

HERZIEN
Met extra
aandacht voor Diglin+

FC-Sprint² grenzeloos leren



Jan Deutekom

Boom



'Het grootste gevaar voor de meesten van ons is niet dat ons doel te hoog is en we het daardoor niet zullen halen, maar dat het te laag is en we het halen.'

Michelangelo Buonarroti

'Of je nou denkt dat je het kan of dat je het niet kan – je hebt gelijk.'

Henry Ford

Voorwoord

Lesgeven is geweldig. Ik heb zelf jaren voor de klas mogen staan en daar heb ik veel lol in gehad en voldoening uit gehaald. Maar het heeft me ook frustraties opgeleverd. Ik heb te veel cursisten gezien bij wie ik er niet uit kon halen wat erin zat. Hoezeer ik ook mijn best deed.

Voor elk voorbeeld uit dit boek had ik kunnen putten uit mijn eigen voorbeelden. Puffend en steunend heb ik zomervakanties gehaald. Totaal uitgewoond had ik de vakantie nodig om bij te komen. Ik wist dat ik dit niet jarenlang vol kon houden. Ik wist dat ik het anders moest gaan aanpakken.

Gaandeweg werd mij duidelijk dat hoe harder ik werkte en hoe meer ik bezig was om cursisten erbij te slepen hoe minder effect dit had. Daar is uiteindelijk *FC-Sprint²* uit ontstaan.

Ik was en ben er nog steeds van overtuigd dat onderwijs veel effectiever en veel beter kan. Dat het effectiever en beter moet. En dat is dan ook het doel van *FC-Sprint²*. Hoe krijgen we onderwijs effectiever? Hoe krijgen we leren zo optimaal mogelijk?

FC-Sprint² gaat over een aantal best-practices die uiteindelijk uitgegroeid zijn tot een onderwijsaanpak. Het is een aanpak op basis van een aantal uitgangspunten. *FC-Sprint²* is niet in een achterkamertje bedacht. Het is gebaseerd op onderwijservaringen, op kritisch kijken naar wat we als docenten doen en wat we cursisten voorschotelen, op analyseren hoe we zelf leren en geleerd hebben. Het is een zoektocht naar mechanismen in het onderwijsproces. Het is een zoektocht naar de situatie waarin leren begint en hoe we dingen leren. In welke omstandigheden is de kans het grootst dat leren ontstaat? Het is kijken naar wat werkt en wat niet, en daarop voortborduren.

FC-Sprint² is geen methode. Op deze manier werken betekent dat een docent de principes naar de eigen praktijk gaat vertalen. Ik ben ervan overtuigd dat autonomie essentieel is voor leren. Niet alleen voor het leren van cursisten maar ook voor docenten. We zullen ons

moeten focussen op welke resultaten we willen bereiken en niet proberen vast te leggen hoe ze te bereiken. Autonomie wegnemen bij de leerder en de docent en dogma's introduceren zal uiteindelijk het leren verstoren.

Onderwijs is bedoeld om grenzen te vervagen en voor cursisten mogelijkheden te openen. In het zoeken naar effectiever onderwijs zijn we gestuit op vele grenzen. Grenzen voor cursisten die in het onderwijs zelf gecreëerd zijn. Vaak grenzen in onszelf. Grenzen die we in ons hoofd gebouwd hebben voor cursisten. Grenzen die wij voor cursisten bouwden omdat we ervan overtuigd waren dat dat het beste voor ze was. Maar ook grenzen die cursisten zelf maken, of grenzen die door lesmethoden gemaakt waren. We hebben geprobeerd deze grenzen op te sporen en te verwijderen.

Veel van de uitgangspunten van *FC-Sprint²* zijn niet nieuw. Veel docenten herkennen onderwijssituaties en de analyses die we daarop gemaakt hebben en ze worstelen met dezelfde problemen. Docenten herkennen aspecten van *FC-Sprint²* en hanteren er ook uitgangspunten van. Maar zelden allemaal en zelden voor alle cursisten.

Naast ervaringen uit de praktijk ben ik ook gaan zoeken naar (wetenschappelijke) onderbouwing voor deze aanpak. Op tal van terreinen vond ik onderbouwing. Zelfs over het meest controversiële uitgangspunt van *FC-Sprint²* (uitgangspunt 8: Talent bestaat niet) bleken bewijzen zich op te stapelen. In dit boek zal ik steeds situaties uit het onderwijs schetsen en daar de aanpak van *FC-Sprint²* tegenover zetten, uitwerken en proberen te onderbouwen.

