen wegebde vanaf het moment dat de leerlingen overgingen naar groep 4.

We hanteerden wel aandachtspunten voor het gebruik van leestekens, zinsmelodie, leeshouding en vlotheid van lezen, maar een opzet voor instructie- en oefenmomenten voor deze en andere onderdelen van het voortgezet technisch lezen hadden we niet.

Nu bleken veel kinderen zich gelukkig zonder al teveel moeite te ontwikkelen tot vlotte lezers. Maar uit het feit dat een deel van de groep zich moeizaam door de AVI-niveaus worstelde, moge blijken dat lang niet bij alle kinderen de vooruitgang in de leesvaardigheid probleemloos en vanzelf verliep.

Dat hield tegelijkertijd in, dat de leerlingen in groep 4 en 5 wel degelijk oefeningen in het technisch lezen nodig hadden om er voor te zorgen dat ook langere woorden en zinnen steeds vlotter werden gelezen.

We hebben daarom een (preventief) oefenprogramma voor de groepen 4 en 5 opgezet, waarin we het niveaulezen betrokken.

Aan de hand van diagnostische toetsen zijn we er achter gekomen wat de grootste knelpunten zijn bij de zwakkere lezers.

We gebruikten daar onder andere de c-toetsen van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland voor, dat zijn toetsbladen met woordrijen als aanvulling op de AVI-leeskaarten.

Mede op grond daarvan delen we nu het schooljaar in vier leesperiodes in:

groep 4

1e periode: oefenen van lastige woorden (éénlettergrepige woorden beginnend met str-, schr-, spr- en woorden eindigend op drie of meer medeklinkers) en de toepassing van die woorden op zinsniveau;

2e periode: leren van de functie en het juiste gebruik van de leestekens;

3e periode: oefenen van twee- en meerlettergrepige woorden met een bepaalde moeilijkheid (schr-, spr-, str-/open en gesloten lettergrepen/woorden beginnend met be-, ge-, me-, te-) en de toepassing ervan in zinnen;

4e periode: het zonder onderbreking leren lezen van een woordgroep (bijv. een nieuwe fiets, op het schoolplein) en een begin met het lezen van zinnen in woordgroepen.

groep 5

1e periode: het vlot leren lezen van twee- en meerlettergrepige woorden met een speciale moeilijkheid. Afhankelijk van het niveau waarop de kinderen lezen worden de leesstappen geïnstrueerd en geoefend (woorden met be-, ge-, ver-; woorden op -ig, -lijk, -heid; lange woorden leren lezen) en de toepassing ervan op zinsniveau;

2e periode: zie groep 4;

3e periode: het zonder onderbreking leren lezen van een woordgroep (bijv.: onze gevlekte kater), herkenning van een woordgroep in zinnen en een kort verhaal; het lezen van zinnen in woordgroepen; leren doorlezen naar de volgende regel als de zin nog niet is geëindigd;

4e periode: de leerlingen die al een periode in niveau 9 zitten gaan uit het niveaulezen en krijgen begrip bij lezen; de andere kinderen gaan verder met de oefeningen uit periode 1.

De instructie van de leesstapjes vindt klassikaal door de leerkracht plaats, het oefenen in groepjes binnen de klas.

Aan het begin van elke niveauleesles wordt de geïnstrueerde leesstap opnieuw ongeveer vijf minuten geoefend om een vlotte herkenning te bewerkstelligen. Zie figuur 3.

Daarna lezen de kinderen verder

in hun niveauleesboeken, waarbij de aandacht in het bijzonder weer komt te liggen bij het zojuist geoeffende. Eens in de zeven à acht weken is er een bijeenkomst met de leesmoeders, -vaders en -opa waarin de leesoefeningen worden doorgenomen, de manier waarop er hulp moet worden verleend wordt besproken en de voorgaande periode wordt geëvalueerd. Al doende snijdt het mes naar twee kanten: het niveauleeshalfuur wint aan functionaliteit en de begeleidende ouders ervaren dat hun hulp zinvoller is geworden. Zowel de ouders als de leerkrachten ervaren dat als prettig.

Na enkele keren oefenen merken we ook een betere beheersing van een bepaalde leesstap.

Gericht en gevarieerd oefenen noodzakelijk bij individuele begeleiding

Na de ontdekking dat er zo goed als geen hulpmiddelen voor leesproblemen op de onderwijsmarkt verschenen waren, ben ik, min of meer uitgedaagd door de schoolbegeleider van onze school, begonnen met het zelf ontwikkelen van gericht oefenmateriaal.

Door uit te gaan van de moeilijkheden die we door middel van toetsing bij onze zwaklezende leerlingen ontdekten, ontstond blad voor blad een eigen map 'individuele leesbegeleiding'. Het bleek erg veel tijd en inspanning te kosten om de juiste woorden te verzamelen en er gerichte oefeningen mee te maken. Daardoor ben ik niet verder gekomen dan oefenbladen voor leesstapjes die ook werkelijk door onze leerlingen moeilijk worden gevonden en heb ik me niet kunnen laten verleiden tot het ontwikkelen van een map waarin oefeningen staan die ooit misschien voor kinderen nodig zouden kunnen zijn (een overdaad die menige orthotheek kenmerkt).

De map is opgebouwd uit twee delen:

1. Het A-deel bestaat uit oefeningen voor het vlotter leren lezen van woorden, onderverdeeld in éénlettergrepige, twee-lettergrepige en drie- of meerlettergrepige woorden. De eerste stap is het oefenen van woorden met

een specifieke moeilijkheid, de tweede stap het herkennen van deze woorden tussen andere woorden, de derde stap het herkennen van die woorden in zinnen/in een tekst.

Het A-deel wordt besloten met een aantal oefeningen voor het leren lezen van lange woorden.

2. Het B-deel bestaat uit oefeningen voor het vlotter leren lezen van zinnen: het leren lezen van woordgroepen, het herkennen van woordgroepen in zinnen, het leren verdelen van zinnen in woordgroepen.³

We leren de leesstappen als volgt aan:

- óf we leren de leerling een regel aan voor het goed kunnen lezen van een bepaald type woorden (bijv. de open en gesloten lettergreep),
- óf we oefenen een bepaalde moeilijkheid zodanig in dat directe herkenning van een lettergroep ontstaat (bijv. str-, spr-, schr-woorden; woorden eindigend op -heid of -lijk),
- óf we leren de leerling een strategie aan (denk aan het lezen met verlengde klankwaarde).

In veel gevallen wordt een combinatie van deze drie mogelijkheden toegepast.

Om het belang van zo'n oefenmap direct ook weer te relativiseren, wil ik benadrukken, dat het resultaat bij individuele leesbegeleiding valt of staat met de werkwijze.

De ervaring leert, dat de individuele begeleider geweldig veel geduld moet kunnen opbrengen, altijd optimisme moet uitstralen en voortdurend moet blijven zoeken

naar nieuwe, voor het kind uitdagende, activiteiten.

Geen kind is immers hetzelfde en zo ook geen enkel leesprobleem. Zo hadden we een leerling die zelfs na twee jaar leesonderwijs uiterst langzaam en weifelend bleef lezen en het liefst terugviel in spellend lezen. Ik begeleidde het kind zelf en begreep maar niet waarom er zo weinig vorderingen waren. Bij toetsing door de schoolleider bleek, dat het kind aan alle voorwaarden voldeed om gewoon tot lezen te komen. We hebben het kind toen duidelijk gemaakt, dat het enige dat ze nog moest leren was: op tempo leren lezen.

We volgden vanaf dat moment de volgende stappen:

- inleving in een tekst, mobiliseren van de kennis over het onderwerp, de illustraties uitvoerig bekijken,
- de tekst voor de eerste keer laten lezen: tijd opnemen,
- samen hardop de tekst (en af en toe een woordrij) lezen, in het begin wel vijf keer,
- de tekst nu opnieuw zelfstandig laten lezen: tijd opnemen, de vordering in tijd aangeven, laten zien dat oefenen echt helpt.

Na enkele weken liep het aantal keren dat we samen een tekst moesten lezen terug naar vier, nog later naar drie en uiteindelijk lezen we om beurten een stukje tekst, zodat de leerling steeds kon voelen welk tempo moest worden aangehouden. Zonder al teveel gebruik van de oefenmap ging de leerling plotseling met sprongen vooruit.

Als de oefeningen wél nodig blij-

ken, zorgen we ervoor dat ze steeds worden afgewisseld met andere werkvormen, omdat bij zo'n langdurige begeleiding het gevaar van eentonigheid voortdurend aanwezig is. Ook wisselen we het oefenen af met het lezen van een boek, dat we samen met de leerling uitkiezen (uit één AVI-niveau hoger dan waar de leerling in de klas uit leest).

Tenslotte is het van het grootste belang de leerling te betrekken in het plan dat je opstelt, dat wil zeggen laten zien hoe hij of zij leest op het moment dat de begeleiding start, aangeven wat je hem of haar op korte termijn wilt leren en aangeven wat het einddoel voor een langere termijn is. Ook hier zal het ervaren van succes de leerling motiveren.

We gebruiken de individuele begeleiding als vangnet onder het groepsgebeuren. De bedoeling is, dat de preventieve oefenprogramma's die zijn opgezet er toe zullen leiden dat er steeds minder frequent en steeds minder intensief individueel begeleid zal moeten worden. Want kwaliteitsverbetering moet zichzelf nu eenmaal bewijzen in de praktijk van het onderwijsgebeuren.