Dit boek is ook het resultaat van vele bijdragen. Bij het ontwikkelen van deze aanpak was sprake van leren als sociaal proces. Zonder al die honderden cursisten die ik les heb mogen geven en die me (langzaam maar zeker) lieten zien wat niet werkt en hoe het beter kan, had dit boek nooit geschreven kunnen worden. Ook niet zonder al mijn collega's binnen en buiten mijn school die de *FC-Sprint²*-aanpak hebben vertaald naar hun eigen praktijk en met wie ik ettelijke discussies mocht voeren over de uitgangspunten. Zij hebben me met hun dilemma's steeds weer gedwongen na te denken en met hen te

zoeken naar vertalingen van die uitgangspunten in hun eigen praktijk.
Ik ben ook veel dank verschuldigd aan het Friesland College dat me
de ruimte gegeven heeft om mezelf te ontwikkelen en deze aanpak te
ontwikkelen.

Leeuwarden, december 2014

Jan Deutekom

Voorwoord 2025

Er is sinds de vorige editie van dit boek (2014) veel gebeurd. Tussen 2013-2015 werden in een Europees project op basis van de uitgangspunten van *FC-Sprint*² vier kleine leeromgevingen gebouwd voor het aanleren van de klank-tekenkoppeling in het Duits, Fins, Engels en Nederlands. Het was een project waarbij met spraakherkenning is geëxperimenteerd en wat is uitgetest in vier landen. Het project werd met name door Alfa-docenten in Nederland zeer gewaardeerd. De digitale oefeningen werden door cursisten enthousiast ontvangen en bleken effectief en de behoefte ontstond om het materiaal uit te bouwen en verder te ontwikkelen. In samenwerking met uitgeverij Boom is in 2017 de digitale leeromgeving *DigLin+* op de markt gekomen. Er is sinds 2017 continue aan doorgebouwd en dat heeft geleid tot een digitale leeromgeving met nu zo'n 7500 'bronnen'. En uiteindelijk ook tot een Vlaamse versie. Het ging hierbij allang niet meer om alleen klank-tekenkoppeling maar het is ondertussen een volwaardige leeromgeving met materiaal tot en met niveau B1.

Gaandeweg ontstond er een community via Facebook waar ondertussen ruim 2000 docenten en belangstellenden lid van zijn. De interactie daar heeft ons (Ineke van de Craats en ik) enorm geholpen bij het verder ontwikkelen van het materiaal en om de didactiek verder te verfijnen.

Via de Nederlandse versie van *DigLin+* zijn veel docenten in aanraking gekomen met de ideeën van *FC-Sprint*². Meestal niet aan de hand van een implementatie strategie maar vaker druppelsgewijs. Door te stoeien met de 'bronnen' en daar vragen over te stellen en de didactiek uit te proberen in lessen.

Ook internationaal werd de waarde van *DigLin+* gezien. *DigLin+* is in 2021 toegevoegd aan de database van de UNESCO met effectieve methoden voor lezen, schrijven en rekenen (LitBase).

In deze versie zijn de lessen die geleerd zijn en de ervaringen van de afgelopen 10 jaar zoveel mogelijk meegenomen.

Inhoudsopgave

1	'Hij neemt geen enkel initiatief'	15
2	Verantwoordelijkheid hebben? Krijgen? Nemen?	23
3	Leren	33
4	Leren: nood en angst	37
5	De invloed van verwachtingen op leren	43
6	Het proces: bronnen	51
7	De mythe van het talent	65
8	De cursist: motivatie	77
9	Niet voor jezelf alleen	87
10	De uitgangspunten	93
11	De sturing en de plek van het leren	95
12	Reflecteren	103
13	<i>Sprint</i> ² vormgeven in de praktijk	109
	Slot	120

1



'Hij neemt geen enkel initiatief'

- **Uitgangspunt 1:**
Gedrag wordt bepaald door de omgeving.

Mijn eerste onderwijsbaan in Friesland was op de Christelijke Mavo in Surhuisterveen. De docent Geschiedenis was overspannen en ik werd gevraagd halverwege het jaar zijn lessen over te nemen. Ik kwam in een gespreid bedje terecht. Het rooster lag klaar. Voor elke klas was keurig genoteerd in welk hoofdstuk ze bezig waren. Er was genoteerd hoever ik moest komen in het boek, wanneer er vergaderd werd en wat er verder van mij verwacht werd (pleindienst!). Ik heb dat jaar afgemaakt en de leerlingen die eindexamen geschiedenis moesten doen, haalden tot mijn grote opluchting een voldoende op het examen.

Het jaar daarop, in 1993, kwamen er zo'n drieduizend Bosnische vluchtelingen naar Nederland. Het waren door de Nederlandse regering uitgenodigde vluchtelingen. Ze zouden een paar maanden blijven tot de situatie in hun eigen land weer genormaliseerd zou zijn. Het was daarom niet de bedoeling dat ze reguliere scholing zouden krijgen. Overal in het land ontstonden daarom 'Bosnische schooltjes'. De directeur van de ISK nam mij aan voor het Bosnische schooltje in Leeuwarden. We hadden een prachtig oud gebouw tot onze beschikking waar elke dag een bus met kinderen kwam om onderwijs te volgen. Ik was met nog een paar collega's verantwoordelijk voor de kinderen van 12 tot 18 jaar. Ik had de grootste aanstelling en kwam daar vier dagen per week om de kinderen dan toch maar Nederlands te leren.