Noten:

1. Voor de 'aanbevelingen' van Nanne Osinga: zie Basisschool Management van febr./mrt. '91.
2. Tijdens de uitwerking van dit artikel verschijnt de map 'Speciale Leesbegeleiding' van Luc Koning.
3. Wie gedetailleerde informatie wil hebben over de map of over het oefenprogramma voor groep 4 en 5 kan contact opnemen met 'de Sluis', Koppelweg 131, 3704 GG Zeist.

Een mongoloïde kind op een gewone school

Hoewel integratie van kinderen in het speciaal onderwijs met kinderen in het regulier onderwijs meer in de belangstelling komt, mede door de presentatie van de Nota 'Weer samen naar school', is het nog niet een veel voorkomend verschijnsel dat kinderen die qua handicap op een school voor speciaal onderwijs geplaatst zouden kunnen worden, deelnemen aan het regulier onderwijs.

Wanneer ouders een verzoek doen aan een reguliere basisschool, om bijvoorbeeld hun zeer moeilijk lerend kind op te nemen, komen vragen op zoals: is dat wel verantwoord, kan ons team dit wel aan, hoe reageren kinderen en ouders hierop en dergelijke.

In dit artikel worden ervaringen weergegeven van een school die een mongoloïde kind opnam. De ervaringen waren zeer positief.

Inleiding

Een mongool op onze school?

Daar hadden we nog nooit over nagedacht. Over het algemeen is het niet gebruikelijk dat ouders van mongoloïde kinderen hun kind aanmelden in het regulier onderwijs. Wij waren dus verrast door deze vraag en dat wilde wat zeggen, want onze schoolbevolking was in die tijd – begin jaren '80 – al zeer divers. We hadden geen moeite gehad om Francisca, een rolstoeler en Gert-Jan en Andre, beide spierdistrofie-patiënten, op te nemen en onze schoolorganisatie eventueel aan te passen aan hun aanwezigheid (we hadden toen nog een gebouw met verdiepingen en geen lift b.v.). Ook waren we gewend aan moeilijk lerende kinderen en kinderen met gedragsproblemen. Door onze schoolorganisatie wisten we ook voor hen adequaat onderwijs te verzorgen. Maar een zeer moeilijk lerend kind en ook nog een mongool was nieuw voor ons.

De vraag van de ouders van Derk was voor ons aanleiding ons eens te verdiepen in de situatie. Derk was acht jaar en zat op een reguliere kleuterschool. Daarvoor had hij op een medisch kleuterdagverblijf gezeten, maar de omgeving was zo 'arm' voor Derk daar, vonden zijn ouders, dat zij hem aanmeldden bij de kleuterschool van hun dochter, de kleuterschool in de wijk waarin zij woonden. Nu hij acht was, moest hij het kleuteronderwijs uit en gezien de positieve ervaringen wilden de ouders proberen Derk in het regulier onderwijs te houden. Niet om te proberen Derk op 'Mavo-niveau' te krijgen en ook niet om daarmee te verbloemen dat hij geestelijk gehandicapt was, maar voornamelijk om hem op te laten groeien in een normale omgeving, samen met zijn leeftijdgenoten uit de wijk. Tenslotte is het toch de bedoeling dat ook ge-

handicapt zoveel mogelijk een zelfstandig leven leiden in onze maatschappij.

In onze school is het gebruikelijk dat 'kinderen met een verhaal' besproken worden in de teamvergadering. En zeker in dit geval was dit noodzakelijk, want als wij Derk zouden opnemen zou elke leerkracht daarachter moeten staan. Wij zijn tenslotte met zijn allen verantwoordelijk voor het onderwijs aan alle kinderen van onze school.

Het grootste deel van het team vond ook in dit geval dat wij een school moeten zijn voor – in principe – alle kinderen uit de wijk, ongeacht hun aanleg, tempo, afkomst. De vraag was echter wel: kunnen wij adequaat onderwijs verzorgen en is Derk kwa sociale vaardigheden in staat in een reguliere setting te functioneren. Met andere woorden: is hij erg storend in een groep en wat voor activiteiten kan hij aan.

Een ander deel van het team had vooral twijfels over: kunnen wij dit, er is toch niet voor niets speciaal onderwijs en... wat zullen de ouders van de andere kinderen ervan vinden.

Wij hebben uiteindelijk de volgende procedure gevolgd:

- diverse teamleden zijn naar Derk gaan kijken in de kleuterschool en hebben gesproken met de leerkracht aldaar;
- er zijn verschillende scholen voor zmlk bezocht om te kijken wat het onderwijsaanbod daar is, welke materialen gebruikt worden, e.d.
- er is een uitgebreid gesprek gevoerd met de ouders van Derk over hun verwachtingen, hun eventuele hulp.

Deze informatieronde had tot gevolg dat het team bereid was Derk op te nemen in de school; een aantal wilde eerst zien hoe dat zou gaan alvorens er zelf mee te hoeven werken, maar stond er niet negatief tegenover.

.....

THEA van der HOVEN

directeur Dr. D. Bos basisschool te Utrecht

Doorslaggevende argumenten waren:

- de mogelijkheid die Derk kreeg om in zijn eigen wijk naar school te gaan, waardoor hij normale sociale contacten kon onderhouden;
- de mate van zelfredzaamheid die Derk bezat;
- zijn mogelijkheden om zich te uiten en contact te maken, zowel met volwassenen als met kinderen;
- de mate waarin hij zich kon concentreren en zelfstandig met een taak bezig kon zijn;
- de waarde die de aanwezigheid van gehandicapte kinderen heeft voor de andere kinderen.

Vervolgens wilden we de mening van de ouders van de school weten. Allereerst werd de kwestie aan de Oudercommissie voorgelegd.

Deze commissie nam het standpunt in: 'als jullie het als team zien zitten staan wij erachter. Wij vinden het een goed initiatief, daar het effecten zal hebben naar twee kanten toe: Derk komt in een voor hem gunstiger, uitdagender omgeving en onze kinderen leren met kinderen zoals Derk om te gaan.'

De ouders van de kinderen, waarbij Derk in de klas zou komen, werden bijeen geroepen en ook hen werd de kwestie voorgelegd. Wij achtten het klimaat niet gunstig voor Derk als zou blijken dat de meerderheid van de ouders van de kinderen, waarmee hij in de groep zou komen, dat niet zouden zien zitten. De mening van die ouders was verdeeld: 'voor dergelijke kinderen zijn toch aparte scholen' en... 'komen onze kinderen niet te kort' tot 'een prima initiatief, dan leert mijn kind tenminste omgaan met dergelijke kinderen. Tot nu toe schrikken ze er alleen maar van als ze er een op straat tegenkomen'.

Een vader verwoordde het uiteindelijk standpunt: 'Natuurlijk kost dit kind in het begin extra aandacht, want voor jullie is het ook nieuw. Als blijkt over twee maanden dat onze kinderen te kort komen, springen we je in je nek'.

En zo kwam Derk op onze school in groep 3.

Hij heeft onze school inmiddels verlaten na de 6 schooljaren.

Moelijk, maar zeer waardevol en leerzaam

Dit is kort gezegd onze ervaring.

Moelijk, omdat je zelf uit moest zoeken wat en hoe vaak je dingen aan moest bieden. Zou Derk kunnen leren lezen en schrijven, hoe zou het gaan met rekenen. Moesten we veel meer doen aan handvaardigheid, welke materialen konden we gebruiken?

In het speciaal onderwijs zijn de meningen verdeeld over het aanleren van cognitieve vaardigheden bij deze kinderen. Onder het motto: 'Deze kinderen leren nu eenmaal moeilijk' werden er vaak zelfs geen pogingen ondernomen, zo hebben wij bij ons bezoek aan de zmlk-scholen ondervonden. Ook t.a.v. het aanleren van zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid – zaken die in onze school erg belangrijk zijn i.v.m. de schoolorganisatie – zagen we verschillende voorbeelden. Het werd pionieren dus.

Voor met name de cognitieve vaardigheden hebben we leerlijnen ontwikkeld, die kinderen van 4 t/m 12 jaar stapsgewijs kunnen volgen afhankelijk van hun aanleg, tempo, afkomst, interesse. Dit betekent dat er in een leeftijds-groep verschillende niveaus te onderscheiden zijn: kinderen die snel leren, kinderen die veel extra oefening nodig hebben of kinderen waarvoor speciale methodieken en didactieken ingezet moeten worden. Derk werd een van de niveaus in zijn groep.

De andere activiteiten deed hij mee met zijn groep, zij het dat er dus dingen regelmatig boven zijn pet gingen. Waar dat mogelijk was pasten we de activiteiten voor hem aan, maar dat lukte niet altijd.

Leerzaam, omdat we moesten zoeken naar veel oefenstof op hetzelfde niveau, naar andere methodieken, maar vooral in sociaal opzicht. De kinderen uit de groep van Derk leerden rekening te houden met de mogelijkheden van Derk, leerden hem accepteren en waarderen. Andersom was het voor ons leerzaam om te zien hoe Derk het gedrag van de andere kinderen imiteerde, hoe hij vertelde in de kring, hij andere kinderen uitdaagde en ruzie maakte. Hoe hij leerde dat niet iedereen altijd voor hem klaar stond, dat hij zoveel moge-

lijk dingen zelf moest doen en dat andere kinderen ook de aandacht kregen van de juf of meneer.