Aan het eind van dat schooljaar was wel duidelijk dat het niet rustig werd in Bosnië. Een snelle terugkeer van de leerlingen naar hun eigen land zat er niet in. De leerlingen konden daarom het nieuwe schooljaar naar het reguliere onderwijs. Ons schooltje werd opgedoekt. We organiseerden voor de docenten en cursisten een afscheidsfeestje. De directeur die me had aangenomen moest natuurlijk een woordje doen. Ze vertelde dat ze – voor ze me aannam – de directeur van de Christelijke Mavo in Surhuisterveen had gebeld om te vragen wat voor docent ik was. Hij zei dat ik een goede docent was maar dat ik geen enkel initiatief nam. Ze zei dat dat niet klopte. Ze had me de afgelopen periode alleen maar initiatief zien nemen.

Terug naar huis realiseerde ik me dat ze alle twee gelijk hadden. Op de Mavo in Surhuisterveen was er absoluut geen reden te bedenken waarom ik initiatief zou moeten nemen. Op ons Bosnische schooltje moest ik wel initiatief nemen.

Daar werd een beroep op gedaan. Misschien had de directeur van die mavo wel iets meer gelijk. Volgens mij ben ik over het algemeen niet iemand die vanuit zichzelf heel veel initiatief toont.

Ik wist vanaf dat moment dat gedrag voor een groot deel bepaald wordt door de omgeving. Het duurde alleen nog jaren voordat ik die kennis in het onderwijs zou gaan gebruiken.

In het onderwijs wordt tegenwoordig meer en meer gewerkt met coaches waarbij de coach ervoor zou moeten zorgen dat een cursist bijvoorbeeld meer initiatief laat zien. Of eigenlijk, dat de coach het op de een of andere manier voor elkaar krijgt dat de cursist inziet dat het handig is om bijvoorbeeld initiatief te laten zien en dat de cursist daar vervolgens ook naar handelt. Op de Christelijke Mavo in Surhuisterveen zou een coach waarschijnlijk een hele zware dobber aan mij gehad hebben. Als een coach me erop gewezen zou hebben dat ik meer initiatief zou moeten tonen dan had ik waarschijnlijk gevraagd waarom dat in deze situatie nodig was. Ik functioneerde toch goed?

Op het Bosnische schooltje zou een coach het gemakkelijk gehad hebben. Het was niet nodig om me te coachen bij het nemen van meer initiatief. De omgeving 'dwong' mij tot het nemen van initiatief. Ik kon op dat schooltje niet functioneren zonder initiatief te nemen.

Als gedrag wordt bepaald door de omgeving heeft dat verregaande consequenties voor het onderwijs. Het betekent namelijk dat we gedrag van cursisten dat niet echt handig is voor het leren, zelf stimuleren. Wij als onderwijzers bepalen namelijk voor een groot deel de omgeving waarin cursisten onderwijs volgen.

Docenten erkennen het grote belang van gedrag van cursisten. We zijn het misschien niet over veel onderwerpen eens maar vraag eens naar de ideale cursist en daarover blijkt grote overeenstemming te bestaan. Dat zijn cursisten die veel initiatief tonen, die weten waar

ze mee bezig zijn, die de docent alleen dan inschakelen als dat echt nodig is en vooral cursisten die discipline en doorzettingsvermogen hebben en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leren. Docenten prijzen zich gelukkig als ze in elke klas een paar, of in ieder geval één van deze zeldzame exemplaren tegenkomen.

Over wat voor cursisten we voor ons krijgen is ook veel overeenstemming en daar word je niet echt vrolijk van. Er blijken cursisten te zijn die meer interesse hebben in hun mobieltje dan in de lesstof. Ze tonen maar weinig initiatief en ze moeten er steeds aan de haren bijgesleept worden. De docent moet erbovenop zitten om ervoor te zorgen dat het goed komt.