En te zien hoe hij open, spontaan en onbevangen iedereen tegemoet trad. Hoe makkelijk hij contact maakte, hoe blij hij was als iets lukte en hoe groot hij zich voelde.

Derk heeft onze school verlaten en al weer enige jaren zit Chantal bij ons op school. Niet dat alle mongolen van Utrecht nu op onze school kunnen komen, nee elke keer weer is de belangrijkste afweging:

- wat betekent plaatsing op onze school voor de sociale ontwikkelingsmogelijkheden voor het kind; als de sociale contacten niet spontaan kunnen verlopen, maar er van alles 'geregeld' moet worden heeft de mongoloïde leerling te weinig kansen.
- over welke vaardigheden beschikt het kind; hierbij zijn vooral van belang de sociale vaardigheden, het taalgebruik, de mate van zelfredzaamheid/zelfstandigheid.
- kunnen wij voor adequate begeleiding zorgen, gegeven de groepsgrootte (gemiddeld 30 kinderen per groep) en de samenstelling van de groep, waarin het kind kwa leeftijd hoort.

Momenteel bestaat 12 tot 15% van onze kinderen uit kinderen die extra en/of speciale hulp nodig hebben. Verwijzingen naar het speciaal onderwijs komen alleen voor in geval van ernstige zintuiglijk gehandicapte kinderen, waarvoor speciale apparatuur noodzakelijk is. Na twee jaar is Roxana, onze blinde kleuter b.v. naar het blindeninstituut gegaan om daar te leren stoklopen en het brailleschrift onder de knie te krijgen.

Het kan dus gebeuren dat op grond van deze overwegingen we tegen de volgende aanmelding van een mongoloïde leerling 'nee' zeggen.

Boodschap

Onze belangrijkste boodschap naar andere scholen is:

- ga na of het kind in je schoolorganisatie past: je moet kunnen individualiseren en differentiëren en ook voor dit kind een leertraject uitzetten. Probeer

daarbij zo efficiënt mogelijk te werk te gaan d.w.z. stel prioriteiten t.o.v. beschikbare onderwijstijd en leerbaarheid van het kind in relatie met z'n toekomst;

- bekijk het kind in z'n eigen omgeving: enige mate van zelfredzaamheid is noodzakelijk;
- ga na welke verwachtingen de ouders van het mongoloïde kind hebben t.a.v. de school en welke medewerking zij kunnen en willen verrichten. De medewerking van de ouders van Derk ging zover dat zij wel een extra leerkracht wilden inhuren om met Derk bepaalde dingen te oefenen, want natuurlijk hadden wij toch maar beperkte tijd daarvoor. Dit was voor ons reden om ons nog eens extra te bezinnen, over de voor- en nadelen van onze school in samenspraak met de ouders. De hulp van de kant van de ouders beperkte zich tot het ook thuis alert zijn op die dingen, die hij in school aangereikt kreeg. En andersom gaven zij aan hoe zij oplossingen gevonden hadden voor zaken, of hoe zij Derk benaderden. Er werd dagelijks gecommuniceerd tussen leerkracht en ouders middels een schriftje.
- hou contact met de VIM, de

vereniging van ouders van mongoloïde kinderen, die zich inzetten voor de integratie. Zij organiseren studiedagen, hebben overzichten van materialen en informatie over extra formatie en gelden, die bij het Ministerie te verkrijgen zijn.

- stel vast hoe de extra formatie ingezet wordt. Wij hebben deze formatie nooit alleen maar t.b.v. het mongoloïde kind ingezet, maar meer t.b.v. het vergroten van onze zorgbreedte.

Er is een werkgroep 'zorg voor individuele leerlingen, de z.g. z.i.l.-groep' samengesteld, bestaande uit een leerkracht uit elke 'bouw' en ik zelf. Deze groep heeft tot taak leerkrachten te ondersteunen bij het werken met kinderen, die extra of speciale hulp behoeven. Dit houdt in dat er studiedagen worden georganiseerd voor het team, er wordt gezocht naar andere methodieken en leer- en hulpmiddelen, leerkrachten worden individueel gesteund bij het werken met genoemde kinderen, b.v. bij het maken van planningsen en zonnig werkt een leerkracht een keer (of meerdere keren) per week met kleine groepjes kinderen of met individuen. Bij de dagelijkse begeleiding blijft n.l. de groepsleerkracht de eerst verantwoordelijke persoon. Die leerkracht geeft

dus ook aan of hij/zij hulp nodig heeft en waarmee. Zo gebeurde het in het geval van Derk dat de ene leerkracht niet of nauwelijks hulp nodig had, terwijl de ander daar wel veel meer behoefte aan had. In het kader van de zorg voor individuele leerlingen worden kinderen, die speciale of extra hulp nodig hebben eens per twee maanden besproken in de z.i.l.-groep. De plannen van hulpverlening worden dan geëvalueerd en zonodig bijgesteld: ook het 'plan' voor de mongoloïde leerling.

Conclusie

Het opnemen van mongoloïde kinderen houdt dus meer in dan te kunnen zeggen 'kijk ons eens, dat doen we wel even'. Je moet je als school terdege realiseren dat je ook naar dat kind een verantwoordelijkheid hebt t.a.v. onderwijs en vorming. Ook dit kind heeft er recht op dat het iets leert, ook al zijn de mogelijkheden beperkt.

Als je je dat hebt gerealiseerd kan ik alleen maar zeggen:

Het kost veel overdenkingen en energie om een mongoloïde kind op te nemen in je school, maar het is de moeite meer dan waard.

PERSBERICHTEN

Conferentie Milieuzorg op school

Op 8 en 9 november organiseren de Nederlandse Vereniging voor Onderwijs in de Natuurwetenschappen (NVON) en het Koninklijk Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) een conferentie over Natuur- en Milieu-Educatie. Met als thema 'Milieuzorg op school: op kleine en grote schaal'.

Zorg om het milieu is niet nieuw in het onderwijs. Binnen de school wordt de aandacht voor de wereldwijde milieuproblematiek vaak gecombineerd met het bevorderen van concreet milieugedrag bij leerlingen. Ook scholen nemen daarin, door het invoeren van milieuzorg op school, hun eigen verantwoordelijkheid. Wit papier vervangen door kringlooppapier is hier één voorbeeld van.

Tijdens de tweedaagse conferentie komen zowel de 'grote milieuproblemen', zoals het broeikas-effect en de zure regen aan de orde, als het concreet uitwerken van milieuzorg op school. Ook wordt ingegaan op de samenhang tussen beide aspecten.

De conferentie is bedoeld voor biologie-, natuurkunde-, scheikunde- en aardrijkskundeleraars in het voortgezet onderwijs. Naast de NVON en de KNAG, zijn andere deelnemende organisaties: de commissie Veldadvisering Leerplanontwikkeling Natuurwetenschappen (VALO-n), de Landelijke Pedagogische Centra (LPC), het Instituut voor Natuurbeschermingseducatie (IVN) en de Stichting Milieu-Educatie (SME).

Het programma begint vrijdag 8 november 14.30 uur 's middags en

eindigt zaterdag 9 november na de lunch. De conferentie vindt plaats in Woudschoten.

Voor nadere inlichtingen kunt u bellen met het secretariaat van de conferentie, het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS), C. van Hattem, tel. 03495-41211.

Samsom H.D. Tjeenk Willink-prijs 1991 Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement

Dit najaar zal de Samsom H.D. Tjeenk Willink-prijs uitgereikt worden aan auteur(s) van een oorspronkelijk Nederlandstalige publicatie of een reeks van publicaties op het terrein van Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement. Het doel van de prijs is het stimuleren van auteurs die een belangrijke

bijdrage hebben geleverd aan de vertaling van inzichten vanuit de wetenschap naar de praktijk.

Toekenning vindt plaats door Samsom H.D. Tjeenk Willink b.v. op advies van een onafhankelijke jury, welke als volgt is samengesteld:

1. dr. H.W.A.M. Coonen
2. drs. K.J.M. Gielen
3. prof. dr. J.H.G.I. Giesbers (voorzitter)
4. prof. dr. E.C.H. Marx
5. mw. drs. E.A.A.M. van Welie

De inschrijvingstermijn sluit op 1 juli 1991. Het werk dient verschenen te zijn in de periode van 3 jaar, voorafgaande aan 1 juli van het jaar van uitreiking.

Voor informatie kunt u terecht bij de secretaris van de jury, Mevrouw H.J. Boogaard, tel. 01720-66336.

Conferentie over informatietechnologie in het primair onderwijs

De Hogeschool Alkmaar en het Christelijk Pedagogisch Studiecencentrum houden van 11 tot en met 13 juni een conferentie over het gebruik van informatietechnologie in het primair onderwijs. Deze conferentie geeft een uitgebreid overzicht van de mogelijkheden met informatietechnologie, materialen en ervaringen in het buitenland.

De conferentie is sterk op de praktijk gericht. In dag- en avondprogramma's worden met inleidingen, workshops (ca. 45), schoolbezoeken en een onderwijsmarkt de toepassingen van IT in het primair onderwijs gepresenteerd.

Medewerkers van vijf Hogescholen hebben instellingen bezocht in de Verenigde Staten, Italië, Denemarken en het Verenigd Koninkrijk. De resultaten van deze studiereizen zullen zij tijdens de conferentie presenteren.