Ik heb veel lessituaties bijgewoond. Niet alleen in het NT2-onderwijs maar ook bij verschillende beroepsopleidingen. En wat me bij deze lessituaties steeds meer ging opvallen, was dat er in de praktijk nauwelijks een beroep gedaan werd op effectief leergedrag van leerlingen. Het gedrag dat volgens docenten zo broodnodig is voor het leren. In feite wordt door veel docenten het gedrag beloond dat we eigenlijk niet willen zien. Dit is wat ik 'natuurlijk docentgedrag' noem. Dit heb ik zelf ook jaren toegepast. Het zijn situaties waarbij je als docent verantwoordelijk voelt voor het functioneren van de cursisten of het functioneren van de groep. Bij dit natuurlijke docentengedrag wordt ingegrepen als het fout dreigt te lopen of wordt ervoor gezorgd dat het niet fout kan lopen. Een paar voorbeelden:

Ik zit achter in een klas bij een docent die anderstalige cursisten uitlegt welke opdracht ze moeten uitvoeren. Ik zie de docent rondkijken en inschatten of de groep het begrepen heeft. Hij komt blijkbaar tot de conclusie dat niet iedereen het begrijpt. Hij legt het nog een keer uit en komt met voorbeelden, vraagt her en der terug aan cursisten, komt nog een keer met de opdracht, vat nog even samen wat de bedoeling is en zet de cursisten aan het werk. En als ze aan

de slag gaan, loopt hij rond en bekijkt of ze het goed hebben begrepen.

Hier is een docent aan het werk die ervoor zorgt dat het niet fout kan lopen. De cursist hoeft niet eens initiatief te nemen. De docent zorgt ervoor dat iedereen het begrijpt.

Een '*Sprint*²-docent' legt in dit geval de opdracht één keer kort en bondig uit. Vervolgens gaan cursisten aan de slag, zelfs als de docent weet dat de cursisten het eigenlijk niet begrepen hebben. Bij *Sprint*² is een van de belangrijkste regels, dat cursisten alles wat ze niet begrijpen moeten vragen. Als blijkt dat cursisten de opdracht niet begrepen hebben, wijst de docent cursisten op deze regel. En hij vraagt ze waarom ze niets gevraagd hebben, terwijl ze toch niet begrepen hebben wat de bedoeling was. Het gaat er dus niet om je instructies zo te verwoorden dat iedere cursist het begrijpt. Het gaat erom dat iedere cursist zelf verantwoordelijk is voor het begrijpen van de instructie. Iedere cursist heeft als taak de communicatie van de docent te sturen als hij de instructie niet begrijpt. Het doel is situaties te creëren waarin cursisten actief participeren en merken wat de consequenties van hun handelen zijn.

Een docent heeft een bijeenkomst met cursisten. Ze hebben een deel van de lesstof bestudeerd en ze kunnen tijdens deze bijeenkomst vragen stellen aan de docent over de lesstof. De docent vraagt wie er vragen heeft. Geen enkele cursist heeft vragen. De docent heeft het vermoeden dat maar een paar cursisten de lesstof hooguit globaal bekeken hebben. De docent gaat dan zelf maar delen uit de lesstof behandelen.

Het merkwaardige is dat het niemand in het onderwijs opvalt dat er eigenlijk iets vreemds gebeurt. Cursisten die zich wel goed voorbereid hadden, zouden zich toch wel enigszins bekocht hebben gevoeld door het natuurlijke docentengedrag als was gebleken dat de eigen voorbereiding niet echt nodig was omdat de docent uiteindelijk toch zelf de stof met de cursisten ging doornemen. Hier worden de cursisten beloond die niets gedaan hebben.

In dit geval stopt een *Sprint*²-docent de bijeenkomst. Als er geen vragen zijn, heeft schijnbaar iedereen het begrepen en is deze bijeenkomst niet nodig. Daarmee neem je cursisten die geen vragen hebben serieus. De consequenties van het gedrag van cursisten komt zo bij de cursisten zelf te liggen.

Een docent bij de opleiding Bouw legt twee cursisten uit hoe ze op een balk maten moeten aftekenen. Hij meldt dat als ze het niet begrijpen, ze vragen moeten stellen. De cursisten stellen geen vragen en gaan aan de slag. De docent merkt dat ze het niet begrepen hebben en grijpt in. Hij legt ze opnieuw uit hoe het moet.

Een '*Sprint*²-docent' gaat hier niet opnieuw uitleggen hoe het moet. Hier vraagt hij de cursisten waarom ze niets gevraagd hebben, terwijl toch duidelijk is dat ze het niet begrijpen. Dat was toch afgesproken?

U zult zeggen dat elke docent van zijn leerlingen verwacht dat ze het aangeven als ze iets niet begrijpen. En dat klopt. Maar het gaat om de reactie van docenten en het gewicht van de regel. De reactie op cursisten die niets vragen terwijl ze dat wel hadden moeten doen, klopt meestal niet. We zijn als docenten geneigd om in zo'n situatie meteen in de hulpstand te schieten. Hiermee wordt dan het volgende signaal afgegeven: 'ik zeg wel dat je vragen moet stellen maar dat hoeft niet hoor. Ik houd je wel in de gaten en als het mis gaat, grijp ik wel in.' Het is dus maar zeer de vraag hoe productief dit natuurlijke