Daarnaast zullen deskundigen uit het binnen- en buitenland presentaties en demonstraties, workshops en minicursussen verzorgen over de ervaringen die zij hebben

opgedaan met informatietechnologie in het primair onderwijs.

Interesse

Het hele programma duurt drie dagen, met een dag- en avondprogramma. Deelnemers kunnen een keuze maken uit een ruim aanbod van korte en lange werkgroepen.

Het programma is speciaal afgestemd op de interesses die leven binnen het basis- en speciaal onderwijs. In de workshops en inleidingen komen bijvoorbeeld aan de orde:

- interactieve media;
- leerlingvolgsystemen;
- zorgverbreding;
- het jonge kind;
- vakgebieden zoals muziek, rekenen en lezen, wereldoriëntatie en beeldende vorming.

De conferentie wordt georganiseerd voor:

- schoolbegeleiders;
- docenten opleidingen primair onderwijs;
- leerkrachten uit het basis- en speciaal onderwijs;
- bestuurders.

Deelname aan het totale programma, inclusief lunches kost f 495,-; per dag f 175,-. Deelname voor leerkrachten uit het primair onderwijs en studenten kost per dag f 50,-. De conferentie wordt gehouden in het gebouw van de Opleiding Leraren Basisonderwijs van de Hogeschool Alkmaar.

Voor meer informatie en inschrijving kunt u contact opnemen met dhr. N. Schouws of dhr. A.M. van Kalleveen van het Bureau Nieuwe Taken Hogeschool Alkmaar, telefoon 072-183602.

Nieuwe media in het onderwijs

De manier van leren, de inhoud van het onderwijs en de rol van de docent zullen, volgens veel deskundigen, ingrijpend veranderen met de invoering van nieuwe media in het onderwijs.

De brochure 'Nieuwe media', een uitgave van het Christelijk Pe-

dagogisch Studiecencentrum, geeft aan welk nut de verschillende nieuwe media hebben en wat ze voor docenten betekenen.

Omdat de technologische ontwikkelingen zo snel gaan, kunnen mensen in het onderwijs veel aan dit boekje hebben. Het geeft duidelijke informatie over de mogelijkheden van de nieuwe media voor het onderwijs.

'Nieuwe media' legt uit wat met begrippen als interactiviteit en expertsystemen wordt bedoeld. Het geeft aan waarin nieuwe media zich van elkaar onderscheiden en welke waarde zij voor het onderwijs hebben. Aan de orde komen onder meer: optische nieuwe media, telematica, Hypertext en Intelligent Tutor Systems.

Ook de wijze waarop nieuwe media ontwikkeld kunnen worden komt aan de orde. Daarbij wordt onder andere ingegaan op de eisen die aan een user-interface gesteld moeten worden. Verder biedt de brochure een overzicht van de nieuwe media die momenteel verkrijgbaar zijn of worden ontwikkeld.

Tenslotte vindt de lezer in het boekje een aantal kritische kanttekeningen. Er wordt gewaarschuwd voor te hoge verwachtingen en ongewenste 'bijverschijnselen' van het gebruik van nieuwe media. Er is bijvoorbeeld nog te weinig aandacht voor onderwijskundige, didactische en leerpsychologische aspecten.

Ondanks deze problemen zullen media een belangrijke rol spelen in het onderwijs. Het selecteren van informatie zal belangrijker worden dan het overdragen van kennis en de docent krijgt een faciliterende in plaats van een controlerende rol.

'Nieuwe Media' is geschreven door Janine van Drieënhuizen-Kok, onderwijskundig medewerker van het CPS. De brochure kost f 10,00 en kunt u bestellen bij het CPS, telefoon 03495-41206.

130 AFDRUKKEN PER MINUUT NOG GEEN CENT PER AFDRUK!



RISO

NOG GEEN CENT PER AFDRUK

Het Riso Digitale duplicatiesysteem is een doorbraak in de wereld van de stencil-, offset- en kopieersystemen. Door de belangrijkste voordelen te combineren is de Riso Digitale duplicatiemachine de modernste duplicatieoplossing.

U plaatst uw document en drukt op de startknop. Volledig automatisch en in een tempo tot maar liefst 130 afdrucken per minuut vervaardigt de Riso de ingestelde oplage.

Vergroot of verkleind, voorzien van een steunkleur of in combinatie met foto's of plaatjes. De Riso Digitale duplicatiemachine is uitermate geschikt voor mailingen, prijslijsten, boekjes, formulieren, schoolkranten, clubbladen en dergelijke. Met een als optie leverbare eenheid sorteert of groepeerde de Riso Digitale duplicatiemachine razendsnel.

Met een uitstekende kwaliteit en een prijs van nog geen cent per afdruk is de Riso niet alleen een veelzijdig en produktief duplicatiesysteem, maar ook enorm kostenbesparend.

BON VOOR KOSTENBESPRENDE RISO AFDRUKKEN

JA, geef mij complete informatie over het Riso Digitale duplicatiesysteem.

Naam: _____

Functie: _____

Bedrijf/School: _____

Adres: _____

Postcode: _____

Plaats: _____

Tel.: _____

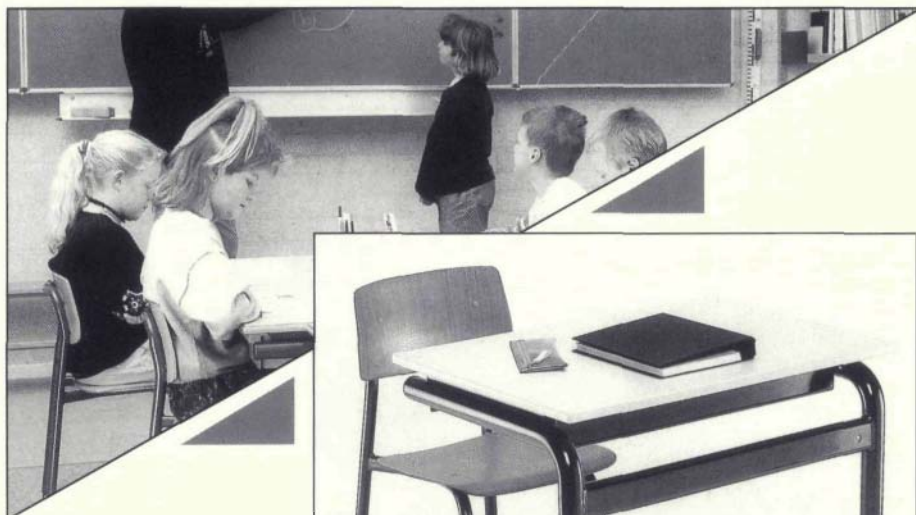
Uw vakhandelaar: _____

Vul in en stuur op in een envelop zonder postzegel naar, Remidex Nederland BV, Antwoordnummer 136, 1500 VB Zaandam. Tel. (075) 515 615. Fax (075) 515 725.

remidex

ZAANDAM

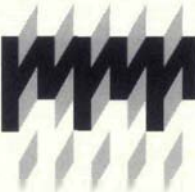
Schoolvoorbeeld van klasse



Onze leerlingset, stijlvolle
perfektie



Basis-, voortgezet en hoger onderwijs: op elk niveau gelden specifieke eisen. Presikhaaf weet dat en levert voor ieder type school het juiste meubilair. Elke ruimte binnen het gebouw kunnen wij dan ook perfect meubileren. Onze meubelen zijn met zorg vervaardigd, afgewerkt en berekend op jarenlang probleemloos gebruik. Vraag volledige informatie aan of bezoek op afspraak onze showroom: Ruitenberglaan 29, Postbus 9038, 6800 EX Arnhem Tel. 085-685685 Fax 085-619167



PRESIKHAAF
schoolmeubelen

Nieuw:

Het Handboek Onderwijsbegeleiding in de praktijk

De eerste uitgave met systematische informatie over het werk van de onderwijsbegeleiding, samengesteld ten behoeve van de scholen. Deze uitgave helpt u uw school ten volle te laten profiteren van de ondersteuningsmogelijkheden die er zijn.

Het **Handboek Onderwijsbegeleiding in de praktijk** geeft u een duidelijk beeld van de deskundigheden van de onderwijsbegeleiding waarop u een beroep kunt doen.

Het Handboek verschijnt in losbladige vorm en bevat nu ongeveer 300 pagina's informatie. In de komende tijd wordt het twee à drie maal per jaar aangevuld met telkens ca. 60 bladzijden nieuwe, actuele informatie.

Profiteer van een tijdelijke korting:
wanneer u het Handboek voor 15 juni bestelt, betaalt u slechts f 42,50 (inclusief btw, exclusief verzendkosten) in plaats van f 69,50. De komende aanvullingen kosten 40 cent per pagina, exclusief btw, maar inclusief verzendkosten.

Wilt u meer informatie over deze ook voor u zeker nuttige uitgave?

Stuur dan de informatiecoupon naar: Samsom H.D. Tjeenk Willink, antwoordnummer 10178, 2400 VB Alphen aan den Rijn (een postzegel is niet nodig).

Of bel (01720) 66 82 2, en u ontvangt een gratis informatiepakket.

Stuur mij gratis informatie over het **Handboek Onderwijsbegeleiding in de Praktijk**.

Naam:

T.a.v.:

Adres:

Postcode/woonplaats:

Telefoonnummer: