

LEERLINGEN IN LESSEN ACTIVEREN

-(activerende) didactiek in de praktijk-



Studie
huis

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult b.v.
Tilburg

Auteur
Jos Zuylen

Redactie
Karin van Herpen
Guy Lier
Wynand Wijnen
Jos Zuylen

© 2002 **MesoConsult B.V.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Een groot deel van de werkzaamheden van mijn collega Guy Lier¹ en mij bestaat uit het observeren, bespreken en verslaan van lessen. Onze verslagen hebben een standaard opbouw. Eerst worden de colofongegevens over de geobserveerde les vermeld (docent, vak, klas, aantal leerlingen, lokaal, datum, tijd, namen van de observatoren), daarna wordt aangegeven wat er goed ging in de les en dan worden maximaal drie veranderingsvoorstellen geformuleerd. Ieder veranderingsvoorstel wordt voorafgegaan door een korte beschrijving van de observatie. Als het functioneel is, wordt aan het verslag literatuur toegevoegd².

Uit de verslagen van de afgelopen jaren is voor deze brochure een selectie van observaties en bijbehorende veranderingsvoorstellen gemaakt. Het is een selectie uit een bestand van ongeveer 1000 lesobservatieverslagen. In principe zijn de veranderingsvoorstellen allemaal concretisering van de behoefte van onderwijsgevend leerlingen te inspireren tot actief leren. Vanuit dat perspectief beschouwd, is deze brochure dus een uitwerking van het begrip 'activerende didactiek' ofwel didactiek die leerlingen aanzet tot leren. Eigenlijk is de toevoeging 'activerende' overbodig, want wat moet je nu met didactiek die leerlingen niet aanzet tot actief leren? Laten we het er gewoon op houden dat didactiek een hulpmiddel is om leerlingen te helpen bij het leren. Didactiek is voor de docent wat de gereedschapskist is voor een timmerman, met dien verstande dat je ook als je van hout houdt met een botte handschaaf een mooie hardhouten deur scheef kunt afhangen. Anders gezegd: het is niet alleen nodig dat docenten van leerlingen houden en ze liefdevol benaderen, ze moeten ook technisch goed lesgeven. Daarvoor heb je didactiek nodig.

In deze brochure zijn zesenzestig observaties en de daarbij horende veranderingsvoorstellen geordend in dertien categorieën. Je kunt de brochure als een didactiekboek gebruiken, maar ook als een gericht hulpmiddel in lesobservatieprojecten. Al lezend kunnen docenten op ideeën komen voor het formuleren van trainingsdoelen waar observerende collega's aandacht voor kunnen hebben tijdens het observeren. Het kan natuurlijk ook zo zijn dat er een observatie gedaan is en de observator op zoek is naar een veranderingsvoorstel dat past bij hetgeen hij/zij gezien heeft. De brochure biedt ook aanknopingspunten voor het maken van didactiekafspraken op sectieniveau, leerjarniveau, afdelingsniveau of schoolniveau. Ook kan een passage uit de brochure startpunt zijn voor een intervisiegesprek.

Jos Zuylen

¹ Met dank aan Guy Lier voor het ter beschikking stellen van zijn observatieverslagen

² Voor meer informatie over de vormgeving van lesobservatieprojecten, verwijst ik naar *Studiehuisreeks nummer 29*

INHOUD

pagina

1	Observeren, bespreken en verslaan van lessen	9
1.1	Inleiding	9
1.2	Geobserveerd worden	9
1.3	Observeren van collega's	9
1.4	Invloed op de lesinrichting	10
2	Activeren van leerlingen	11
2.1	Vooraf	11
2.2	Leerplaatsen	11
2.3	Wenselijke verschuivingen	13
2.4	Tot slot	14
3	De lesvoorbereiding en het gebruik van het spoorboekje	15
3.1	Vooraf 1	5
3.2	Situatie 1: Bereid je les voor	15
3.3	Situatie 2: Geef een spoorboekje, liefst uitgeschreven	15
3.4	Situatie 3: Plan variatie in werkvormen en/of inhoud	16
3.5	Situatie 4: Gebruik spoorboekjes functioneel	17
3.6	Situatie 5: Gebruik individuele spoorboekjes	18
4	Het 1/2 NC-principe en de integratiekapstok	19
4.1	Vooraf 19	
4.2	Situatie 1: Sta de helft van de les niet centraal (1/2 N.C.-principe)	20
4.3	Situatie 2: Kies niet standaard voor een gesprek	20
4.4	Situatie 3: Maak een leermoment van de toetsbespreking	22
4.5	Situatie 4: Betrek leerlingen actiever bij huiswerkbespreking	23
4.6	Situatie 5: Help leerlingen even aan de gang	24
4.7	Situatie 6: Laat leerlingen zelf lezen	25
5	De vraag in het leerproces	27
5.1	Vooraf	27
5.2	Situatie 1: Loop hulpverlenend fluisterend rond	27
5.3	Situatie 2: Stel geen luie vragen, laat leerlingen geen luie vragen stellen	28
5.4	Situatie 3: Stel vragen over de manier van werken	29
5.5	Situatie 4: Stel vragen die aanzetten tot denken	29
5.6	Situatie 5: Geef niet zelf de antwoorden op de vragen die je stelt	30



6	Wisselmomenten en tempo in de les	31
6.1	Vooraf	31
6.2	Situatie 1: Maak wisselmomenten draaiboekachtig helder	32
6.3	Situatie 2: Zorg dat wisselmomenten je niet overvallen	32
6.4	Situatie 3: Zorg voor een heldere afbakening van wisselmomenten en maak ze niet te lang	33
6.5	Situatie 4: Wees strenger tijdens de wisselmomenten	34
6.6	Situatie 5: Beschouw de leerlingen als je gasten	34
7	Leerstrategietraining en leerprocesbegeleiding	35
7.1	Vooraf	35
7.2	Situatie 1: Imiteer in pgo-situaties werkplaatsgedrag	36
7.3	Situatie 2: Heb concreet aandacht voor de aanpak van de taak	37
7.4	Situatie 3: Leer leerlingen actief te kijken en te luisteren	39
7.5	Situatie 4: Gebruik de diagnosecoachkaart bij leerprocesbegeleiding	40
7.6	Situatie 5: Coach groepen vanuit werkafspraken	41
8	Samenwerken, samen leren en samen reguleren	43
8.1	Vooraf	43
8.2	Situatie 1: Formeer vaste leergroepen	43
8.3	Situatie 2: Organiseer samen-leer-lessen	44
8.4	Situatie 3: Heb aandacht voor leerstrategietraining in samen-leer-lessen	45
8.5	Situatie 4: Hanteer ook strikte werkklimaatregels tijdens samenwerken	45
8.6	Situatie 5: Realiseer je dat samenwerken niet vanzelf gaat	46
9	Taakgerichtheid en instrueren	49
9.1	Vooraf	49
9.2	Situatie 1: Geef leerlingen een takenoverzicht voor een jaar	49
9.3	Situatie 2: Toets regelmatig en gevarieerd	50
9.4	Situatie 3: Bereid moeilijke individuele opdrachten samen voor	51
9.5	Situatie 4: Zorg voor voldoende activiteit	51
9.6	Situatie 5: Geef veel en/of complexe instructie niet mondeling	52

10	Relevante leerstof en adequate werkvormen	53
10.1	Vooraf	53
10.2	Situatie 1: Breng leerlingen in een quasi-toetssituatie ter voorbereiding op een toets	54
10.3	Situatie 2: Bied realistische leersituaties aan	54
10.4	Situatie 3: Zorg voor inhoud	54
10.5	Situatie 4: Verbind leerstof aan de leefsituatie van de leerlingen	55
10.6	Situatie 5: Straal uit dat je het vak, de leerlingen en jezelf serieus neemt	55
11	De toets in het leerproces	57
11.1	Vooraf	57
11.2	Situatie 1: Laat leerlingen mee beoordelen	57
11.3	Situatie 2: Geef leerlingen de antwoorden op papier bij de toetsbespreking	58
11.4	Situatie 3: Imiteer de examensituatie zo precies mogelijk bij examentraining	59
11.5	Situatie 4: Laat leerlingen aantekeningen maken tijdens onderwijsleergesprekken	59
11.6	Situatie 5: Toets begrip door alle leerlingen te laten doen	59
12	Lokaalinrichting en leerlingplaatsen	61
12.1	Vooraf	61
12.2	Situatie 1: Creëer loopruimte aan de buitenzijde	61
12.3	Situatie 2: Vraag leerlingen als groep bij elkaar te gaan zitten	62
12.4	Situatie 3: Stoelen van de tafels en jassen uit	62
12.5	Situatie 4: Heb oog voor de groepssamenstelling en laat leerlingen niet met de rug naar je toezitten	62
12.6	Situatie 5: Richt lokalen niet te frivool in	64
13	ICT-gebruik	65
13.1	Vooraf	65
13.2	Situatie 1: Gebruik ICT om te differentiëren	65
13.3	Situatie 2: Geef concrete Internetopdrachten	65
13.4	Situatie 3: Blijf Internet voor	66
13.5	Situatie 4: Zorg dat Internetadressen en -opdrachten kloppen	67
13.6	Situatie 5: ICT-gebruik in de klas moet een zinvolle basis hebben	67

1 OBSERVEREN, BESPREKEN EN VERSLAAN VAN LESSEN

1.1 Inleiding

Omdat het materiaal voor deze brochure verzameld is in lesobservatieprojecten, wijden we een kort hoofdstuk aan deze vorm van professionele ontwikkeling. Met 'lesobservatie' wordt bedoeld dat docenten en/of externe begeleiders in lessen aanwezig zijn, op basis van een ingevuld lesobservatieformulier de les met de geobserveerde collega bespreken en van dit gesprek een verslag maken waarin beschreven wordt wat er goed gaat en wat verbeterd zou kunnen worden. Alom wordt in de literatuur aangegeven dat lesobservatie een ankerpunt kan zijn in professionaliseringsprojecten voor docenten. Toch bestaat er op de meeste scholen jammergenoeg nog steeds geen observatie- en intervisiecultuur. Dat is waarschijnlijk de belangrijkste reden waarom de helft van de docenten die geobserveerd worden lesobservaties spannend vindt.

1.2 Geobserveerd worden

De docenten die het spannend vinden geobserveerd te worden, merken op dat de spanning al vrij snel na aanvang van de les van hen afvalt. Door de groep die het spannend vindt, wordt in de evaluatie van projecten regelmatig opgemerkt dat dit onder andere komt omdat ze bang waren dat leerlingen zich in de geobserveerde lessen heel anders zouden gedragen dan normaal. Achteraf blijkt dat meestal niet het geval te zijn. Het komt eigenlijk nooit voor dat leerlingen zich 'vervelender' gedragen dan normaal. Wel reageren leerlingen uit welwillendheid jegens de docent soms zo bedeesd en terughoudend tijdens bijvoorbeeld klassengeprekken dat het gesprek minder sprankelend verloopt dan de docent wenst. („Hé kids, kom op! Normaal gesproken hebben jullie ook een grote mond!“) In dit verband is het overigens ook opvallend dat leerlingen zich 'zoals normaal' gedragen in lessen van docenten die er problemen mee hebben orde te houden. In het zich misdragen leggen leerlingen meestal geen enkele terughoudendheid aan de dag, omdat er 'bezoek' is. Overigens blijkt dat één observatieronde voor de meeste docenten al genoeg is om vertrouwd te raken met de situatie en tot het inzicht te komen dat observerende collega's vriendelijk zijn, leerlingen zich normaal gedragen, er opbouwend over hun manier van lesgeven gesproken wordt et cetera.

1.3 Observeren van collega's

Nagenoeg alle docenten vinden observeren van collega's prettig en leerzaam, maar moeilijk. Het is voor observatoren een steun als van tevoren goed afgesproken wordt waar ze tijdens het observeren op dienen te letten. Observatieafspraken kunnen teruggebracht worden tot drie basisafspraken.

- 1 Houdt de docent zich aan de afspraken over lesinrichting die op schoolniveau, leerjaarniveau en op vakgroepniveau gemaakt zijn? Als er geen enkele afspraak over lesinrichting gemaakt is, zouden de geobserveerde docent en de observator observatiepunten voor aanvang van de observatie overeen moeten komen. Overigens kan het nóóit kwaad dergelijke afspraken te maken.
- 2 Geef aan wat jij anders zou doen als je dezelfde les zou moeten geven die de geobserveerde collega gaf. Zet je ideeën om in veranderingsvoorstellen.
- 3 Geef aan wat je van de observatie geleerd hebt met het oog op de inrichting van je eigen lessen. Concreet: wat neem je over van de werkwijze van de geobserveerde collega en wat neem je niet over? Bespreek deze inzichten met de geobserveerde docent.

1.4 Invloed op de lesinrichting

Meedoen aan lesobservatieprojecten is van invloed op de lesinrichting en/of op opvattingen over leren en onderwijzen, zegt driekwart van de docenten die eraan meedoet. Dat komt omdat de praktijk van de docent centraal staat en er evenwichtig aandacht besteed wordt aan wat er goed gaat en aan wat er anders zou kunnen. Daarnaast zijn het gesprekken tussen collega's. Met name door die drie aspecten is lesobservatie een krachtig professionaliseringsmiddel, waar negentig procent van de deelnemende docenten positief over is³.

³ Zie Zuylen, J.G.G. (1999) 'Professionalisering van docenten, een instrumentarium voor lesobservatieprojecten' (MesoConsult, Tilburg) voor meer informatie over de appreciatie van docenten voor deze vorm van professionalisering.

2 ACTIVEREN VAN LEERLINGEN

2.1 Vooraf

Mensen, wiens professie het is voor anderen leersituaties te ontwerpen of die in leersituaties als coach optreden, zouden zich moeten realiseren dat emoties fundamentele dragers van het leren zijn. Trefwoorden: nieuwsgierigheid, inspiratie, ambitie, vertrouwen, veiligheid, uitgedaagd worden, beloond worden en bovenal veiligheid.

Als het niet goed zit met de emoties gaat het leren ook niet goed. Sterker nog, verkeerd gerichte emoties zorgen ervoor dat leren slecht of helemaal niet plaatsvindt. Daarnaast leidt het ertoe dat leren in andere situaties ook minder goed zal gaan naarmate een mens meer negatieve leerervaringen heeft. Je zou kunnen zeggen dat iemand zijn negatieve leerervaringen meesleept van de ene naar de andere leersituatie. Zo kun je negatieve leerervaringen meeslepen van de ene naar de andere les, van het ene naar het andere vak, van leren op school naar leren thuis, van de ene naar de andere school, van leren in schoolsituaties naar leren in hobby's... Nog steeds krijgen talloze leerlingen door hun dagelijkse ervaringen met leren in schoolse situaties zo'n hekel aan leren dat ze zich er niet meer toe kunnen zetten te leren. Zelfs het horen van het woord 'leren' maakt hun al moe, doet hun gapen en bezorgt hun tranende ogen. We houden van kinderen, maar verliezen wel eens uit het oog dat er een discrepantie is tussen wat we voor kinderen voelen en wat we met ze doen. Het is overigens niet voor het eerst dat er in een cultuur zo'n weeffout sluipt. De chinezen die de voetjes van hun dochters insnoerden omwille van een schoonheidsideaal, hielden ongetwijfeld ook van de kinderen. Dat we voortdurend ons eigen opvoedkundig en onderwijskundig handelen tegen het licht houden, is dus niet misplaatst.

2.2 Leerplaatsen²

Laten we de leertijd van leerlingen eens verdelen over de vier leerplaatsen zoals aangegeven in de onderstaande figuur. Dat biedt mogelijkheden het realiteitsgehalte in de leerarrangementen te verhogen en aanknopingspunten om het leren voor leerlingen betekenisvoller en plezieriger te maken. Natuurlijk zul je didactiek moeten hebben die afgestemd is op de vier leersituaties/ leerplaatsen die in de linkerkolom van figuur 1 benoemd zijn. We krijgen dus vier soorten didactiek.

² Met dank aan Rika Schut en Wynand Wijnen. Passages uit artikelen/brochures waaraan zij meewerkten, werden in dit hoofdstuk gebruikt.

Leeronderwijs-situaties	Leertijd	Leeromgeving	Didactiek
Les Zoals: werkcollege, hoorcollege, practicum, simulatie, rollenspelen, vaardigheidstraining e.d.	± 25 %	Collegelokaal, leslokaal, practicumlokaal e.d.	Uitleggen, vertellen, begeleiden (van leerproces) bij opdrachten, observeren, toetsen et cetera Leersituaties binnen de school maar buiten de les
Leersituaties binnen de school maar buiten de les Zoals: thematisch leren, projectmatig leren, probleemgestuurd leren e.d.	± 25 %	Mediatheek, openleercentrum, studienis, internetcafé, stilteruimte, vergaderkamer e.d.	Begeleiden bij plannen, begeleiden door vragen te stellen, samenwerking stimuleren, spreekuur houden, e-mail vragen van leerlingen beantwoorden et cetera
Leren buiten de school Zoals: excursie, praktijkopdracht buiten de school, stage/bpv, bijbaantje e.d.	± 40 %	Instellingen, bedrijven, musea, filmhuizen e.d.	Leeropdrachten formuleren en meegeven, contacten met bedrijven onderhouden, stagiaires begeleiden, meeleren met de leerling in het bedrijf, begeleiden op afstand et cetera
Leersituaties thuis Zoals: traditioneel huiswerk, leren in een elektronische leeromgeving	± 10 %	Thuis, thuis achter de computer	Huiswerk opgeven, elektronische leeromgeving vullen met informatie en toetsen, elektronische leeromgeving checken op berichten et cetera

Figuur 1 Didactiek van de verschillende leerplaatsen

Leren in de les en in de school maar buiten de les dient als ondersteuning voor het leren buiten de school. Er zullen waarschijnlijk altijd momenten blijven waarin docenten iets moeten uitleggen of demonstreren. Maar ook begeleiden bij zelfstandig werken is belangrijk. In dat kader zou ook in de les en in de school veel nadrukkelijker dan tot nu toe samengewerkt moeten worden. Soms is samenwerken een middel om leerlingen te verleiden tot leren; daarnaast wordt steeds duidelijker dat leren samenwerken ook een doel is omdat je overal in de samenleving in beroeps-situaties en in vrijetijdssituaties samenwerkt met andere mensen. Dit dwingt ons in scholen nadrukkelijk aandacht te hebben voor samenwerken en samen leren. Daarmee wordt de docent veel meer leerprocesbegeleider, organisator en faciliteerder van het leren.

Tijdens *het leren buiten de school*, bijvoorbeeld tijdens een stage, heeft de docent de interessante taak de leerling te assisteren bij het leggen van de verbinding tussen het leren binnen de school en het leren buiten de school. Het is dé kans om de school uit zijn isolement te halen. In dit verband is het een theoretische discussie of de school de samenleving beïnvloedt of de samenleving de school. Als we leerlingen een bepaalde attitude bijbrengen (waarden, werkhouding, leerattitude) zal dat niet van vandaag op morgen de samenleving veranderen, maar op de lange duur wel, omdat de leerlingen de dragers zijn van de toekomstige cultuur.

Het leren *thuis* vormt in dit voorbeeld een klein deel van een opleiding. Maar ja, we moeten er ook niet te veel op speculeren dat leerlingen thuis bezig zijn met schoolse taken. Er is zo veel te doen in onze samenleving! Er ontstaan wel aantrekkelijke mogelijkheden. Het werken met leerlingen in een elektronische leeromgeving stelt docenten onder andere in staat vanaf het thuisadres in contact te staan met leerlingen, het geplande leerproces te volgen en werkstukken van leerlingen vanaf het scherm te beoordelen.

Het zal duidelijk zijn dat figuur 1 een voorbeeld is. Scholen zullen passend bij de gestelde leerdoelen keuzes moeten maken in de variatie aan leeromgevingen die leerlingen wordt geboden. Aan de hand daarvan kunnen docenten met elkaar inhoud geven aan de verschillende soorten didactiek.

2.3 Wenselijke verschuivingen

Het ligt voor de hand dat *leren voor een beroep* in het teken staat van de concrete beroepspraktijk. De leeromgeving is dus bij voorkeur de werkomgeving of een leeromgeving die daar sterk op lijkt. Als het leren plaatsvindt in de werkomgeving, zoals in de stage, dan moet wel steeds duidelijk blijven dat de stage bedoeld is om te leren. De leerling is geen werknemer en de verantwoordelijkheid voor het leren ligt principieel bij de school. Leren kan natuurlijk ook in de school in een nage-

bootste werkomgeving, in het open leercentrum, tijdens een bijbaantje, in het internetcafé, of gewoon in de les in het (practicum)lokaal. Voor avo-opleidingen en andere theoretisch getinte opleidingen is het uiteraard veel moeilijker variatie in leeromgevingen te realiseren. Toch is dat, ook voor dat type opleidingen, dringend gewenst. Ook avo-leerlingen hebben behoefte aan realistische, betekenisvolle leeromgevingen. In onderstaande figuur is de richting geduid waarin we zullen moeten blijven zoeken. Daarbij gaat het er niet om dat we het huidig onderwijs vervangen door nieuw onderwijs. Het gaat om het aanbrengen van wenselijke verschuivingen/aanpassingen gestoeld op groeiend inzicht en gebouwd op mogelijkheden die er in de huidige samenleving zijn.

- meer praktisch, minder theoretisch
- meer vraaggestuurd, minder aanbodgestuurd
- meer werken in kleine groepen, minder klassikale lessen
- meer initiatief nemen, minder afwachten
- meer werken in teamverband, minder individueel werken
- meer elkaar ondersteunend, minder ieder voor zich
- meer origineel, minder standaard
- meer productief, minder reproductief
- meer oplossingen bedenken, minder al bekende oplossingen toepassen
- meer relaties tussen vakken, minder vakken apart
- meer thematisch, minder vakgewijs
- meer in teamverband, minder door individuele docenten
- meer tussen secties en sectoren, minder binnen secties en sectoren
- meer projectmatig, minder cursorisch
- meer vakoverstijgend, minder vakverbonden

Figuur 2 Meer-minder checklist voor het bewerkstelligen van koersvastheid bij onderwijsvernieuwing

2.4 Tot slot

We zullen moeten werken aan kwaliteitsverbetering van de les. Daarover gaat het in deze brochure. Daarnaast zou er ook energie, tijd en geld gestopt moeten worden in het ontwikkelen van andere, bijdetijdse arrangementen. Want alleen met lesarrangementen lukt het niet goed genoeg leerlingen te inspireren en aan te zetten tot geëngageerd leren.

3 DE LESVOORBEREIDING EN HET GEBRUIK VAN HET SPOORBOEKJE

3.1 Vooraf

Eigenlijk is het spoorboekje niets anders dan de neerslag van de lesvoorbereiding. Als je er een keer niet aan toegekomen bent je les voor te bereiden, doe het dan bij aanvang van de les. Spiekend in het boek, met een krijtje in de hand, open je met „Jongens en meisjes, vandaag gaan we vijf dingen doen. Eerst gaan we ... Dat doen jullie allemaal alleen. Daarna ga ik vijf minuten ... et cetera.“ Zo'n geïmproviseerde lesvoorbereiding is beter dan geen lesvoorbereiding. En als je dan ook nog aan de leerlingen mededeelt wat de bedoeling van de les is, bevordert dat de kans op koersvastheid. „Met zo'n spoorboekje kan ik niet uit de voeten" of „Ze komen niet uit bij mij" of „Ik heb het wel in mijn hoofd, maar ik hoef het de leerlingen toch niet te vertellen" zijn geen valide argumenten om geen spoorboekje te hebben of het niet aan leerlingen mee te delen. Te meer omdat in de praktijk blijkt dat docenten die een spoorboekje hebben en er goed mee om gaan, gewoon beter lesgeven. Zo simpel is het.

3.2 Situatie 1: Bereid je les voor

Observatie

Als je goed bent in je vak, het leerboek door en door kent en al jaren in een bepaald leerjaar werkt, is het daadwerkelijk niet nodig dat je iedere les voorbereidt zoals je dat op de lerarenopleiding moest doen. Maar het gaat te ver dat je in de nabespreking aangeeft dat je eigenlijk nooit je les voorbereidt en dat je dat ook niet nodig vindt.

Veranderingsvoorstel

Probeer eens tussen nu en de Kerstvakantie - in die periode zitten nog drie lesweken - ongeveer drie minuten te besteden aan de voorbereiding van iedere les die je geeft. Maak van de voorbereide lessen een kort spoorboekje en deel dat leerlingen aan het begin van de les schriftelijk of mondeling mee. Vraag aan het eind van de periode aan de leerlingen of ze in de afgelopen weken iets gemerkt hebben met betrekking tot de inrichting van de les (leuk(er)/even leuk/minder leuk, harder gewerkt/even hard/ minder hard gewerkt, meer geleerd/evenveel geleerd/ minder geleerd).

3.3 Situatie 2: Geef een spoorboekje, liefst uitgeschreven

Observatie

Aan het begin van de les geef je niet aan wat er deze les gaat gebeuren, hoe dat zal gebeuren en wie voor de verschillende onderdelen verantwoordelijk is. Daardoor

‘ondergaan’ de leerlingen de les, die daardoor voornamelijk jouw les wordt, en niet zozeer hun les.

Veranderingsvoorstel

Maak de klas door middel van een schriftelijk spoorboekje duidelijk wat de bedoeling is van de les en hoe de les zal verlopen. Vaak is het handig leerlingen aan het begin van de les ook mee te delen wat er aan het einde van de les zeker klaar moet zijn. Dat vergroot het inzicht van leerlingen in hetgeen er van hen verwacht wordt tijdens de les. Daarnaast kan het spoorboekje, mits het vooruitwijst naar een aantrekkelijke les (opbouw en/of inhoud), een positieve invloed op de motivatie van leerlingen hebben. Voor jou als docent is het maken van het spoorboekje bij het voorbereiden van de les belangrijk, omdat je daardoor, naast mogelijke aandacht voor de inhoud, expliciet op draaiboekniveau (wie, wat, wanneer, hoe en wat is er klaar aan het einde van de les) aandacht moet hebben voor de lesopbouw. Tijdens de les functioneert het spoorboekje dan als een middel om op koers te blijven. Wat hierna komt, zou je moeten beschouwen als achtergrondinformatie bij het spoorboekje.

Het hierna opgenomen spoorboekje is een heel uitgewerkt spoorboekje. Je kunt de kolomkoppen en de nummerkolom eventueel weglaten. Als je daarna nog dingen weglaat, dan ga je echt inhoudelijke informatie verliezen. Jouw spoorboekje had er als volgt uit kunnen zien:

Nummer	Tijd	Activiteit	Werkvormen (ik, jij, jullie, wij)
1	5 minuten	Huiswerktoets	jij
2	5 minuten	Nakijken toets	jullie (tweetallen)
3	5 minuten	Bespreken toets	wij
4	15 minuten	Nieuwe informatie en huiswerkafpraak maken	ik/jullie/wij
5	10 minuten	luisteroefening (gatentekst)	jij

3.4 Situatie 3: Plan variatie in werkvormen en/of inhoud

Observatie

De leerlingen kwamen binnen, pakten hun boeken en gingen individueel aan het werk. De meesten waren bezig met grammatica-oefeningen. De les werd nauwelijks of niet gezamenlijk opgestart en afgesloten. Tijdens de les liep je af en toe rond en keek je over de schouders van leerlingen mee. Sporadisch vroeg je iets of wees je iets aan. Leerlingen vroegen weinig. In de loop van het uur werd duidelijk dat het voor sommige leerlingen steeds moeilijker werd zich te blijven concentreren.

Veranderingsvoorstel

Probeer in iedere les, als dat mogelijk is, inhoudelijke en/of didactische variatie

aan te brengen. De les van vandaag is voor de leerlingen erg zwaar. Ze moeten zonder onderbreking bijna 45 minuten individueel werken, zonder enige afleiding en afwisseling. Meer variatie in bijvoorbeeld werkvormen (individueel, in tweetallen, in groepen) maakt een les leuker. Tussen de verschillende onderdelen las je dan wisselmomenten in. Ook die hebben in het kader van variatie een functie. Tijdens de wisselmomenten stuur je de les en de leerlingen. Gebruik hierbij het spoorboekje dat op het bord staat. Hierbij kun je op de volgende manier werken:

- start de les gezamenlijk op, ook als leerlingen daarna individueel gaan werken. Juist dan is het belangrijk dat leerlingen even voelen dat we 'samen bezig zijn';
- vestig de aandacht op het spoorboekje, zodat iedereen weer weet waar in de les men zich op dat moment bevindt;
- verifieer of alle leerlingen gedaan hebben wat ze moesten doen en of er problemen zijn en ga daar indien nodig op in;
- kijk eventueel met de leerlingen achteruit en maak weer expliciet duidelijk wat er tot aan dat moment is gebeurd of had moeten gebeuren en wat de relevantie ervan is voor hetgeen er nog gaat komen;
- kijk met de leerlingen vooruit naar wat nog komen gaat in de les en wijs hen op mogelijke problemen. Inventariseer of er onduidelijkheden zijn en bespreek die samen met de leerlingen;
- sluit de les samen af. Vraag leerlingen wat ze van de les vonden, geef zelf aan wat je ervan vond, dol even met de leerlingen et cetera.

3.5 Situatie 4: Gebruik spoorboekjes functioneel

Observatie

Je had een prachtig spoorboekje. Daarnaast had je je de moeite getroost het voor aanvang van de les al op het bord te schrijven. Maar dan, de les is op dat moment nauwelijks aan de gang, ga je een schema op het bord tekenen en staat het spoorboekje, dat je midden op het grote bord gezet hebt, je in de weg. Het is te zien dat je het met tegenzin doet, maar met een paar stevige vegen van de borstel gaat het spoorboekje in stof op. Dat is des te spijtiger omdat je het op dat moment ook nog niet echt toegelicht had.

Veranderingsvoorstel

Zet een spoorboekje altijd linksboven in de hoek van het bord (op de voorkant) en bespreek met de leerlingen wat er in de les gaat gebeuren aan de hand van het spoorboekje. Sluit deze opstart standaard af met de vraag: „Zijn er vragen over wat we gaan doen of hoe we te werk gaan?“. Als je merkt dat leerlingen de toelichting op het spoorboekje niet geïnteresseerd genoeg volgen, zou je niet moeten schromen controlevragen te stellen over de informatie die je verstrekt hebt. Gedurende de les is het zaak het spoorboekje ook te gebruiken. Zo kun je een kruisje voor een lesonderdeel zetten op het moment dat dit afgewerkt is. Ook kun je het gebruiken om aanpassingen in je les met leerlingen te bespreken („Jongens en meisjes, omdat

we bij onderdeel drie uitgelopen zijn, slaan we vier over want vijf is veel te leuk om te doen” of „Zes moet in ieder geval, anders kunnen jullie je huiswerk niet doen“). Je hoeft een spoorboekje overigens niet per definitie voor aanvang van de les op het bord te zetten. Zeker als je geen vast lokaal hebt is dat moeilijk. Het heeft ook een functie om het op het bord te zetten en het op dat moment toe te lichten. Maar hoe het precies moet, zal van docent tot docent en van situatie tot situatie verschillen.

3.6 Situatie 5: Gebruik individuele spoorboekjes

Observatie

In jouw les zijn negen leerlingen in het praktijklokaal aan het werk en zes leerlingen in het theorielokaal. Je laat de zes leerlingen, die in het theorielokaal aan het studeren zijn, te vrijblijvend leren. Die vrijblijvendheid heeft betrekking op wat ze moeten doen en hoe ze de leertaak aanpakken. Het enige dat je doet is een keer of drie binnen komen en even belangstellend van afstand kijken. Voor de rest doe je met deze zes leerlingen niets, je start niet op, je sluit niet af ... gewoon niets.

Veranderingsvoorstel

Maak per les aan het begin afspraken met iedere leerling over de leertaak voor het komende uur, maak er eventueel een korte aantekening van. Besteed aan het einde van de les even aandacht aan iedere leerling met behulp van drie vragen:

- Wat heb je gedaan?
- Hoe heb je het gedaan en hoe is het gegaan?
- Moet je nog iets doen (zelfstudie, huiswerk)? Maak over die zelfstudie eventueel een afspraak, die jij en de leerling(en) notuleren in de agenda. De volgende les kom je erop terug.

Algemene opmerking: als je ervan uitgaat dat een docent bepaalde functies vervult, zijn dit er op zijn minst vier, namelijk:

- inhoudelijke informatie aandragen (docerend of op een andere manier);
- coachen (leerlingen ondersteunen bij de aanpak van de leertaak);
- administreren (de leervoortgang in kaart brengen);
- organiseren (zorgen voor randvoorwaarden).

Bij zelfwerkzaamheid is administreren en organiseren belangrijker dan bij klassikaal lesgeven. Vervult de docent deze twee functies in onvoldoende mate, dan dreigt vrijblijvendheid. Die verhoudt zich slecht met zelfwerkzaamheid.

4 HET 1/2 NC-PRINCIPE EN DE INTEGRATIEKAPSTOK

4.1 Vooraf

Het is een goed streven van de docent de helft van de les Niet Centraal te staan (1/2 N.C.) De docent die zich aan dit principe houdt, biedt leerlingen ruimte individueel of samen met anderen te werken en te leren. Het is uiteraard niet de bedoeling dat de docent standaard de eerste helft van de les centraal staat en de tweede helft niet. Soms is dat wel functioneel, maar natuurlijk lang niet altijd.

Docenten geven vaak aan dat ze wel weten wat integreren is, maar dat ze het desondanks moeilijk vinden integratie-activiteiten concreet vorm te geven in de les. Te vaak wordt er dan teruggегrepen op één werkvorm: het klassengesprek. Met die werkvorm is niets mis, maar met behulp van de integratiekapstok (en verwerkingsopdrachten, die tegenwoordig in nagenoeg alle methodes opgenomen zijn), kan er doorgestoken worden naar een wat breder didactisch integratierepertoire.

Leeractiviteit	Tijdsindicatie
a schrijf op	...
b vergelijking leerling-leerling	...
c vul aan	...
d vergelijking docent-leerling	...
e vragen?	...
f vul aan	...
g bestudeer de leerstof	...

De integratiekapstok

- Ad a Een integratie-aanbod kan eruit bestaan dat een docent aan de leerling vraagt zich zelfstandig te bezinnen op de leerstof. Om de aandacht van de leerling te richten is het zinvol de leerling niet te vragen 'denk eens over ...' of 'bezin je eens op ...', maar 'schrijf eens op...'. Daarnaast is het zinvol voor leerlingen aan te geven hoeveel tijd ze daaraan kunnen besteden.
- Ad b Een andere mogelijkheid is leerlingen te vragen met elkaar te praten over eerder aangereikte informatie of over hetgeen ze opgeschreven hebben.
- Ad c Het aanvullen van een schema, een samenvatting en dergelijke op basis van informatie-uitwisseling tussen leerlingen is een logisch vervolg op een integratie-aanbod, zoals dat beschreven is onder b.
- Ad d Als de leerlingen al of niet na overleg met elkaar - de integratiemomenten b en c hoeven namelijk niet persé plaats te vinden - het beste product op papier hebben staan, kan de docent zijn eigen product laten zien en aan leerlingen vragen hun product te vergelijken met het zijne. Docenten kunnen in dit ver-

band ook werken met antwoordbladen. Ook in deze fase van het integratieproces is het handig leerlingen te zeggen hoeveel tijd ze daarvoor hebben. Dat kan, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad en de hoeveelheid stof in een les, variëren van vijftien seconden tot vijftien minuten.

Ad e Uiteraard is informatie-uitwisseling tussen leerling en docent het logische vervolg op het integratie-aanbod d.

Ad f Het eigen product opschonen als gevolg van het overleg met de docent.

Ad g Het echte bestuderen kan beginnen. Of is dat door deze organisatie van het integratieproces voor een deel al gebeurd?

Uiteraard is het niet de bedoeling dat de docent bij ieder integratiemoment het hele register a tot en met g opentrekt. Een gekozen werkwijze moet passen bij de leerlingen, bij de docent en bij de leerstof en is sterk afhankelijk van de middelen die de docent ter beschikking heeft om integreren te organiseren.

4.2 Situatie 1: Sta de helft van de les niet centraal (1/2 N.C.-principe)

Observatie

Je bent steeds aan het woord, ook al breng je het onder het mom van een onderwijsleergesprek. Dat doe je vanaf een centrale positie voor het bord. Er is dus te veel informatieverstrekking in de vorm van eenrichtingsverkeer. Je gaat niet de klas in om te kijken wat leerlingen met aangereikte informatie doen. (Hebben ze een boek voor zich, maken ze aantekeningen, onderstrepen ze et cetera?)

Veranderingsvoorstel

Probeer minstens de helft van de les niet centraal te staan. Het is een gezond principe ernaar te streven dat leerlingen de helft van de les alleen of samen met andere leerlingen kunnen werken/leren. In die periode van de les ben je coach/begeleider van het leerproces [red. zie paragraaf 7.1] Hoe je de les opbouwt hangt van veel factoren af. Met behulp van de integratiekapstok [red. zie paragraaf 4.1] is het makkelijk een gevarieerde les te bouwen, waarin je tegemoetkomt aan het 1/2 N.C.-principe.

4.3 Situatie 2: Kies niet standaard voor een gesprek

Observatie

Op meerdere momenten in de les toets je kennis of wil je leerlingen kennis bijbrengen of informatie uitwisselen door middel van een klassengesprek of een onderwijsleergesprek. Daarbij gaat het er rustig en overzichtelijk aan toe, dus dat is geen reden om deze manier van werken te veranderen. Je voert de gesprekken op de juiste manier (vragen kris kras door de klas stellen, veel leerlingen een beurt geven et cetera), maar als het je bedoeling is dat 22 leerlingen nieuwe informatie integreren met wat ze al wisten, vonden en konden, dan is het klassengesprek een werkvorm met enkele nadelen:

- het is, in dit geval, een gesprek van 1 op 22, dus niet alle leerlingen komen aan het woord. Lang niet alle leerlingen zal het lukken actief te luisteren en de kennis op te nemen, laat staan dat ze actief verbindingen leggen tussen de nieuwe informatie en wat ze al wisten, vonden en konden;
- de docent werkt in dit klassengesprek harder dan de leerlingen: zij zet alle leerlingen aan het denken door vragen te stellen en beurten te geven; zij herformuleert antwoorden; zij schrijft af en toe op het bord en behartigt ook nog het werkklimaat. Veel leerlingen 'liften' met anderen mee, waardoor ze er minder van leren dan wanneer ze de antwoorden zelf formuleren;
- een klassengesprek draait er vaak op uit dat de docent meer praat dan de leerlingen (bijvoorbeeld omdat leerlingen niet formuleren zoals zij dat wil). De inbreng van de docent is dus (te) groot en leerlingen zijn, weer in het gunstigste geval, bezig met kennis opnemen;
- in een klassengesprek ga je uit van een algemeen gemiddelde, zowel wat betreft tempo als intelligentie. Voor een aantal leerlingen zal het te gemakkelijk zijn en te langzaam gaan, voor anderen te moeilijk en te snel;
- de docent kan niet kijken naar de werkende leerling en kan dus niets doen aan (individuele) leerprocesbegeleiding.

Vanwege bovenstaande constatering is het zaak kritisch te zijn op het houden van een klassengesprek. Je zou jezelf steeds kunnen afvragen wat je wilt dat leerlingen leren en of er andere didactische werkvormen zijn die voor een optimaler resultaat kunnen zorgen.

Veranderingsvoorstel

Kennis opnemen is een gemakkelijkere leeractiviteit dan integreren. Laat leerlingen daarom zoveel mogelijk door zelfstudie kennis opnemen (dit kan overigens ook thuis gebeuren). Bouw in je les tijd in voor leerlingen om vragen te stellen over de stof. Het is belangrijk dat je daarna aan de hand van begripvragen test of ze de stof begrepen/geïntegreerd hebben. Leerlingen kunnen op deze manier een actievore inbreng hebben en jij kunt je meer opstellen als begeleider/coach van leerprocessen dan kennisoverbrenger.

Organiseer in de les bij voorkeur integratieactiviteiten. Kies daarbij voor werkvormen die bedoeld zijn om leerlingen aan te zetten tot integreren. In principe zijn dat er drie:

- de leerling praat met zichzelf (hij leest iets en probeert het te begrijpen, hij formuleert antwoorden, hij maakt oefeningen);
- de leerling praat met de medeleerling (ze bespreken de opgaven in duo's, ze vullen elkaar aan of leggen aan elkaar uit en vervolgens raadplegen ze eventueel de antwoordenboekjes of een sheet of de docent);
- de leerlingen praten met jou als ze niet tot overeenstemming komen of het niet snappen, waarbij jij in het gesprek terughoudend bent in het aandragen van ken-

nis. Jij bent er in principe om vragen te stellen en de leerlingen zijn er om antwoorden te geven.

Op basis van bovenstaande driedeling, ook wel 'denken, delen, uitwisselen' genoemd, is de integratiekapstok gebouwd. De kapstok (zie het figuur hieronder) kan gebruikt worden bij het bespreken van huiswerk, het bespreken van so's, repetities et cetera.

Leeractiviteit	Tijdsindicatie
a schrijf op	...
b vergelijking leerling-leerling	...
c vul aan	...
d vergelijking docent-leerling	...
e vragen?	...
f vul aan	...
g bestudeer de leerstof	...

Als je je les opbouwt met behulp van de integratiekapstok [red. zie paragraaf 4.1 voor de toelichting op de integratiekapstok] sta je als docent minder centraal, dus kun je meer hulpverlenend rondlopen. Bij dat rondlopen krijg jij tevens een goed idee van de problemen die zich eventueel voordoen. Met die kennis kun je het bespreken van de vragen en de opdrachten beter stroomlijnen. Een ander voordeel van deze manier van werken is dat de leerlingen gevarieerder en intensiever bezig zijn. Ook wordt er in een dergelijke les meer kennis geïntegreerd, wat het leereffect van de les verhoogt.

4.4 Situatie 3: Maak een leermoment van de toetsbespreking

Observatie

Je geeft aan het begin van de les een toets terug. De leerlingen kunnen er even naar kijken, maar veel meer dan even naar het cijfer kijken gebeurt er niet mee. Eigenlijk heeft dit lesmoment geen andere functie dan een administratieve, terwijl het een nuttig leermoment kan zijn.

Veranderingsvoorstel

Misschien bespreek je de toets niet, omdat dit vaak een moeizame zaak is. De leerlingen zijn immers veelal op de eerste plaats geïnteresseerd in hun cijfer en in het feit of de docent goed heeft geteld. Verder gaat er regelmatig veel aandacht naar de enkeling die aangeeft dat hij/zij iets niet begrijpt, terwijl de rest van de klas zich verveelt en soms ergert aan een problematische uitleg op afstand. Ook op deze momenten is het zeer goed mogelijk met de integratiekapstok te werken:

stap 1 Geef de toets aan de leerlingen terug. Je hebt wel aangestreept wat fout is, maar niet verbeterd. Je geeft de leerlingen opdracht om met behulp van hun boek en eventueel aantekeningen de goede antwoorden met een andere

kleur pen op het blaadje te noteren.

stap 2 De leerlingen overleggen in duo's om te zien of ze nu alle antwoorden (ongeveer) hetzelfde hebben.

stap 3 Ze vullen elkaar aan en proberen tot overeenstemming te komen. Als dat overal lukt, dan is het einde oefening, en geef je het so of de toets als huiswerk op voor de volgende les. Deze laatste stap is belangrijk, want de eventuele nieuwe kennis die de leerlingen nu opgedaan hebben, moet weer optimaal geïntegreerd worden. Als er echter nog onduidelijkheden zijn ga je door met de volgende stap:

stap 4 na inventarisatie van de problemen besluit je

- klassikaal enkele vragen en antwoorden te behandelen, of
- individueel bij leerlingen langs te gaan, terwijl de klas met andere bezigheden doorgaat. Vervolgens geef je, net als eventueel na stap 3, het geheel als huiswerk op.

Op deze manier heb je van het teruggeven van een so of toets weer een leermoment gemaakt, waarop leerlingen actief kennis aan het integreren zijn, en jij, bij het overleggen in duo's, weer een extra mogelijkheid hebt gehad leerlingen tijdens zelfwerkzaamheid te observeren en te begeleiden. Als je een spoorboekje gebruikt, en je wilt aangeven wat het doel van het lesonderdeel is, omschrijf dit doel dan als 'Leren van je eigen fouten', zodat de leerlingen de meerwaarde van deze bezigheid zien.

4.5 Situatie 4: Betrek leerlingen actiever bij huiswerkbespreking

Observatie

Nu inventariseer je de huiswerkproblemen en bespreekt ze klassikaal (onderwijsleergesprek). Daar is op zichzelf niets mis mee. Maar er is een andere bruikbare manier, zeker als je leerlingen al in groepen bij elkaar hebt zitten.

Veranderingsvoorstel

Stap 1 leerlingen maken thuis huiswerk. Aangezien er niet gedifferentieerd wordt (anders zou het huiswerk immers niet klassikaal besproken worden) zouden dus ook in dit voorstel de leerlingen allemaal hetzelfde huiswerk doen.

Stap 2 Aan iedere tafelgroep inventariseren leerlingen welke problemen er waren met het huiswerk. Iedere groep bespreekt met elkaar de problemen die er bij leden van de groep zaten. („Je speelt elkaars docent, je stelt veel vragen aan degene die het niet weet. Laat één persoon docent zijn. Wissel deze rol regelmatig ... „ en dergelijke).

Stap 3 Zijn er na de uitleg in de groep nog vragen? Zo ja, welke? Deze vragen kunnen onderwerp zijn van een onderwijsleergesprek per groep of van een klassikaal onderwijsleergesprek. Maar eigenlijk is het te hopen dat er na stap 2 nauwelijks of geen problemen meer over zijn. Stap 2 moet immers lonend zijn.

Stap 2 en 3 zouden in totaal niet meer dan 10 à 15 minuten mogen duren, omdat dit in principe het maximum is dat je in een les van 50 minuten moet uittrekken om aan controleren, bespreken en corrigeren van gemaakt en/of geleerd huiswerk te besteden.

4.6 Situatie 5: Help leerlingen even aan de gang

Observatie

Normaal gesproken start je bij 'doe voor jezelf en kom er zo achter wat je wel/ niet weet en/ of kan'. Jij start met een onderwijsleergesprek. Dat lijkt me prima, gelet op de moeilijkheid van de opgave en gegeven het feit dat het vak in hoge mate cumulatief denken veronderstelt. Daarnaast werkt het aan de gang helpen van de leerlingen door een kort onderwijsleergesprek van een paar minuten in dit geval beter en sneller dan de opstartinformatie zelf uit het boek halen. *Cruciaal in dit verband is dat je leerlingen daarna zelf individueel laat proberen of ze ook in hun eentje een soortgelijke som kunnen maken.* Je stelt leerlingen daartoe in de gelegenheid. Vervolgens sluit je het af door de gemaakte som klassikaal te bespreken. Prima!

Veranderingsvoorstel

Laat ze na de fase 'individueel werken' met tweetallen bespreken wat ze hebben. Daarbij is het de bedoeling dat de leerlingen elkaars docent spelen. Daarna kun je eventueel als dat nodig is in een kort onderwijsleergesprek met de leerlingen nog ingaan op de som. („Hebben jullie vragen?“ of jij hebt nog iets te vragen of aan te vullen.)

Het leerproces is overigens nu nog niet klaar. Nadat een som door leerlingen gemaakt is en met hen besproken is, moeten ze nog studeren. Dat kan in de les, maar het kan ook huiswerk zijn. Maar ook dan is het leerproces nog niet afgerond. Regelmatig zal de docent met behulp van een diagnostische toets leerlingen moeten helpen om helder te krijgen/te houden wat ze al wel/nog niet beheersen. Dat lijkt overdreven omdat je er vanuit mag gaan dat leerlingen die in het laatste jaar van het vwo zitten zichzelf wel zullen onderwerpen aan een diagnostische toets. Dat is immers in feite niets anders dan een vergelijkbaar probleem oplossen zonder hulpmiddelen. Dat is natuurlijk waar, maar leerlingen zijn ook maar gewone mensen.

Opmerking: als de inhoud van de stap waarin de oplossing van de leerlingen vergeleken wordt met jouw oplossing, van tevoren vastligt, zou je ervoor kunnen kiezen jouw oplossing op transparant in te branden. Als je dit materiaal goed archiveert, bespaart het tijd en hebben jij en de leerlingen er in de les veel plezier van.

4.7 Situatie 6: Laat leerlingen zelf lezen

Observatie

Je laat een leerling gedurende ongeveer een minuut een passage uit het boek hardop lezen. Na ± 30 seconden leest ongeveer de helft van de leerlingen niet meer actief mee. Naar aanleiding van het gelezen stuk start je dan een onderwijsleergesprek van een minuut of vijf. Dit patroon herhaalt zich een keer of vier in je les. Ik heb er problemen mee dat je de leerlingen niet zelf laat lezen, temeer omdat het ze niet lukt op te letten als één leerling leest. Daarnaast vind ik het problematisch dat je het lezen steeds laat volgen door een onderwijsleergesprek. Je zou de verantwoordelijkheid voor het leren meer bij de leerlingen laten liggen door, voordat je het onderwijsleergesprek opstart, leerlingen eerst even met elkaar te laten praten.

Veranderingsvoorstel

Stap 1 Lees individueel en probeer in je hoofd samen te vatten wat er staat (twee of drie zaken waar het over gaat met een trefwoord op papier zetten). Werkklimaat: muisstil. Tijd: ± 2 minuten. Jij loopt rond en kijkt.

Stap 2 Praat over het stukje tekst en de trefwoorden met je buurman en vergelijk of je hetzelfde belangrijk vindt. Werkklimaat: fluisterend. Tijd: 1 à 2 minuten. Jij loopt rond en kijkt.

Stap 3 Docent vat stuk tekst samen of vraagt een leerling dat te doen of doet het met kris-kras vragen.

Stap 4 Heeft er iemand iets gemist?

Algemene opmerking

Probeer de integratiekapstok voortdurend concreet te gebruiken bij de didactische inrichting van een lesmoment en orden/beschouw ieder lesmoment al werkend voortdurend vanuit dat referentiekader (trainen terwijl je lesgeeft).

Daarbij kun je letten op:

- 1 de kwaliteit van het leren van de leerling(en) in dat type lessituaties. (Zijn ze actief; pakken ze de taak op de goede manier aan?)
- 2 het werkklimaat bij individueel werken (muisstil), bij samenwerken (fluisteren), bij onderwijsleergesprekken/klassengesprekken (één persoon praat en de rest luistert).

5 DE VRAAG IN HET LEERPROCES

5.1 Vooraf

In de handen van een goede docent is de vraag een machtig instrument. Je kunt er leerlingen namelijk mee aan het denken zetten. Onderwijzend Nederland moet de vraag herontdekken. Want als alles dat nu op de rails staat zich uitkristalliseert - docenten als procesbegeleiders van het leren; meer oog voor vergroting van het zelfstandig leervermogen van leerlingen in betekenisvolle leeromgevingen en dergelijke [red. zie in dit verband hoofdstuk 2] - dan is de goede vraag absoluut onmisbaar. Stelt u zich de les voor waar de docent maximaal de helft van de tijd centraal staat en de leerling die zelfstandig werkt, af en toe een coachende docent aan zijn werktafel krijgt, dan moet er toch op zijn minst een verstandige vraag gesteld worden. En als leerlingen elkaar coachen, dan moet er toch ook over en weer gevraagd worden. Trouwens, geen mens kan zelfstandig studeren zonder zichzelf regelmatig iets af te vragen. Met andere woorden: goede vragen stellen is een kernaspect van leren en leerprocesbegeleiding.

5.2 Situatie 1: Loop hulpverlenend fluisterend rond

Observatie

Op de momenten dat de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn (bij het schrijven van de adressen en bij het maken van de oefeningen) stel je vragen, geef je aanwijzingen en corrigeer je. Dit doe je regelmatig op afstand en met luide stem. Ook informele gesprekken met een leerling voer je af en toe op een manier dat de hele klas je duidelijk kan verstaan.

Veranderingsvoorstel

Indien je op een dergelijke manier functioneert, kan dat bevorderlijk zijn voor de sfeer, maar kan het tevens de productiviteit en concentratie van de leerlingen nadelig beïnvloeden. Ben je voortdurend bewust van het feit wat je met je optreden wilt bereiken. Stem daar je stemvolume op af. Als je een enkeling, een tweetal of een klein groepje wilt coachen, pas dan het volume zodanig aan dat de leerlingen in de naaste omgeving er geen last van hebben. Als je bij het begeleiden je lichaamstaal aanpast aan het doel van je activiteit, namelijk een beperkt aantal leerlingen coachen, zal je onbewust ook je stem aanpassen. De beste houding is het op ooghoogte coachen. Als je door je hurken gaat of een stoel erbij pakt, heb je de afstand tot de leerlingen verkleind. Hiermee bewerkstellig je dat:

- je minder hard hoeft te praten;
- er een directer en persoonlijker contact is met de leerlingen;
- zij zich eerder verplicht voelen goed te luisteren;
- je begeleiding meer effect heeft.

5.3 Situatie 2: Stel geen luie vragen en laat leerlingen geen luie vragen stellen

Observatie

- 1 In de loop van de les zijn er twee momenten dat je klassikale uitleg geeft. Wat je behandelt is zeker niet makkelijk, maar om te controleren of alle leerlingen gesnapt hebben wat jij hen probeerde duidelijk te maken, stel je zogenaamde 'luie' vragen zoals: „Snapt iedereen het?“ en „Zijn er nog vragen?“ Leerlingen kunnen deze vragen zonder nadenken beantwoorden en vervolgens heb jij, maar ook de leerlingen nog geen duidelijk beeld over de kennis die bij hen aanwezig is (zie het veranderingsvoorstel 1, dat hieronder staat).
- 2 Op de momenten dat je hulpverlenend fluisterend rondloopt, zijn er een paar situaties waarin je een leerling gaat helpen omdat die hulp vraagt. Het valt op dat je te snel bent met het antwoord. („Een antwoord is altijd een stukje van de weg die achter je ligt. Alleen een vraag kan je verder brengen.“) Daarnaast vraag je ook niet echt door om de leerling te helpen formuleren wat nu precies het probleem is (zie het veranderingsvoorstel 2).

Veranderingsvoorstel

- 1 Probeer zoveel mogelijk te vermijden dat je leerlingen de kans geeft zich er makkelijk van af te maken als jij diagnosevragen stelt om te weten of ze iets gesnapt hebben. Heb je bepaalde theorie uitgelegd en wil je weten of het overgekomen is, vraag dan een willekeurige leerling jouw verhaal terug te vertellen. Op die manier krijg je helder of jij het begrijpelijk hebt uitgelegd én of een 'gemiddelde' leerling het zo verwerkt heeft dat hij het helder onder woorden kan brengen. Heb je iets uitgelegd waarvan je vindt dat het essentieel is dat alle leerlingen het goed begrepen hebben, toets het dan schriftelijk.
 - 1 Iedereen schrijft in het kort op wat ik net verteld heb, of iedereen beantwoordt schriftelijk de volgende vragen Dit moet je zelf, zonder hulp van je buurman, doen.
 - 2 Vergelijk jouw stukje of jouw antwoorden met wat je buurman heeft. Kijk of je hetzelfde hebt. Zo niet, maak dan of een keuze of vul elkaar aan, zodat je vervolgens jullie het beste antwoord hebt.
 - 3 Welk duo denkt dat ze het juiste antwoord heeft? Laat maar horen.
 - 4 Wie heeft hier nog iets aan toe te voegen of wie is het er niet mee eens?
 - 5 Korte toelichting van de docent om helderheid en zekerheid te verschaffen.
- 2 Laat je niet verleiden een probleem van een leerling op te lossen omdat deze dat lekker makkelijk vindt of omdat ie het plezierig vindt dat jij even bij hem stopt. Accepteer geen diffuse vragen, maar vraag door. (Wat snap je precies niet; waar staat dat? Lees eerst eens de instructie op pagina 17. Licht een tipje van de sluier op. Verstrek inzicht door al vragen stellend de leerling zelf een versimplificeerd probleem te laten oplossen. Geef het advies het probleem eerst eens met de buurman te bespreken en dergelijke.)

5.4 Situatie 3: Stel vragen over de manier van werken

Observatie

Je bent erg hulpvaardig en snel bereid tot het aannemen van oplossingen. Daarbij start je meestal bij het leerproduct en minder vaak bij het leerproces. Natuurlijk is het, zoals jij in de nabespreking van de les aangaf, belangrijk dat er tempo in een les zit. De leerlingen moeten immers een bepaald programma afwerken en kunnen het best beoordeeld worden aan de hand van wat ze laten zien.

Veranderingsvoorstel

Dit is niet zozeer een veranderingsvoorstel als wel een aanvullingsvoorstel. Neem jezelf voor in de toekomst te experimenteren met vragen die meer betrekking hebben op:

- a. de manier waarop leerlingen gewerkt hebben:
 - hoe heb je het aangepakt;
 - waardoor is het volgens jou niet gelukt;
 - hoe zou je het anders kunnen doen?
- b. hun ervaringen bij het werken aan een opdracht:
 - wat vind je er moeilijk aan;
 - wat is er nieuw aan deze opdracht;
 - wat is jou al bekend over deze manier van werken?
- c. hun motivatie om jouw hulp in te roepen:
 - waar heb je mij precies voor nodig;
 - heb je het zelf al serieus geprobeerd? (Als een leerling met 'ja' antwoordt, stel je weer een vraag die betrekking heeft op het proces).

Het aantal mogelijke vragen is uiteraard oneindig. Je zult merken dat het een leuke training is jezelf te dwingen meer naar de achtergronden te informeren en wat minder naar het product.

5.5 Situatie 4: Stel vragen die aanzetten tot denken

Observatie

Het onderwijsleergesprek over het onderwerp 'optimaliseren' is bij nader inzien een college. Daar is niets mis mee, als leerlingen tijdens dat college maar actief meedenken. Kenmerk: begripsvragen die regelmatig gesteld moeten worden om te toetsen of leerlingen de uitleg nog steeds aan het volgen zijn, moeten door nagenoeg alle leerlingen beantwoord kunnen worden. De leerstof is immers cumulatief.

Als jij vragen stelt, doe je dat mondeling en daarbinnen op twee manieren, namelijk in z'n algemeenheid geformuleerd of gericht aan één leerling. In beide gevallen ben je tevreden met het antwoord van één leerling. Een aantal keren geef je zelf het antwoord. Daarmee krijgen jij en de leerlingen er weinig zicht op of nog alle leerlingen erbij zijn.

Veranderingsvoorstel

Blijf 15-minuten-colleges geven zoals je dat doet, maar ga anders om met vragen.

- Stel bijv. twee keer een vraag waar leerlingen schriftelijk op moeten reageren:
 - stap 1 reken op papier uit: $g(x) = 1/3 x^3 + 2x^2$ etc. Tijd: ± 2 min.
 - stap 2 vergelijk met de buurman/-vrouw en speel elkaars docent. Tijd: ± 2 min.
 - stap 3 laat jouw oplossing zien (achterkant bord/transparant) Tijd: ± 30 sec.
 - stap 4 zijn er vragen? (Zo niet, dan stel jij vragen, mits dat functioneel is.)
- Als leerlingen mondeling antwoord kunnen geven, vraag dan regelmatig eerst iedereen op papier te zetten wat het antwoord is. Laat dan een leerling (die jij uitkiest of die zichzelf meldt) het antwoord geven.
- Stel vragen waar je snel een antwoord op wilt hebben als volgt;
 - vraag stellen;
 - ongeveer twee seconden spannend rondkijken;
 - een naam noemen.
- Laat standaard een of twee leerlingen na afloop van jouw college, alleen of als duo, in twee à drie minuten de essentie van je college samenvatten, al of niet voor een cijfer. Leerlingen kunnen ook naar het bord komen om aan te vullen. Met andere woorden: de werkvorm moet leiden tot actief leren bij de leerling.

5.6 Situatie 5: Geef niet zelf de antwoorden op de vragen die je stelt*Observatie*

Het was een dubbeluur, het was middag en veel te warm in het lokaal. Tussen de twee lessen houd je een break van tien minuten. Dat was de enige verpozing voor leerlingen in 100 minuten. Voor de rest was het opletten geblazen. Het was een moeilijke les over erfelijkheidsleer, helemaal in de vorm van een onderwijsleergesprek. Je verstrekt informatie in een hoog tempo. Na verloop van tijd geven van de 28 leerlingen ongeveer 5 leerlingen steeds het antwoord. Maar uiteindelijk laten ook die het afweten. Het gevolg is dat jij steeds minder vragen gaat stellen en dat je steeds meer zelf het antwoord gaat geven op de vragen die je stelt.

Veranderingsvoorstel

Sluit een inhoudelijk fragment van bijvoorbeeld twee á drie minuten af met een vraag. Vraag leerlingen eerst even na te denken over het te geven antwoord. Geef hen daar afhankelijk van de vraag een bepaalde hoeveelheid tijd voor. Dat kan variëren van drie seconden tot meerdere minuten. In dat laatste geval zou je ze moeten vragen hun antwoord op papier te zetten of eventueel samen te construeren met de buurman/buurvrouw. Laat het je niet gebeuren dat het zo moeilijk geweest is dat geen mens antwoord kan geven of dat er zoveel desinteresse is of dat er zo slecht opgelet is dat niemand het antwoord weet of zich uitgenodigd voelt het antwoord te geven. Neem je voor in principe nooit zelf het antwoord te geven op een vraag die je stelt. Als je dat namelijk gebeurt, is het niet meer jullie les maar jouw les.

6 WISSELMOMENTEN EN TEMPO IN DE LES

6.1 Vooraf

Op wisselmomenten in de les kan het goed mis gaan: het terugkijken leidt tot 'ja maar'-discussies die door leerlingen aangegrepen worden om even te dollen. Nogal eens zijn zo'n verstoringen het gevolg van te moeilijk en/of chaotisch verstrekte opdrachten. Probeer wisselmomenten daarom haarscherp te houden. Dat lukt het beste door je er een paar minuten op te concentreren, ruim voorafgaand aan het wisselmoment. Die paar minuten voorbereiding hebben de vorm van een 'innerlijk gesprek', waarbij je zelfs misschien even met een pen een paar kriebels op papier zet om je gedachten scherp te krijgen en om een handvat te hebben op het moment dat je het wisselmoment ingaat.

6.2 Situatie 1: Maak wisselmomenten draaiboekachtig helder

Observatie

Je wisselmomenten – en daarvan heb je er veel in een gevarieerde les - verlopen te diffuus en duren daardoor te lang. Regelmatig is het voor leerlingen niet duidelijk wat je precies bedoelt. Dat blijkt ook wel, want bijna iedere keer wanneer je ze vroeg iets te gaan doen kwamen er binnen een minuut meerdere vingers („Meneer, wat moeten we nu precies doen?“, „Meneer, ik snap niet...?“ et cetera). Jij raakt geïrriteerd en verwijt ze dat ze slecht opletten. Eigenlijk niet helemaal terecht.

Veranderingsvoorstel

Concentreer je op de wisselmomenten en creëer er in je les in de periode dat je traint op de vormgeving ervan, niet te veel. Orden de les in maximaal drie werk-/leerblokken en concentreer je bij de voorbereiding niet alleen op de inhoud, maar ook op de organisatie van de les, vooral op de organisatie van de wisselmomenten tussen de werk-/leerblokken. Vraag je per wisselmoment steeds af:

- ga ik terugkijken naar het vorige werk-/leermoment?;
- ga ik inhoudelijke informatie verstrekken over het volgende werk-/leermoment?;
- ga ik organisatorische informatie verstrekken over het volgende werk-/leermoment?

Als je een vraag met 'ja' beantwoordt, denk dan 'draaiboekachtig' door om duidelijk zicht te krijgen op de wenselijke gang van zaken in die fase van de les. Met 'draaiboekachtig' bedoel ik nadenken in termen van 'wie, wat, wanneer, hoe en wat moeten leerlingen klaar hebben aan het einde van het volgende werk-/leermoment?'

Besteed bij het voorbereiden van de les speciaal aandacht aan het begin van de les. Zorg ervoor dat je een goede startopdracht hebt. Die moet staan als een huis en de leerlingen aanzetten tot werken en leren in de eerste tien minuten van de les. Wat

voor alle opdrachten geldt, geldt bij uitstek voor de startopdracht: breng orde aan door het gebruik van draaiboektermen. Als leerlingen bij de start van de les zien dat jij je les hebt voorbereid en haarscherp weet wat je wilt, zullen ze minder behoefte voelen met jou in discussie te gaan over de opdracht die je verstrekt. Daarnaast neemt je zelfverzekerdheid toe als je goed voorbereid voor een groep staat.

6.3 Situatie 2: Zorg dat wisselmomenten je niet overvallen

Observatie

Een aantal keren gedurende de les is een blik op het horloge of het toenemen van de werkrus in de klas aanleiding over te stappen op een volgend onderdeel van de les. Het afsluiten van het lesmoment en het opstarten van het daarop volgende moment doe je improviserenderwijs. Dat leidt ertoe dat de informatie die je doorgeeft regelmatig onduidelijk is. Dat is jammer omdat dit het tempo uit je les haalt en het werkklimaat er niet beter op wordt.

Veranderingsvoorstel

- Fase 1: creëer een helder wisselmoment, waarbij je het terugkijken achterwege laat. Concentreer je op het moment dat komen gaat en geef draaiboekachtige informatie (wie, wat, wanneer, hoe en wat is er klaar aan het einde van het volgende werkmoment, wat je moet doen als je eerder klaar bent). Houd de instructie eenvoudig en beperk de lengte van het werkmoment dat komen gaat tot maximaal tien minuten. Sluit je wisselmoment af met: „Zijn er nog vragen?“ of „Weet iedereen nu precies wat de bedoeling is voor de komende tien minuten?“. Geschatte duur: 1 minuut. Als fase 1 klaar is gaat fase 2 in werking.
- Fase 2: leerlingen gaan aan het werk. Jij concentreert je op dat moment op het coachen van het wenselijke klimaat. Hoe je het klimaat coacht hangt af van de situatie: je loopt de klas in of je trekt je juist terug; je spreekt een leerling fluisterend toe of noemt hardop zijn naam; je gebruikt je mimiek et cetera. Geschatte duur: 30 sec. Als de leerlingen goed aan de gang zijn begint fase 3.
- Fase 3: jij gaat terug naar je bureau en je ruimt dat, voor zover dat nodig is, op. Afhankelijk van wat er in het vorige werkmoment gebeurd is, kan dat veel of weinig opruimwerk zijn. Ook bij weinig opruimwerk is het een concreet moment in de vormgeving van een wisselmoment, al was het alleen maar omdat je voor jezelf even terugkijkt met behulp van het boek hoe het vorige werkmoment verlopen is. Maar misschien moet je nog iets in de kast gaan leggen of in je tas stoppen of in je agenda schrijven et cetera. Als je hiermee klaar bent gaat fase 4 in werking. Geschatte duur van fase 3: 1,5 minuut.
- Fase 4: de docent gaat de klas in. Leerstrategietraining en leerprocesbegeleiding kan nu beginnen. Jij bent er klaar voor. De lengte van fase 4 hangt af van de lengte van het totale werkmoment. Stel dat je met leerlingen afgespro-

ken hebt dat ze tien minuten kunnen werken en er zijn bij aanvang van fase 4 drie minuten om, dan zou je zeggen dat er nog 7 minuten resten. En dat is dus niet waar! Want aan het einde van het werkmoment heb jij namelijk een paar minuten nodig om je concreet te bezinnen op de vormgeving van het volgende wisselmoment. Met andere woorden: fase 4 kan in dit geval maar 5 minuten duren.

Fase 5: de laatste 2 minuten voordat je wilt wisselen naar een volgend lesmoment besteed je aan de voorbereiding van het wisselmoment. In die twee minuten ben je dus niet bezig met hulpverlenend fluisterend rondlopen of met het ontvangen van leerlingen aan je bureau.

Bij de voorbereiding van het wisselmoment concentreer je je op het volgende:

- kijk ik terug en/of vooruit;
- doe ik dat inhoudelijk of procesmatig;
- kijk vooruit in termen van wie, wat, wanneer, hoe en wat is er klaar aan het einde van het volgende werkmoment;
- ga ik iets op het bord schrijven? Zo ja, moet dat gebeuren voordat ik met het wisselmoment begin? Doe ik dat op de voor- of achterkant van het bord;
- liggen alle spullen klaar die nodig zijn in het volgende lesmoment? Moet ik iets uitdelen? Heb ik dit bij de hand? Deel ik nu al uit of straks? Laat ik de leerlingen eventueel uitdelen et cetera.

6.4 Situatie 3: Zorg voor een heldere afbakening van wisselmomenten en maak ze niet te lang

Observatie

Als de doe-momenten in de les goed lopen kan de verstoring van het werkklimaat nog optreden bij het wisselen van het ene naar het andere doe-moment. Het is zaak dat je je daar bewust van bent.

Veranderingsvoorstel

1 Tempo in de wisselmomenten

Als je aankondigt dat je de cd gaat aanzetten, dan zou dat \pm 15 seconden later een feit moeten zijn. Ik zou geen extra 15 seconden wachten op een leerling die zijn boek nog niet op de goede pagina heeft liggen. Speculeer erop dat de leerling dit luisterend naar de cd wel hersteld.

2 Werkklimaat tijdens wisselmomenten

Als jij iets uitlegt moet iedereen luisteren. Als dat niet gebeurt, maak je daar een stevig punt van. Je mag absoluut niet toestaan dat leerlingen door jouw uitleg heen praten of niet opletten als je uitlegt. Overigens nemen je kansen toe als ze in de gaten krijgen dat wisselmomenten snel verlopen en ze gehandicapt aan een opdracht beginnen als ze niet goed opgelet hebben.

3 Lengte van wisselmomenten

In de les zat een wisselmoment van 9 minuten (je formeerde de groepen en schreef de namen op het bord, je introduceerde de opdracht en je gaf informatie over het notenblad). Probeer wisselmomenten zo kort mogelijk te houden, streef ernaar dat ze in principe niet langer dan 3 minuten duren.

4 Afbakening van wisselmomenten

Je liet de uitleg waar het bij punt 3 over gaat overlopen in het musiceren van de kinderen. Dat ging deze keer goed, maar het kan ook tot verwarring leiden (is de juf nu wel of niet klaar met de uitleg; mogen we nu wel of niet aan de gang?). Probeer een wisselmoment zo vorm te geven dat het voor leerlingen herkenbaar is wanneer het begint en wanneer het afgelopen is.

6.5 Situatie 4: Wees strenger tijdens de wisselmomenten

Observatie

Je hebt een uiterst gevarieerde les. Er zitten ongeveer tien wisselmomenten in. Een aantal leerlingen wil het maar niet lukken tijdens de wisselmomenten op te letten. Daardoor duren de wisselmomenten te lang. Voor die leerlingen heeft hun gedrag geen consequenties, maar jij hebt je twee minuten staan ergeren en alle leerlingen die op tempo hadden willen starten, konden niet vooruit.

Veranderingsvoorstel

Wees strenger en sneller tijdens de wisselmomenten. Organiseer ze zo dat de onoplettende leerlingen pijnlijk geconfronteerd worden met het feit dat ze niet opletten en niet adequaat reageren tijdens het wisselmoment. Het aanzetten van een cassette of een video heeft een signaalfunctie: opletten! Doen ze dat bij voortduring niet, dan ben je genooddaakt op te treden. Verleg je norm met betrekking tot het werkklimaat tijdens wisselmomenten, praat hierover met de leerlingen en accepteer in principe geen overschrijding van de norm. [Red. zie ook 6.4.]

6.6 Situatie 5: Beschouw de leerlingen als je gasten

Observatie

De leerlingen kwamen rustig en geordend binnen. Ze maakten nauwelijks contact met jou en jij niet met hun. Na een minuut of 5 schreef je een korte wiskundige bewerking op het bord. Je zei niet waar je mee bezig was en leerlingen hadden er ook geen aandacht voor. Opeens draaide je je om en begon te vertellen over wat je opgeschreven had: „Dus, als je ... dan ...“. Dat was wel een erg abrupt begin van de les. Toen aan het eind van de les de bel ging, zat je midden in een uitleg. De bel was het signaal om ermee op te houden. („Morgen gaan we verder.“) Je hebt de leerlingen niet welkom geheten en je hebt ze ook niet goedendag gewenst aan het eind.

Veranderingsvoorstel

Beschouw de leerlingen als je gasten. Heet ze welkom als ze binnenkomen en neem afscheid als ze weggaan. Het lesbegin en het leseinde zijn in alle opzichten de belangrijkste wisselmomenten in de les.

7 LEERSTRATEGIETRAINING EN LEERPROCESBEGELEIDING

7.1 Vooraf

Leerstrategietraining betekent dat de docent de werkwijze van de leerling diagnosticeert en vandaar uit, als dat nodig is, met de leerling in gesprek gaat over de manier waarop de leerling de taak aanpakt. Zo'n diagnose stellen kan soms in een paar seconden, maar meestal niet. In de praktijk blijkt dat leerlingen met echte leerproblemen een leerprocesbegeleider nodig hebben die naast de leerling gaat zitten en gedurende langere tijd met de leerling aan een taak werkt. Leerlingen met leerstrategieproblemen maken fouten die ze er niet uitkrijgen als er niet gedurende langere tijd indringend door de docent gecoached wordt. Zo zijn er leerlingen die bij een rekenopdracht in hun hoofd de goede berekening maken, maar bij de verwoording slordig zijn. Ze husselen al pratend delen en vermenigvuldigen door elkaar, spreken niet van 'delen door' maar van 'delen met' et cetera. Die slordige verwoording leidt er vervolgens toe dat ze bij het op papier zetten van de som ook problemen krijgen. Dit leidt er weer toe dat het werk slordig wordt, dat ze vergeten wat ze in hun hoofd gedaan hadden, dat het fout gaat, dat ze moeten herstellen..., dat ze op een bepaald moment niet meer weten waar ze mee bezig zijn. Kortom, algehele malaise. Leerstrategietraining in zo'n situatie veronderstelt indringende leertherapie ofwel een docent die naast een leerling gaat zitten en al coachend de leerling laat ervaren hoe je congruentie creëert tussen hetgeen er in het hoofd gebeurt, tussen wat je vertelt en wat je op papier zet, op de juiste manier, in het juiste tempo en zonder je te laten afleiden door niet-relevante zaken.

Leerprocesbegeleiding in de les start met hulpverlenend, fluisterend rondlopen. Al rondlopend zie je drie typen leerlingen:

- de probleemlozen (+). Deze geef je non-verbaal aan dat het goed is en je loopt door;
- de het-kan-vriezen-het-kan-dooien-leerlingen (+/-). Non-verbaal geef je aan dat ze geconcentreerd moeten doorwerken omdat de kans bestaat dat het misgaat. Nadat je bent weggelopen bij de leerling kijk je na een seconde of vijf nog eens zijn/haar richting op. Zie je dan dat de leerling vol onbegrip jouw kant op zit te kijken, ga dan langzaam terug en bezin je, terwijl je terugloopt, op de aanwijzing die je gaat geven als je weer bij de leerling bent. Oefen die aanwijzing via 'inner-speech'. Dat voorkomt dat je de leerling een aanwijzing gaat geven die jezelf ook niet begrijpt. Overigens zouden docenten moeten proberen om de aanwijzingen een vraagkarakter te geven. Helpen betekent immers zelden 'voordoen';
- de probleemleerling (-). Deze leerlingen hebben hulp nodig. Verdeel deze categorie leerlingen weer in drieën:

- de sterken onder de zwakken (-|+). Deze leerlingen moeten er zelf uitkomen, met als enige hulp: de vragen van de docent;
- de zwakken die er alleen niet, maar met hulp van een medeleerling wel uitkomen (-|+/-). Koppel die twee aan elkaar, maar instrueer ze wel wat beiden moeten doen wil de samenwerking zin hebben voor de leerling die geholpen moet worden. Let er overigens op of de leerling die je vraagt docent te gaan spelen, daartoe wel in staat is. Is dat niet het geval, behandel de leerling die hulp nodig heeft dan als een leerling uit de categorie die hierna beschreven wordt;
- de zwakken onder de zwakken (-|-). Deze leerlingen hebben leerstrategietraining nodig. Dat is hulp die verder gaat dan vragen stellen aan de leerlingen. Ze hebben veel extra aandacht nodig. Als die tijd er niet is, moet er naar andere mogelijkheden buiten de les gezocht worden om deze leerlingen te helpen.

7.2 Situatie 1: Imiteer in pgo-situaties werkplaatsgedrag

Observatie

- Het werkklimaat was te vrijblijvend. Zo kwamen bijna alle leerlingen te laat, waren ze erg slordig in het behartigen van hun pauzetijd en ging er een aantal weg voordat de evaluatie van producten (gebakken broodjes) in de les plaatsvond, terwijl in die vergelijking van de gebakken broodjes nu net het leermoment zat.
- De productgerichtheid was bij veel leerlingen niet optimaal. Ze maakten fouten die ze kunnen/moeten vermijden wanneer ze optimaal hun best doen (afwegen, kneden et cetera).
- Ook de aandacht voor procesaspecten was te gering (kleding, hygiëne (met achterwerk op de werktafels zitten) en dergelijke).

In het nagesprek deelde je mee dat de productgerichtheid geringer is geworden in het pgo-project, maar dat daardoor meer nadruk zou moeten komen te liggen op procesaspecten en evaluatie en reflectie. Dit kwam verhoudingsgewijs te sober uit de verf.

Veranderingsvoorstel

Je aandacht is te vrijblijvend. Door gerichtere aandacht zou je leerlingen product- en procesmatig geordender aan het werk kunnen krijgen. Overweeg met vorderingsoverzichten te werken die je iedere les bijhoudt, zodat leerlingen in de gaten krijgen dat ze minder vrijblijvend te werk moeten gaan. Een vorderingsoverzicht houdt het midden tussen een beoordelingskaart en een begeleidingsinstrument. Het gebruik van zo'n instrument heeft een aantal voordelen:

- 1 de docent moet zelf helder hebben waar hij op let;
- 2 leerlingen hebben binnen de kortste keren helder waar de docent op let;
- 3 het stuurt de aandacht van de docent als hij hulpverlenend, fluisterend door de klas loopt;

4 de docent brengt beter in kaart hoe leerlingen werken, waardoor de coaching adequater kan zijn.

We hebben het hierboven eigenlijk over leerprocesbegeleiding en leerstrategietraining.

Observeer praktijklessen bij je twee collega's. Zij zijn, zonder dat dit het werkklimaat negatief beïnvloedt, strakker in het behartigen van het werkklimaat. Een praktijkles is wat betreft werkklimaat een imitatie van werkplekgedrag: hard werken, strakke discipline, weinig fouten maken en dingen zo goed mogelijk proberen te doen. Aan die voorwaarden voldeed het gedrag van leerlingen in deze les niet.

7.3 Situatie 2: Heb concreet aandacht voor de aanpak van de taak

Observatie

Als je te lang en teveel centraal staat kun je verhoudingsgewijs weinig aan leerprocesbegeleiding doen. Er is immers op de momenten dat je centraal staat geen mogelijkheid om naar de leerlingen toe te gaan en te kijken wat ze doen en hoe ze te werk gaan. Nu kom je natuurlijk met goede centrale instructie een eind, maar dan moet er wel tijd overblijven voor de leerlingen om met behulp van jouw instructie onder jouw toezicht aan het werk te gaan. Die tijd was er in jouw les nauwelijks of niet. [Red. zie in dit verband ook hoofdstuk 4 van deze brochure.]

Veranderingsvoorstel

Hieronder zijn, uitgaande van de integratiekapstok, een aantal lesblokken beschreven. Beschouw de blokken als een startpunt voor het ontwikkelen van een eigen lesmodel waarin activiteit van de leerlingen, variatie en leerprocesbegeleiding uitgangspunten zijn.

Stap 1 De docent doceert de leerlingen en probeert zoveel mogelijk leerlingen met vragen te betrekken bij de les. Hij stelt zijn vragen kriskras, zodat hij niet steeds dezelfde leerlingen betreft in de informatie-uitwisseling. Belangrijk: Leerlingen worden geacht aantekeningen in hun schrift te maken.
 Werkklimaat: een persoon praat, de anderen luisteren. Tijd: maximaal 10 tot 15 minuten.

Stap 2 Leerlingen doen individueel iets met de leerstof, bijvoorbeeld een schema maken of een mindmap, vragen beantwoorden, een video bekijken, onderwijl vragen beantwoorden en dergelijke. Belangrijk: de docent loopt in deze fase rond en coacht leerlingen op inhoud en leerstrategieën. Werkklimaat: muisstil. Tijd: 5 à 10 minuten.

Stap 3 Leerlingen wisselen informatie uit, ofwel: ze spelen elkaars docent. Ze zorgen dat ze elkaar inhoudelijk ondersteunen. Dit moet ertoe leiden dat ze hun aantekeningen verbeteren. Belangrijk in deze fase: leerlingen duidelijk te maken dat een goede docent vragen stelt en dat de leerling de antwoorden geeft. Uitwisseling tussen leerlingen moet fluisterend gebeuren. Werk-

klimaataanduiding door de docent: „Ik mag jullie wel horen, maar niet verstaan.“ Tijd: 5 à 10 minuten.

- Stap 4 De leerlingen wisselen informatie uit met de docent in een onderwijsleergesprek. De docent kan vragen stellen uitgaande van hetgeen hij gezien heeft in de fase ervoor. Maar het is ook zaak dat hij de leerlingen uitnodigt vragen te stellen die ze hebben naar aanleiding van de vorige fase. Belangrijk in deze fase: het gaat niet over nieuwe informatie, maar over de manier waarop leerlingen vanuit actief-leren-perspectief met de informatie zijn omgegaan. Natuurlijk kunnen in deze fase ook inhoudelijke onduidelijkheden weggewerkt worden. Werkklimaat: een persoon praat, de rest luistert. Tijd: 5 à 10 minuten.
- Stap 5 In deze stap moeten leerlingen individueel studeren (het hoofdstuk uit het boek, de aantekeningen, de antwoorden op de toetsvragen et cetera.) Dit studeren kan in principe ook thuis gebeuren. Leerlingen horen het actief en in stilte te doen. De docent heeft in het coachen een functie, namelijk leerlingen duidelijk te maken hoe je actief kunt studeren (praat met jezelf, maak aantekeningen over het hoofdstuk door alleen de kennis in je hoofd te gebruiken en vergelijk die aantekeningen met wat er in het boek staat. Beantwoord vragen zonder het boek te gebruiken. Controleer of je antwoorden goed zijn, maak schema's, samenvattingen, mindmaps et cetera. Ook belangrijk in dit verband: steek tijd in de dingen die je nog niet weet en start niet steeds met tijd stoppen in dingen die je al weet.
- Stap 6 De toets hoort in ieder leerproces thuis. De leerlingen zou helder moeten worden dat ze in een toets meestal drie soorten vragen vinden, namelijk weetvragen, begripsvragen en 'wat-vind-je-van-vragen'. Vanuit dat perspectief zouden ze ook een toets moeten voorbereiden. Docenten horen leerlingen dit inzicht aan te reiken.
- Stap 7 Toetsen kunnen besproken worden. Dat zijn prima leermomenten. Mogelijkheden: vergelijk de toets met de toets van de buurman en verbeter je toets. Vergelijk je toets met een toets die ik als docent gemaakt hebt en probeer je eigen toets van daaruit te verbeteren. Een zwakke vorm is de manier waarbij de docent één voor één de vragen gaat bespreken. Heel vaak zie je in dat soort lessen dat de aandacht van de leerlingen miniem is. [Red. zie in dit verband paragraaf 11.3 van deze brochure.]

Variërend op de bovenstaande opbouw bewerkstellig je actief leren en hou je het leren resultaatgericht. Als je als docent dan ook nog een goed jaarprogramma hebt, een goede methode en goede leerstofafspraken tussen de leerjaren (doorlopende leerlijnen) komen leerlingen een heel eind.

Mogelijk is het voorafgaande een goed startpunt voor sectieoverleg en kunnen er, in combinatie met observaties door jou bij collega's, coachingafspraken uit afgeleid worden.

7.4 Situatie 3: Leer leerlingen actief te kijken en te luisteren

Observatie

In jouw les behandel je drie historische stromingen. De les heeft een hoog tempo en een hoge informatiedichtheid. Er is nauwelijks een leerling die aantekeningen maakt en er is geen mogelijkheid voor de leerlingen om met elkaar te praten over wat ze gezien of opgeschreven hebben naar aanleiding van de video. Kortom, leerlingen zijn te passief. Je les is als volgt opgebouwd:

Binnenkomst en opstart	± 10 minuten
Videofragment over stroming 1	± 5 minuten
Onderwijsleergesprek over stroming 1	± 5 minuten
Videofragment over stroming 2	± 5 minuten
Onderwijsleergesprek over stroming 2	± 5 minuten
Videofragment over stroming 3	± 5 minuten
Onderwijsleergesprek over stroming 3	± 5 minuten
Huiswerk opgeven en afsluiten	± 5 minuten

Veranderingsvoorstel

Bouw de les anders op.

Binnenkomst en opstart	± 10 min.	-
Docent introduceert de opdracht: hoe moet je kijken, wat schrijf je op? Geef eventueel een kijk- en schrijfwijzer	± 5 min.	Lln. luisteren
Videofragment over stroming 1	± 5 min.	Lln. kijken en maken aantekeningen
Docent loopt aandachtgevend rond	± 2 min.	Lln. vergelijken aantekeningen. Bespreken en aanvullen in tweetallen
Afsluitend onderwijsleergesprek, docent stelt vragen	± 2 min.	Lln. geven antwoorden en vullen aantekeningen eventueel aan

Et cetera		Lln werken aantekeningen uit en bereiden toets voor
Huiswerk: werk je aantekeningen uit en bereid je voor op een toets over de inhoud van de afgelopen les. Prepareer je op drie soorten vragen: - Wie, waar en wanneer vragen (kennisvragen) - Waardoor-vragen (begripsvragen) - Wat vind je van-vragen		

7.5 Situatie 4: Gebruik de diagnosecoachkaart bij leerprocesbegeleiding

Observatie

Tekenen is bij uitstek een vak waarbij door docenten veel geobserveerd kan worden, omdat leerlingen vaak zelfstandig aan het werk zijn. Wanneer leerlingen met opdrachten bezig zijn, loop jij consequent rond. Daarbij ben je regelmatig bij dezelfde leerlingen te vinden, omdat er nu eenmaal leerlingen zijn die veel hulp nodig hebben en/of vragen en leerlingen die hier minder behoefte aan hebben of het minder duidelijk aangeven. Je loopt derhalve het risico dat er leerlingen zijn die in verhouding te weinig hulp krijgen, zowel wat betreft het vak tekenen als wat betreft coaching bij het ontwikkelen van andere leervaardigheden.

Veranderingsvoorstel

Je zou kunnen overwegen te gaan werken met een diagnosecoachkaart. Op een dergelijke kaart kun je per leerling aangeven hoe het gesteld is met bepaalde aspecten van het leren. Op welke aspecten je let kun je zelf bepalen. Zo kun je letten op zaken die te maken hebben met motivatie, op cognitieve aspecten, op technische vaardigheden en op sociale vaardigheden. Het is belangrijk dat leerlingen weten dat je met een dergelijke kaart werkt en dat het geen beoordelingskaart is, maar een begeleidingsinstrument. Werken met een diagnosecoachkaart heeft een aantal voordelen:

- het is voor jezelf maar ook voor de leerlingen helder waarop gelet wordt bij zelfwerkzaamheid. Leerlingen krijgen dan scherper inzicht in wat je van hen verwacht;
- leerlingen krijgen systematischer feedback over hun leer- en werkgedrag, doordat jij systematischer inzicht verwerft over dit gedrag;
- door systematisch te coachen, kun je leerlingen - als je dat wilt - evenveel aandacht geven.

Het is belangrijk dat je vooraf bepaalt wat je belangrijk vindt dat leerlingen doen of hoe ze iets doen. Het mooiste is natuurlijk samen met de leerling te bepalen waar-

op gelet wordt. Wees kritisch op de items waarop je wilt observeren en kies alleen voor items waar je iets mee kunt als het gaat om het coachen van het leerproces en het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden. Na verloop van tijd heb je een duidelijk beeld van alle leerlingen op schrift en kun je adequaat coachen op bepaalde aspecten van het leer- en werkgedrag. Hieronder vind je een voorbeeld van een diagnosecoachkaart.

Klas:															Vak:			Docent:			Periode:		
Leerling	Werkver- zorging			Begrip			Planmatig werken/ tempo			Samen- werken			Zelfwerk- zaam- heid			Gedaan/ niet gedaan							
	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-								

7.6 Situatie 5: Coach groepen vanuit werkafspraken

Observatie

Leerlingen waren in groepjes van vijf bezig met het ontwerpen van een memoryspel. Ze deden dat op een uitstekende manier. Ook ontstonden er spontaan in een paar groepen afspraken over de manier van samenwerken. Het werkklimaat was in alle groepen goed. Leerlingen hadden er zin in. Jij was duidelijk tevreden en liep met plezier rond. In de nabespreking gaf je aan dat je het als een probleem ervaart dat je bij het rondlopen tijdens groepswork niet goed weet wat je moet doen.

Veranderingsvoorstel

Laat leerlingen die een x-aantal weken met elkaar in vaste groepen moeten samenwerken per groep bepalen waar jij op moet letten als je in die groep observeert. Daar mag je best een halve les voor uittrekken. De leerlingen schrijven dus op een velletje papier hun afspraken over hoe er in de groep gewerkt wordt (rolverdeling, werkafspraken en dergelijke). Bij aanvang van de les leggen ze deze werkafspraken op de tafel zodat jij er rekening mee kunt houden als je bij de groep aanschuift. Geef leerprocesbegeleiding vorm door met een krukje van groep naar groep te verhuizen. Blijf minimaal vijf minuten in een bepaalde groep zitten en geef aan het eind van je observatie met een paar opmerkingen een stimulerende boodschap of een aanwijzing. Natuurlijk kunnen de groepsleden jou ook iets vragen.

Spreek met de klas af dat je in principe niet stoorbaar bent wanneer je met je krukje bij een bepaalde groep zit. Ze kunnen je wel vragen in de volgende ronde bij hun tafel te komen zitten. Uiteraard gaat dit model alleen op als je er vanuit kunt gaan dat de leerlingen alle inhoudelijke en procedurele informatie hebben die nodig is om hun werkzaamheden te verrichten. Om die reden is het zaak dat over het ontwerpen en het spelen van het memoryspel informatie op papier komt te staan die zo helder is dat leerlingen in principe zonder jouw hulp kunnen ontwerpen en spelen.

8 SAMENWERKEN, SAMEN LEREN EN SAMEN REGULEREN

8.1 Vooraf

Samen werken is een vorm van leren, waarbij de docent aan de leerlingen de leerstof en de manier waarop de leeractiviteiten moeten worden aangepakt gedetailleerd voorschrijft. De leerlingen voeren de leeractiviteiten in twee- of meertallen uit. Kenmerkend is dat het leren gedetailleerd door de docent wordt aangestuurd en dat de voorgeschreven leeractiviteiten door groepen van leerlingen worden uitgevoerd, zodat samenwerking en taakverdeling tot de mogelijkheden behoren. Het in (kleine) groepen uitvoeren van door de docent opgedragen taken of opdrachten - bijvoorbeeld tijdens een gedeelte van een lesuur - is een goed voorbeeld van de grondvorm 'samen werken'.

Samen leren is een vorm van leren, waarbij de docent aan de leerlingen de leerdoelen (en de leerstof) voorschrijft. De manier waarop de leeractiviteiten worden uitgevoerd bepalen de leerlingen zelf. Leerlingen voeren de leeractiviteiten in twee- of meertallen uit. Kenmerkend is dat de leerdoelen en de te bereiken leerresultaten gedetailleerd door de docent worden aangestuurd, terwijl de manier waarop de leeractiviteiten worden uitgevoerd keuzemogelijkheden voor groepen van leerlingen toelaat. Zo kunnen er binnen de groep van leerlingen keuzen en afspraken worden gemaakt over de manier waarop de beoogde resultaten daadwerkelijk bereikt worden. Het groepsgewijze verzamelen, ordenen en presenteren van informatie naar aanleiding van een opgegeven vraagstelling is een goed voorbeeld van de grondvorm 'samen leren'.

Samen reguleren is een vorm van leren, waarbij de docent de keuze van de leeractiviteiten aan een groep leerlingen overlaat, mits de keuze gemaakt wordt in overeenstemming met binnen het domein gelegen leerdoelen. Kenmerkend is dat de verschillende componenten van het leerproces overwegend door de leerlingen groepsgewijs kunnen worden gespecificeerd. Voor de docent is er vooral sprake van een begeleidende, hulpbiedende rol en veel minder van een sturende rol. Ook hier is het overigens van belang, dat de gekozen leerdoelen en de te bereiken leerresultaten functioneel zijn voor het domein waarop de opleiding is gericht. Het groepsgewijze uitvoeren van een project zoals dat in het kader van projectonderwijs gebruikelijk is, is een goed voorbeeld van de grondvorm 'samen reguleren'.

8.2 Situatie 1: Formeer vaste leergroepen

Observatie

Voordat leerlingen aan het werk gaan, worden groepjes gemaakt. De samenstelling

is willekeurig, namelijk afhankelijk van de plaatsen waar leerlingen in de klas zitten.

Veranderingsvoorstel

Is het een idee om leergroepen te formeren waarvan de leerlingen elkaars coach moeten spelen binnen en buiten de les. Als je daarvoor kiest zou dat ook in de lokaalinrichting tot uiting moeten komen. Als je leergroepen krijgt van 3 tot 5 leerlingen, kun je expertise over de groepen spreiden en kun je de groepen die er niet uitkomen inhoudelijk ondersteunen en coachen. De groep kan jou om hulp vragen als ze er niet uitkomen. Daarna kun jij er natuurlijk ook voor kiezen met een krukje bij een groep aan te sluiten. Hieronder vind je informatie over het 'krukjesmodel'. Het lijkt me zaak dat je, als je voor dit model kiest, keuzes over rolverdeling tussen de docent en de leerlingen minutieus met de leerlingen bespreekt en hen duidelijk maakt wat de consequenties van die keuzes zijn.

- 1 „Ik geef geen les meer, hooguit wil ik de eerste vijftien minuten nog wel eens college geven, als daar tenminste behoefte aan is. Daarna werken jullie in ieder geval weer in de groepen. Je hebt een boek, opdrachten, proefexamens, periodeplanners en elkaar. Het periodeplan wil ik met jullie maken als je dat op prijs stelt. Je kunt het plan ook als groep zelf maken en met mij verifiëren. Inhoudelijke informatie (over wiskunde) verstrek ik alleen als daarom gevraagd wordt. Met andere woorden: ik werk vraaggestuurd en niet aanbodgestuurd“.
- 2 „Ik werk met een krukje en schuif bij iedere groep per les bijvoorbeeld twee maal vijf minuten aan. Jullie kunnen mij iets vragen. Ik kan jullie ook iets vragen“. Werk bijvoorbeeld met de diagnosecoachkaart [red. zie paragraaf 7.5] en probeer vanuit die systematische observatie van 'wat' leerlingen doen en 'hoe' ze het doen, je didactiek van leerstrategietraining te ontwikkelen. Concreet betekent dit dat je bijvoorbeeld met een krukje van groep naar groep gaat om te observeren hoe ze werken. Vanuit die observatie merk je iets op, geef je een aanwijzing of stel je een vraag. Het voordeel van de diagnosecoachkaart is dat je zelf scherp moet hebben waar je op let en dat leerlingen ook helder krijgen waar jij op let. Uiteraard is het geen beoordelingskaart, maar een diagnosekaart. Dit moet voor leerlingen heel duidelijk zijn, anders voelen ze zich niet op hun gemak als jij met die kaart rondloopt.
- 3 „Als ik overal hetzelfde probleem zie, dan wil ik nog wel eens iets centraal uitlegen, maar ook dan zal ik niet doceren maar in dialoog met jullie kennis/inzicht ordenen. Gegeven het feit dat iedere groep een eigen werkwijze en tempo zal hebben, zal dit waarschijnlijk niet al te vaak voorkomen“.

8.3 Situatie 2: Organiseer samen-leer-lessen

Observatie

Klassikale lessen mogen er, mits het lessen zijn waarin leerlingen actief kunnen leren, best zijn. [Red. zie bijvoorbeeld paragraaf 5.5.]

Veranderingsvoorstel

Ik zou ze overigens afwisselen met werkcolleges waarin je leerlingen in twee- of meertallen laat produceren. Ook binnen deze werkwijze zouden leerlingen eerst individueel moeten werken en pas dan de uitwisseling over de leerstof met groepsgenoten moeten zoeken. In dit type lessen (samen-leer-lessen) ben jij begeleider en niet de docent die aanstuurt met behulp van centrale uitleg/ het onderwijsleergesprek of bordgebruik. In centrale lessen vertel je meer dan dat je vragen stelt. In de samen-leer-lessen ben je hoofdzakelijk leerprocesbegeleider, die als dat nodig is de groep vooruit helpt door het stellen van begripsvragen. [Red. zie paragraaf 8.2 voor informatie over de rol van de docent in de samen-leer-lessen.]

8.4 Situatie 3: Heb aandacht voor leerstrategietraining in samen-leer-lessen*Observatie*

Nu zeg je aan het begin van het tweede deel van de les: „Jullie kunnen nu met z'n tweeën werken“. Ik zou deze instructie aanscherpen en de leerlingen vanuit die instructie laten trainen in samen leren.

Veranderingsvoorstel

Jullie gaan nu met z'n tweeën samen leren. Je doet dat als volgt. Je maakt allebei in je eentje een opdracht. Geen overleg! Daarbij let je op: hoe schrijf je het op (stappen); geordendheid en netheid en uiteraard de uitkomst. Als je klaar bent vergelijk je je werk, je bespreekt het en maakt afspraken over de volgende som. Dan gaat het over de zaken die ik zojuist noemde en het tempo. Als het tempo van twee leerlingen immers te veel verschilt, kun je niet samen leren. In deze fase van de les coach je vanuit de aandachtspunten die hiervoor staan.

8.5 Situatie 4: Hanteer ook strikte werkklimaatregels tijdens samenwerken*Observatie*

Tijdens onze eerste observatie bij jou gaf je een klassikale les. Toen was het werkklimaat niet goed. Met inachtneming van spelregels voor werkklimaat voor klassikale lessen gaf je daarna tijdens onze tweede observatie een perfecte demonstratie van goed werkklimaat in een klassikale les. Nu, tijdens onze derde observatie, kies je voor samen leren in 3 groepen van resp. vijf, zes en zeven leerlingen. Het is zaak dat je de didactiek die bij deze lesinrichting hoort goed ontgint (groeps grootte, groepssamenstelling, kwaliteit van de opdrachten, spelregels voor werkklimaat, taakverdeling in de groepen, afhankelijkheid van de groepsleden van elkaar, beoordeling van de kwaliteit/prestaties per groep en per individuele leerling, begeleidingsactiviteit van de docent e.d.).

Veranderingsvoorstel

Wees veel scherper in de behartiging van het werkklimaat. Toen de groepen met de tweede en derde opdracht bezig waren, deden ze dat veel te vrijblijvend. Trouwens ook op de wisselmomenten waren ze te druk. Tijdens de werkmomenten mag er

gefluisterd worden in de groepen en mag er in principe niet gecommuniceerd worden tussen groepen. Er mag niet hardop gepraat worden in de groepen („Ik mag jullie horen, maar niet verstaan“) en er mag al helemaal niet geroepen worden van de ene naar de andere groep. Tijdens de wisselmomenten is het zaak dat leerlingen opletten en niet praten of met andere dingen bezig zijn. Dit zijn werkklimaatseisen die redelijk zijn, als leerlingen ze tenminste kennen. [Red. zie voor meer informatie in dit verband de tips die geformuleerd zijn in paragraaf 8.6.]

8.6 Situatie 5: Realiseer je dat samenwerken niet vanzelf gaat

Observatie

De inhoudelijke en procedurele afspraken voor werken in groepen waren te mager. Ze werden improviserenderwijs gemaakt. Daarnaast gaf je aan dat leerlingen na het individueel werken samen moesten gaan werken en dat er daarna een onderwijs-leergesprek volgde. De fase van samenwerken sloeg je, toen het erop aankwam, over.

Veranderingsvoorstel

Hieronder zijn een aantal tips geformuleerd voor samen-leer-lessen.

- 1 Formuleer op schrift algemene spelregels over de vormgeving van samen leren in de les. Bespreek de spelregels met de leerlingen en stel ze naar aanleiding van het overleg bij. Door de bespreking met de leerlingen voelen ze zich meer betrokken, ontstaan er afspraken die de leerling en de docent kennen en is er iets waar tijdens de lessen op teruggevallen kan worden. Daarnaast bevordert het gesprek, mits het goed verloopt, de status van de werkwijze.
- 2 Formeer de groepen en bespreek de groepssamenstelling met de leerlingen. Verantwoord de indeling van de groepen vanuit heldere criteria (leerstijlen, relaties tussen leerlingen, snelle en langzame werkers, kletsers en doorwerkers, macho-leerlingen en volgers, wel of niet in de wieg gelegd voor groepswerk, jongens en meisjes, nationaliteiten en dergelijke). In de praktijk blijkt dat het heel moeilijk is vanuit wetenschappelijk onderbouwde criteria, groepen samen te stellen. Dat geldt zowel voor de groepssamenstelling als voor de groepsgrootte. Geef leerlingen aan dat ze minimaal een x-aantal lessen gaan werken in de samenstelling die de docent heeft voorgesteld. Motiveer als docent waarom je dit noodzakelijk vindt (wennen, in iedere groep zit wel eens iets tegen, je hebt je collega's later ook niet altijd voor het kiezen). Zie in dit verband ook tip 4.
- 3 Heb als docent vooral de eerste lessen veel aandacht voor het proces. Loop in dat verband veel rond en probeer leerlingen te stimuleren voor een plezierig werkklimaat te zorgen. Vooral in de eerste lessen is het zaak aan het einde van de les even te reflecteren op de manier waarop de groepen te werk gaan. Waar mogelijk moet dit gebeuren vanuit 'Wat gaat goed-opmerkingen' en met met opbouwende suggesties. Kritische reflecties zouden niet klassikaal, maar per groep moeten gebeuren.

- 4 Bouw na een aantal lessen waarin leerlingen gewerkt hebben, bijvoorbeeld 3, een officiële reflectieles in. Tijdens de reflectieles of als vervolg erop kan de docent eventueel de samenstelling van groepen veranderen. De hoofdmoot bestaat eruit dat leerlingen met elkaar komen tot een afsprakenkaart per tafel. Die afsprakenkaart moet de spelregels bevatten voor die groep. De docent gebruikt de kaart van een groep bij het begeleiden van die groep. Uiteraard kan het nodig zijn dat de docent al eerder formeel reflecteert. Daarnaast reflecteer je natuurlijk al vanaf de eerste les in de verschillende groepen op ieder moment dat het nodig is.
- 5 Begeleiden van samenwerken bestaat er niet uit dat de docent aan zijn bureau gaat zitten en de leerlingen vraagt naar hem toe te komen als er een probleem is. Overigens mag de docent dat wel op gezette momenten doen. In een samenleerles loopt de docent in principe óók niet rond. Hij zit bij een leergroep, observeert en start, als het nodig is, vanuit de observatie een gesprek op met de groep. Na verloop van tijd, als groepen hun werkwijze kennen en goed aan het werk zijn, kan de docent ervoor kiezen regelmatig even aan zijn bureau te gaan zitten en zich niet met de groepen te bemoeien.
- 6 Bespreekbaar maken van het gedrag van individuele leerlingen zou de docent, als het over onaardige gedragtrekjes van een leerling gaat, niet in de groep moeten doen. Maak, als het nodig is, een afspraak met de leerling om een keer buiten de les zijn/haar handelwijze te bespreken.
- 7 Bouw na bijvoorbeeld de tiende les weer een formele reflectieles in. Laat leerlingen reflecteren aan de hand van een agenda die de docent aanreikt. Assisteer de leerlingen bij het reflecteren. Besteed aan het reflecteren met de groep zo'n 20 minuten. In één les kan een docent dus twee groepen assisteren. De docent kan er ook voor kiezen per les slechts één reflectiegesprek te voeren met een groep, zodat er ook nog begeleidingstijd overblijft voor de andere groepen die gewoon aan het werk zijn. Als het werkklimaat in groepen slecht is, kan zo'n gesprek aanleiding zijn de groep een of meerdere keren buiten de les te treffen om het probleem te bespreken en tot werkbare afspraken te komen.
- 8 Bij het reflecteren kan het handig zijn dat de leerlingen en de docent kunnen beschikken over een video-opname van de werkwijze van de groep. Beelden zeggen soms meer dan woorden. Als de docent de beschikking heeft over een video-apparaat kan hij/zij zelf voor de opnamen zorgen. Soms is het niet lonend opnamen te maken, maar bepaalde zaken, die altijd stroef verlopen in een groep, zijn de moeite waard om op te nemen. Overigens is het ook aantrekkelijk opnamen te maken van groepen waarin het samenleren goed verloopt. Die opnamen kunnen het beste betrekking hebben op spelregels die voor alle groepen gelden. Op dat moment kunnen ze gebruikt worden als illustratiemateriaal voor de hele klas. Het is niet misplaatst af en toe een les met een videofragment op te starten. Dat houdt de aandacht van de leerlingen gericht op het feit dat de manier van werken in de groep 'ertoe doet'. Zo'n videofragment is illustratief en kan stimulerend zijn,

mits het in de goede sfeer door de leerlingen bekeken wordt. Het bekijken van een videofragment en het bespreken daarvan zou in principe niet langer dan tien minuten moeten duren.

- 9 Als alle groepen met dezelfde leerinhoud bezig zijn, zou de docent niet moeten schromen inhoudelijke problemen waar iedere groep mee zit klassikaal uit te leggen. Dit kan spontaan gebeuren, omdat de docent ziet dat op dat moment alle groepen met hetzelfde probleem worstelen. De docent kan er ook voor kiezen iets klassikaal uit te leggen, maar dat van tevoren bij de leerlingen aan te kondigen. Hiervoor kies je als het niet urgent is uit te leggen, als je als docent een inhoudelijk probleem ziet aankomen of als het je wenselijk lijkt dat leerlingen eerst ter voorbereiding allemaal bepaalde leerstof bestuderen. Als er sprake is van inhoudelijke differentiatie en/of tempodifferentiatie tussen de groepen, zouden docenten uiterst spaarzaam moeten zijn met klassikale uitleg. Overigens moet je je in dit verband afvragen of er sprake is van tempodifferentiatie als je bij een aantal groepen een probleem ziet waarvan je weet dat de andere groepen er de volgende les aan toe zullen zijn.
- 10 Bij samen leren in groepjes is het zaak goed na te denken over het beoordelen van de leerprestaties van de leerlingen. Krijgen ze alleen een cijfer voor de inhoud van de geleverde prestatie of krijgen ze ook een cijfer voor de manier waarop ze zich de inhoud eigen gemaakt hebben? Krijgen ze individuele cijfers, is het groeps cijfer ook het individuele cijfer of bestaat het eindcijfer van een leerling uit een combinatie van het individuele cijfer en het groeps cijfer? Er zijn veel verschillende mogelijkheden om de prestaties van leerlingen die in groepen leren, te beoordelen. De docent moet de beoordelingswijze van tevoren bedenken, met de leerlingen bespreken en tot consensus komen. Nogal eens zie je dat de docent aan bijvoorbeeld een groep van vier leerlingen allemaal hetzelfde cijfer geeft, bijvoorbeeld een zes, en daarnaast de groep hetzelfde aantal punten geeft (24). De groep kan die 24 punten dan zo verdelen dat ze zelf tot uiting brengt wat de inbreng is geweest van de groepsleden.
- 11 Ook als een docent voor een samen-leer-lesmodel kiest, zou hij/zij niet moeten schromen af en toe, als daar goede redenen voor zijn, een ander lesmodel te gebruiken.

9 TAAKGERICHTHEID EN INSTRUEREN

9.1 Vooraf

Om een leerproces op gang te brengen en naar een goed einde te voeren, moet je weten wat er te leren valt (de leerstof; de doelen) en moet je weten wat je moet doen (leeractiviteiten) om het gewenste doel/gewenste leerproces op gang te brengen en te houden. Om leerprocessen in het onderwijs op gang te brengen is het dus nodig meer te doen dan alleen leerstof aan te bieden en uit te leggen. Onderwijzen betekent ook leerlingen wegwijzen maken in de stof; betekent ook ervaringen aanbieden waarvan iets te leren valt; betekent ook welbewust en overwogen de verantwoordelijkheid van het leren langzamerhand te leggen waar die thuishoort: bij de leerling zelf. Met andere woorden: het werken en leren van zowel docenten als leerlingen gebeurt doelgericht. Die doelgerichtheid vind je terug in de manier waarop docenten opdrachten verstrekken en leerlingen ondersteunen bij leren en in de manier waarop leerlingen hun leertaken uitvoeren.

9.2 Situatie 1: Geef leerlingen een takenoverzicht voor een jaar

Observatie

Voor een beginnende docent, maar natuurlijk ook voor de leerlingen is het belangrijk te weten wat er in de loop van het jaar allemaal gedaan moet worden. Doordat de sectie niet goed functioneert en jij als beginnende docent natuurlijk het overzicht nog niet hebt, kun je eigenlijk niet goed aangeven hoe het jaarplan eruit ziet. Je zou voor jezelf en voor de leerlingen zo'n overzicht moeten produceren.

Veranderingsvoorstel

Geef leerlingen een overzicht van de producten die in de loop van het jaar door hen gemaakt moeten worden. Dat structureert en stimuleert. Daarnaast past het bij de portfolio-werkwijze die jij met behulp van een ringband per leerling hanteert. Natuurlijk moeten ervaren sectiegenoten je helpen bij het maken van zo'n overzicht. Maar je hebt natuurlijk ook wat steun aan het leerboek.

Hieronder volgt een startpunt voor een opzet van zo'n productenoverzicht, inclusief kolommen voor beoordelen en aftekenen.

nr	activiteit (beschrijving van de activiteit in ongeveer 100 woorden / wie, wat, wanneer, hoe, wat is er klaar aan het eind)	beoordeling			eindcijfer
		zelf	medeleerling	docent	

Het bovenstaande formulier is dus een overzicht van het jaarplan en hoort thuis in de ringband van de leerlingen. Afhankelijk van het feit of jij het nodig vindt dat ze allemaal aan dezelfde opdracht werken of niet, geef je leerlingen de keuzemogelijkheid om te bepalen aan welke opdracht ze op een bepaald moment gaan werken.

9.3 Situatie 2: Toets regelmatig en gevarieerd

Observatie

Je gaf in de nabespreking aan dat je standaard op het huiswerk terugkomt in de vorm van een onderwijsleergesprek. Het oogde nogal vrijblijvend. Diezelfde vrijblijvendheid zat in het onderwijsleergesprek waarbij het de bedoeling was dat leerlingen nieuw aangereikte leerstof gingen begrijpen. Als de leerstof relevant is, kun je dat benadrukken door regelmatig te toetsen.

Veranderingsvoorstel

Toets regelmatig de leerstof die in de les aangereikt wordt en hetgeen leerlingen voor huiswerk gedaan hebben. Toetsen kan op verschillende manieren en de lengte van een toets kan variëren van een minuut (mondelinge vraag) tot een heel lesuur. Probeer variatie aan te brengen in de toetsmanieren. In de onderstaande matrix kun je mogelijkheden ordenen.

toetsen		mondeling		schriftelijk	
		voor een cijfer	diagnostisch	voor een cijfer	diagnostisch
groepsgewijs	aangekondigd				
	onverwachts				
individueel	aangekondigd				
	onverwachts				

9.4 Situatie 3: Bereid moeilijke individuele opdrachten samen voor

Observatie

In de les laat je leerlingen drie sommen maken. Het maken van iedere som laat je voorafgaan door vijf minuten uitleg. In die vijf minuten geef je uitleg over de manier waarop leerlingen de som kunnen aanpakken. Je uitleg is helder, temeer omdat je op het bord laat zien wat je bedoelt. Het probleem is dat je de leerlingen op geen enkele manier in je uitleg betreft. Het zou voor leerlingen makkelijker zijn op te letten als je hun betreft bij het opbouwen van de kennis en het inzicht dat nodig is om de sommen te kunnen maken. Nu zag je leerlingen in de loop van de vijf minuten afhaken. Daarnaast hadden ze door het stellen van vragen geen mogelijkheid om te verifiëren of ze het allemaal wel goed begrepen. In ieder geval deden ze het niet. Na vijf minuten uitleg gaan leerlingen dan aan het werk. Het valt op dat je in die fase veel vragen krijgt van individuele leerlingen. Zou de uitleg dan toch niet zo goed overgekomen zijn?

Veranderingsvoorstel

Betrek leerlingen meer bij de uitleg. Ontwerp de noodzakelijke informatie om een som te kunnen maken samen. Dat kun je doen zonder dat je de situatie die daarna gaat komen, waarbij het erom gaat dat ze zelf het probleem gaan oplossen, 'verknoeit'. Door leerlingen te betrekken in de voorbereidingsfase van het sommen maken wordt het meer hun probleem en kunnen ze beter omgaan met de verworven kennis op het moment dat ze in hun eentje aan de gang zijn. Bij deze manier van voorbereiden van individueel werken zou je er wel voor moeten zorgen dat je niet uit de tijd loopt, want er moet nog tijd overblijven om de som te maken/het probleem individueel te tackelen.

9.5 Situatie 4: Zorg voor voldoende activiteit

Observatie

Jouw instructies duurden iets korter dan de werkmomenten van de leerlingen, maar al met al zat er toch betrekkelijk veel instructie in deze les. Op z'n minst is de verdeling tussen instructie en werktijd aanleiding om er een veranderingsvoorstel op te formuleren.

Veranderingsvoorstel

De verhouding tussen instructietijd en speeltijd/oefentijd bewaken. Als je één minuut instrueert zou je je kunnen voornemen twee minuten te laten oefenen (1:2, 2:4, 3:6, 4:8). In bepaalde lessen is het zelfs redelijk om te werken met een verdeling van 1:3, 2:6, 3:9, 4:12 etc.

Vanuit trainingsperspectief zou ik als docent met een stopwatch werken om mezelf scherp te houden in dit trainingstraject. Als je namelijk niet met een stopwatch werkt, loop je kans dat je trainingsdoel binnen de kortste keren niet meer in je 'eerste-brein-positie' zit.

9.6 Situatie 5: Geef veel en/of complexe instructie niet mondeling

Observatie

In het eerste deel van de les is het je erom te doen dat leerlingen in de goede paragrafen vanuit een standaard een verslag schrijven. Je geeft de informatie mondeling door. Het lukt leerlingen slecht om op te letten. Het is te veel informatie, ze schrijven niets op. Uiteraard zit deze les in een lessenserie/cyclus. Om die reden geef ik in het tweede deel van het veranderingsvoorstel weer hoe 'verslaglegging' in een aantal lessen aan bod zou kunnen komen.

Veranderingsvoorstel

Zet de informatie op papier in de vorm van mogelijkheden en voorbeelden per paragraaf/pagina die zij in hun verslag moeten opnemen (de voorkant, de inhoudsgave, de inleiding et cetera). Van zo'n handleiding kun je nog tientallen jaren plezier hebben. Overigens is het zaak dat je zo'n handleiding in sectieverband ontwikkelt en niet in je eentje. Wat zouden de leerlingen achtereenvolgens kunnen doen?

- Stap 1 Bestudeer een voorbeeld van een verslag, met een toelichting daarop. Dit is een onderdeel van de handleiding waar ik hiervoor op duidde.
- Stap 2 Maak zelf een verslag met behulp van een blad met voorgedrukte paragraafkoppen en startformuleringen. Bespreek het product met een medeleerling en corrigeer elkaar.
- Stap 3 Maak in je eentje een heel verslag, zonder geprefabriceerde bladen.
- Stap 4 Bespreek en corrigeer elkaars verslagen met behulp van het materiaal uit stap 1 en 2.
- Stap 5 De docent bespreekt verslaglegging centraal (bijvoorbeeld met behulp van een overhead en een aantal ingebrande verslagen of onderdelen ervan op transparanten).
- Stap 6 Zonder voorbeeldmateriaal maken leerlingen een goed verslag van een eenvoudig onderzoek.
- Stap 7 Bespreek verslagen klassikaal en kom tot eenduidige afspraken. Maximale tijd: halve les.
- Stap 8 Vanaf nu wordt verslaglegging 'zwaar' meegenomen/beoordeeld in onderzoeksverslagen.

Opmerking: het is zaak dat de sectie afspraken maakt over verslaglegging. Sterker nog, alle secties in de exacte hoek zouden op eenzelfde manier moeten werken.

10 RELEVANTE LEERSTOF EN ADEQUATE WERKVORMEN

10.1 Vooraf

Leerstof moet realistisch zijn of tenminste ergens naar verwijzen. Leerlingen moeten ervaren wat je met de geleerde kennis wel of niet kunt doen en in welke situaties je op welke manier geleerde vaardigheden kunt gebruiken. Soms wordt in dit verband ook wel de eis gesteld, dat het leren moet plaatsvinden in realistische situaties. Het realiteitsgehalte van een leeromgeving beoogt de leerling te plaatsen in een situatie waar hij zich iets bij kan voorstellen, of die hij herkent. Dit zal het leren zeker vergemakkelijken en kan ook de bruikbaarheid en de toepassing van de geleerde kennis en vaardigheden verhogen. De praktijk leert dat er veel schoolse leerinhouden zijn die niet of slechts moeilijk in een realistische situatie kunnen worden geleerd. Het ideale zal hier ingeruild moet worden voor het praktisch haalbare, al kunnen met enige creativiteit heel wat situaties gesimuleerd worden waarin het praktische gehalte zo groot is dat de leeractiviteit en de daarbij behorende leerstof voor leerlingen op z'n minst ergens naar verwijst, al is het maar naar een toets die komen gaat.

10.2 Situatie 1: Breng leerlingen in een quasi-toetssituatie ter voorbereiding op een toets

Observatie

De les zit in de fase voor de eindtoets (voortoetsfase). De leerlingen moeten er dus al iets van kunnen. Je wilt graag hebben dat ze goed vervoegen en daarnaast goed redeneren om aan de juiste vervoeging te komen. Doordat het grootste gedeelte van de les bestaat uit een onderwijsleergesprek waarin jij toch redelijk centraal staat kunnen de leerlingen niet echt oefenen. Het zou te prefereren zijn als je ze in deze fase van het leerproces leersituaties aanbiedt die in redelijke mate lijken op de toetssituatie. Dan kunnen jij en de leerlingen een diagnose stellen (wat kun je wel en wat kun je nog niet) en kunnen leerlingen zich ook enigszins bekwamen in goed functioneren tijdens toetssituaties.

Veranderingsvoorstel

Probeer in de voortoetsfase spaarzaam te zijn met het onderwijsleergesprek. Nadelen: leerlingen kunnen veel liften, niet alle leerlingen doen per definitie mee, je kunt leerlingen wel 'voor het hoofd kijken maar niet erin', de informatie van de docent staat centraal et cetera. De laatste les voor de toets zou je ook als volgt vorm kunnen geven (dan spaar je de kool en de geit):

Stap 1: Docent doceert 't kofschip. Tijd: maximaal vijf minuten.

Stap 2: Leerlingen maken individueel drie zinnen, zoals tijdens de toets. Tijd: twee minuten. Werkklimaat: muisstil, zoals tijdens de toets.

Stap 3: Leerlingen vergelijken in tweetallen en bespreken. Ze spelen elkaars docent. Tijd: één minuut. Werkklimaat: fluisteren.

Stap 4: De docent bespreekt de eerste drie zinnen, zoals jij het deed in de geobserveerde les en vat na drie zinnen nog eens samen waar het in de redenering op aan komt. Tijd: drie minuten. Werkklimaat: één persoon praat, de rest luistert.

Daarna herhaal je de opbouw uit stap twee tot en met vier nog een aantal keren. Iedere herhaling van de drie stappen kost zes minuten. Je kunt in dertig minuten dus zo'n vijftien zinnen doen. De voordelen van deze manier zijn dat leerlingen minder kunnen liften bij jou, dat ze zichzelf moeten toetsen en dus zicht krijgen op hun eigen kunnen, dat ze kunnen samenwerken (krachtig leren, ze horen vijf à zes keer de relevante informatie langskomen, ze kunnen iedere keer opnieuw beginnen) en dat er variatie in de les zit.

10.3 Situatie 2: Bied realistische leersituaties aan

Observatie

Het lokaal is erg verouderd. Er staan een stel oude motors op bokken en daarnaast staan er een paar sloopauto's. De uitlijnapparatuur is kapot. That's it.

Veranderingsvoorstel

Probeer zoveel mogelijk echte situaties te creëren in het praktijklokaal (een kapotte auto repareren is stimulerender dan een auto repareren die de docent eerst kapot gemaakt heeft, omdat de leerling hem anders niet kan repareren). Ook is het niet zo stimulerend als leerlingen zien dat de docent ter plekke verzint wat ze nu weer eens moeten slopen uit de sloopauto. Dus in leerjaar vier zoveel mogelijk met echte auto's werken, met echte reparaties, eventueel voor geld, auto van collega's, familie, vrienden, kennissen etc. Ook zou je je in dit verband samen met collega's eens moeten bezinnen op mogelijkheden om buitenschoolse ervaringen (sleutelvaardigheden opgedaan in garages of aan eigen materiaal) serieus te nemen bij het beoordelen van prestaties. Stimuleer leerlingen in deze richting. Zorg zoveel mogelijk voor ontschoolsing van het leren door voor de leerlingen betekenisvolle verbindingen te leggen met 'sleutelen'/reparatiewerkzaamheden buiten de school.

10.4 Situatie 3: Zorg voor inhoud

Observatie

Bij de opstart van de les heb je een klassengesprek over hun speurwerk in de krant, gekoppeld aan de inhoud van het vak biologie en concreet de vraag 'Waar heb je biologie voor nodig?' Het klimaat is niet slecht. Wel moet je constateren dat het leerlingen moeilijk lukt om geconcentreerd en geïnspireerd kennis mee te construeren. Dat komt onder andere omdat de inhoudelijke lijn in het gesprek door jou op het oog improviserenderwijs wordt ontwikkeld. Het loopt van 'aansluiten bij de inhoud die hierboven geduid word' over in 'voorjaar, kikkers, honden, katten'. Het

gesprek duurt 17 minuten en heeft geen echte inhoud. Er komt ook nagenoeg niets op het bord, niets in de schriften van de leerlingen en de aansluiting met het boek en de advertentie die ze hadden moeten opzoeken, is er nauwelijks of niet.

Veranderingsvoorstel

- Geef bij onderwijsleergesprekken duidelijk bij aanvang van het gesprek aan waar we het over gaan hebben en wat de bedoeling is van het gesprek.
 - Maak onderwijsleergesprekken niet te lang, maximaal 10 tot 15 minuten.
 - Orden de informatie op het bord en laat leerlingen relevante aantekeningen maken.
 - Heb voor jezelf helder wat de bedoeling van het gesprek is: herhalen/actualiseren van leerstof, oriëntatie van nieuw leerstof, uitleg, verdieping, toetsing ...
- Voer gesprekken minder vrijblijvend. Voor jou, maar ook voor leerlingen moet de bedoeling van gesprekken vooraf, tijdens en na afloop van het gesprek duidelijk zijn.

10.5 Situatie 4: Verbind leerstof aan de leefsituatie van de leerlingen

Observatie

Nu zijn het 'blote' sommen. Vaak beginnen leerlingen pas als jij ze precies hebt voorgedaan hoe het trucje gaat. De kans bestaat dat ze het trucje vergeten en dan hebben ze niets geleerd.

Veranderingsvoorstel

- Doe zo min mogelijk voor. Als jij een leerling op de rekenmachine voordoet hoe je van een breuk een percentage maakt, is een leerling in staat om dat trucje twintig keer na te doen. Dat gebeurde ook in jouw les. Het leerrendement is mager.
- Kleed sommen aan door ze vast te hangen aan voorbeelden uit de levenssfeer van de leerlingen (zakgeld, tijdsbesteding, prijzen van spullen die ze kopen, afstanden die ze moeten afleggen, relaties et cetera.)

10.6 Situatie 5: Straal uit dat je het vak, de leerlingen en jezelf serieus neemt

Observatie

Regelmatig laat je je laetdunkend of geringschattend uit over het vak en de bijbehorende werkzaamheden („Voor dit vak hoef je het hele jaar niets te doen“ en „Zo'n praktische opdracht stelt niets voor, slechts een paar A4-tjes“). Ook de opmerkingen „Je mag luisteren of mee schrijven“ en „Nou hebben we dat boekje ook weer bijna gehad, dat stelt dus ook niet zoveel voor“ werken bepaald niet motiverend.

Veranderingsvoorstel

Zorg bij het opstellen van het PTA en het vormgeven van het examenprogramma voor duidelijke richtlijnen en een heldere opzet. Daarbij is het jouw taak leerlingen te doen inzien dat wat ze doen en hoe ze het moeten doen essentieel is voor het bereiken van het voor het examen gewenste niveau. Daarbij moet je als docent uitsralen dat je het vak, de leerlingen en jezelf uitermate serieus neemt. Ik twijfel er geen seconde aan dat dat het geval is, maar vandaag wekte je door jouw opmerkingen niet die indruk, en dat is funest voor de motivatie van de leerlingen.

11 DE TOETS IN HET LEERPROCES

11.1 Vooraf

Scholen die het niet lukt leerlingen met grote regelmaat aan het werk te krijgen, zullen op den duur slagzij maken. Aan de cognitieve bagage van de kinderen ligt het niet, want het IQ van jongeren uit de westerse geïndustrialiseerde landen stijgt jaarlijks. Waar moeten we het dan zoeken? Het is nodig dat scholen zich concentreren op het ontwikkelen van een didactisch instrumentarium dat leerlingen helpt bij regelmatig studeren. De toets is in dit verband onmisbaar. Het spoort leerlingen aan regelmaat aan te brengen in hun werk. Mocht op basis van toetsgegevens blijken dat sommige leerlingen overvraagd worden, dan is het zaak ze goed te begeleiden. Met andere woorden: een strak toetsregiem gaat hand in hand met een adequaat leerlingbegeleidingssysteem, waarin persoonlijke aandacht en structuur in evenwicht zijn.

11.2 Situatie 1: Laat leerlingen mee beoordelen

Observatie

Op een bepaald moment beoordeel je het muurtje dat een leerling gemetseld heeft. Je doet dat zorgvuldig vanuit duidelijke criteria. Ook is het goed dat je de leerling betreft bij het bespreken van het product en bij het bepalen van het cijfer. Het is een inzichtelijk moment als je het muurtje van de leerling vergelijkt met het muurtje van de buurman. Hier start het veranderingsvoorstel.

Veranderingsvoorstel

Vorm duo's en laat beide leden van het duo een muurtje bouwen. Maak per werkstuk een beoordelingslijst waarop alle onderdelen van het werkstuk benoemd staan met de mogelijkheid per onderdeel te beoordelen. Laat de leerlingen in eerste instantie met z'n tweeën zorg dragen voor de reflectie en de beoordeling van beider werkstukken. Als ze eruit zijn, kunnen ze zich bij jou melden. Jij verifieert hun beoordelingen, neemt ze over, stelt ze als dat nodig zou zijn bij, voorziet ze van commentaar en draagt ze in in jouw cijferlijst. Een lonend moment in deze opzet wordt gevormd door jouw vragen aan de leerlingen, aan de hand waarvan ze hun beoordelingen moeten toelichten.

In de nabespreking hebben we op een bepaald moment samen formulieren ontworpen die bruikbaar zijn om met leerlingen te reflecteren op kwaliteit van een werkstuk, hun beroepshouding en hun sociale vaardigheden. Die drie formulieren hadden alle drie dezelfde opbouw. (Daarom is er bij wijze van voorbeeld maar één formulier weergegeven.) De formulieren voor beroepshouding en aspecten van sociaal-communicatieve vaardigheden zouden vakoverstijgend kunnen zijn. De for-

mulieren voor de beoordeling van het werkstuk moeten per werkstuk verschillen en zijn uiteraard vakgebonden.

Beoordeling van het werkstuk			
aandachtspunten	beoordelingscategorieën		
	goed	voldoende	niet goed
Ruimte voor opmerkingen: _____			

Tot slot

In alle vaklokalen zouden op twee grote affiches de aandachtspunten kunnen staan voor beroepshouding en sociaal-communicatieve vaardigheden (hoe gaan wij met elkaar om). Van die affiches zouden ook stickers gemaakt kunnen worden voor op de agenda's van leerlingen. Uiteraard kunnen deze affiches en stickers pas gemaakt worden na overleg tussen docenten over wat er op zou moeten staan. Sterker nog: als leerlingen het er ook mee eens zijn, nemen de kansen toe dat ze zich ernaar gedragen.

11.3 Situatie 2: Geef leerlingen de antwoorden op papier bij de toetsbespreking

Observatie

Je loopt alle antwoorden één voor één na en bouwt in overleg met de klas het goede antwoord. Jij stelt de vraag en ordent ook in grote lijnen het antwoord. Daardoor staat jouw ordening (procedureel en inhoudelijk) in hoge mate centraal.

Veranderingsvoorstel

Geef leerlingen de antwoorden op papier. Lezen en opzoeken en nadenken over het verschil tussen wat je als leerling hebt en wat je had moeten hebben is mijns inzien veel indringender dan luisteren en opzoeken en nadenken. Daarnaast kunnen leerlingen al lezend hun aandacht gericht aan die antwoorden besteden die in hun proefwerk niet volledig waren. Tot slot biedt het jou de mogelijkheid vraagbaak te

zijn voor leerlingen die er niet uit kunnen komen en/of een toelichting vragen. Op de manier waarop jij het deed kan dat nauwelijks omdat je te centraal staat. Je moet al je tijd besteden aan het centraal doorgeven van de goede antwoorden.

11.4 Situatie 3: Imiteer de examensituatie zo precies mogelijk bij examentraining

Observatie

Je zegt tegen leerlingen dat we in deze les de examensituatie gaan imiteren. Prima. Wat ik me afvraag is, waarom je ze dan in tweetallen laat werken. Ze maken toch ook alleen examen!

Veranderingsvoorstel

Vanuit leerprocesbegeleidingsdidactiek zou ik ze dus alleen laten werken, zeker als het je bedoeling is leerlingen te laten ervaren wat het betekent in een examensituatie onder tijdsdruk te komen en hoe je daar dan als leerling mee moet omgaan.

11.5 Situatie 4: Laat leerlingen aantekeningen maken tijdens onderwijsleergesprekken

Observatie

De les is één lang onderwijsleergesprek. Niemand maakt aantekeningen.

Veranderingsvoorstel

Als er redenen zijn een onderwijsleergesprek te houden, laat leerlingen er dan niet vrijblijvend aan deelnemen. Laat ze aantekeningen maken en/of toets tussentijds of aan het einde van het gesprek wat ze ervan opgestoken hebben en/of kondig aan het begin van het onderwijsleergesprek aan dat ze de aantekeningen als huiswerk moeten uitwerken en bestuderen en kom er dan de volgende les toetsend op terug. [Red. zie in dit verband ook situatie 5 in paragraaf 11.6.]

11.6 Situatie 5: Toets begrip door alle leerlingen te laten doen

Observatie

Bij aanvang van de les geef jij aan dat het de bedoeling is dat leerlingen leren om zelf een aantal problemen op te lossen. Vervolgens ga je bijna de hele les uitleggen. Daarbij is er weinig interactie met de groep. Bij begrijpen en/of kunnen toepassen van leerstof is het niet voldoende om uit te leggen. Het kunnen volgen van een uitleg is geen enkele garantie dat je het daarna zelf ook kunt produceren. Dat geldt voor begrijpen en dat geldt ook voor kunnen toepassen. Vanuit docentperspectief is het in dit verband uitermate belangrijk dat deze de leerstof goed analyseert. Centrale vraag hierbij: wat moeten leerlingen weten, begrijpen en kunnen toepassen. Alle ballast moet eruit gegooid worden. Op die manier is er tijdwinst te boeken. Maar dan nog blijft staan dat de docent in de les voortdurend de keuze moet maken tussen uitleggen en laten doen. Als het er echt om gaat dat leerlingen begrijpen, respectievelijk kunnen toepassen zal de docent er niet aan ontkomen de

leerling te verplichten voor zichzelf de diagnose te stellen en dat doen ze door zelfstandig het probleem op te lossen. We weten immers allemaal dat je wel kunt denken dat je het begrijpt of dat je het kunt, maar dat dit in de praktijk vaak verschrikkelijk tegenvalt.

Veranderingsvoorstel

Heel vaak is het noodzakelijk dat leerlingen iets doen om te controleren of ze het ook echt begrijpen en of ze het ook echt kunnen:

- demonstreer allemaal het begrip door het volgende probleem op te lossen (wat is de oorzaak, wat is het verschil, wat is het gevolg, wat gebeurt er als, hoe komt het dat et cetera);
- laat allemaal de toepassing zien van ... (hierbij gaat het over het proces en de te zetten stappen in dat proces).

12 LOKAALINRICHTING EN LEERLINGPLAATSEN

12.1 Vooraf

In de school van de toekomst onderscheiden we vier leerplaatsen: de samenleving (inclusief betaalde baantjes), thuis, de school en het leslokaal. Momenteel brengen leerlingen nog het overgrote deel van de tijd door in leslokalen die van niemand zijn en waarvoor niemand zich verantwoordelijk voelt. Misschien komt het wel daardoor dat nogal wat leslokalen saaie, ongezellige leeromgevingen zijn, die ook nog vaak niet functioneel en met beperkt materiaal zijn ingericht. Wat bijvoorbeeld te denken van de moderne vreemdetalendocenten, die voor hun luisteroefeningen gebruik maken van cassette-recordertjes die niet kunnen tippen aan de geluidsinstallaties die nagenoeg iedere leerling in zijn/haar slaapkamer heeft staan. En zo zijn er nog veel meer voorbeelden te bedenken.

12.2 Situatie 1: Creëer loopruimte aan de buitenzijde

Observatie

Doordat de buitenste tafelrytjes in het lokaal vast tegen de muur (aan de deurkant) en tegen de verwarming staan kun je niet aan de buitenkant langs de leerlingen lopen die in die rijen zitten. Vanuit de binnenzijde kun je deze leerlingen ook niet benaderen omdat leerlingen met tweeën naast elkaar zitten. Je kiest er bij het hulpverlenend fluisterend rondlopen voor om de leerlingen die in de buitenrijen zitten aan te spreken 'voorlangs' de leerlingen die in de binnenste rijen zitten. Dit is voor die leerlingen storend. Daarnaast valt op dat door de slechte bereikbaarheid van bepaalde leerlingen ze beduidend minder aandacht krijgen. In het middendeel van het lokaal staan steeds drie tafeltjes naast elkaar. Links en rechts van die drie tafeltjes is een hele brede gang.

Veranderingsvoorstel

Aangezien jij erg veel belang hecht aan het coachend rondlopen is het erg belangrijk dat je alle leerlingen goed kunt bereiken. Je geeft in de nabespreking aan dat je geen eigen lokaal hebt en dat het lastig is elk uur weer lokalen half te verbouwen voordat je aan de les kunt beginnen. Een mogelijkheid is met een groep goed te bespreken welke opstelling jij in die klas de meest wenselijk acht en hen de regie van het 'verbouwen' in handen te geven.

Er zijn meerdere mogelijkheden om alle leerlingen goed te kunnen bereiken:

- je maakt de looppaden tussen de rijen smaller, zodat er ruimte ontstaat om de buitenste rijen wat naar binnen te plaatsen, waardoor je ook bij deze rijen naast de leerling kunt gaan staan (of nog beter, op je hurken kunt gaan zitten);
- je formeert tafelgroepen van vier of vijf leerlingen;
- je zet de tafels in een U-vorm, waardoor je zowel centraal kunt opereren als achter iedere leerling kunt gaan staan.

12.3 Situatie 2: Vraag leerlingen als groep bij elkaar te gaan zitten

Observatie

Jouw tafel staat rechtsvoor in het lokaal. Je hebt negen leerlingen in je klas. Die gaan kriskras door het lokaal zitten. Het kan toeval zijn, maar de vier uithoeken zijn bezet. Het grootste deel van je les bestaat uit een klassengesprek over zelfmoord onder jongeren. Voor het klassengesprek heb je ambiance nodig en voor een klassengesprek over dit thema al helemaal. Die ambiance was er in voldoende mate, maar dat laat onverlet dat je leerlingen die met elkaar en met jou in gesprek gaan zou moeten vragen in een groep bij elkaar te gaan zitten.

Veranderingsvoorstel

Mogelijkheid 1: komen jullie alsjeblieft voor in het lokaal bij elkaar zitten.

Mogelijkheid 2: komen jullie alsjeblieft hier aan de rechterkant bij elkaar zitten.

Mogelijkheid 3: ga met de leerlingen in een kring/in een carré zitten. Die opstelling past bij uitstek het beste bij de les die jij gaf.

12.4 Situatie 3: Stoelen van de tafels en jassen uit

Observatie

Je gaf les in het restaurant. Het was er kil. De leerlingen, waarvan de helft een winterjas aanhad en aanhield, zaten kriskras door het restaurant, de stoelen die niet bezet waren stonden omgekeerd op de tafels en bleven daar ook de hele les staan (met uitzondering van drie stoelen die jij van de tafel pakte die voor jou stond). Eén leerling zat verscholen achter een pilaar, één achter een bloemstuk en één achter de kerstboom, die te prominent in het midden van het restaurant stond.

Veranderingsvoorstel

Het was heel functioneel om in het restaurant les te geven, omdat alle materialen waar je het met de leerlingen over had in het restaurant bij de hand waren. Maar je zou wel wat meer ambiance kunnen creëren:

- laat stoelen niet omgekeerd op tafels staan, niet in een normaal lokaal maar al zeker niet in een restaurant;
- vraag leerlingen in principe hun jas uit te doen in een les;
- als er mogelijkheden zijn om ambiance te creëren, maak er dan gebruik van (de verlichting van de kerstboom had je kunnen aansteken);
- accepteer niet dat leerlingen een zodanige positie innemen dat je ze nauwelijks of niet kunt zien tijdens de les. Vraag ze vriendelijk hun stoel te verzetten of op een andere plaats te gaan zitten.

12.5 Situatie 4: Heb oog voor de groepssamenstelling en laat leerlingen niet met de rug naar je toezitten

Observatie

De meeste leerlingen zitten in groepjes bij elkaar. Er is één groep van zeven leerlingen, twee groepen van vijf, een groep van vier, twee groepjes van twee en één leer-

ling zit apart. Deze samenstelling is wat groeps grootte betreft vrij willekeurig. Ik begrijp dat leerlingen zelf mogen kiezen bij wie ze gaan zitten. Er zijn drie zaken die opvallen: de verschillende groeps groottes, meer dan de helft van de klas zit met de rug naar je toe en één leerling zit niet alleen alléén, maar ook nog in een uithoek van de klas. Hij heeft geen contact met de andere groeps genoten en krijgt pijnlijkerwijs ook nog weinig aandacht van jou.

Veranderingsvoorstel

In je les zit weinig groeps werk. Dus, vanuit dat perspectief kun je de samenstelling van de groepen niet verantwoorden. Als leerlingen in rijen hadden gezeten, had het geen invloed gehad op het soort werk of op een manier van werken. Daarmee is niet gezegd dat je ook bij klassikale lessen niet zou kunnen kiezen voor tafelgroepjes, maar dan zou je er wel voor moeten zorgen dat ze allemaal met het gezicht naar je toe zitten. Als dat het geval is, is een lokaalinrichting met tafelgroepen bij een klassikale les zelfs aantrekkelijk omdat je in die opstelling klassengesprekken kunt houden, leerlingen kunt laten samenwerken in groepen en ook individueel kunt laten werken.

De samenstelling van groepen moet functioneel zijn. Daarbij gaat het om groeps grootte en verdeling van expertise over de groepen. In groepjes van vier, maximaal vijf leerlingen kan goed gewerkt worden. Laat de leerlingen tegenover elkaar zitten. Bij een vijfmansgroep wordt er nog één tafeltje aan de achterkant aangezet. De voorkant blijft altijd onbezet. Alle tafelgroepen staan zo dat alle leerlingen zoveel mogelijk met het gezicht naar de docent zitten (dit in verband met de momenten dat er een klassengesprek gehouden wordt).

Je kunt kiezen voor homogene of heterogene groepen. Hierbij gaat het om het wel of niet mixen van leerlingen met bepaalde kenmerken: inhoudelijke bagage (kennis en begripsvermogen), leerstijl van de leerlingen, sociale vaardigheden (de leidersfiguren goed verdelen over de groepen (niet alle hanen bij elkaar en dergelijke), relaties tussen leerlingen (werken bepaalde leerlingen graag of niet graag met elkaar samen) en praktische zaken zoals het bij elkaar in de buurt wonen, met elkaar chatten en dergelijke. Mijn voorkeur zou uitgaan naar heterogene groeps samenstellingen, zodat in een groep 'van alles een beetje zit'. Een gemaakte indeling zou ik een week of drie laten bestaan en dan in overleg met de leerlingen kijken of er aan de groeps samenstellingen iets veranderd moet worden. Probeer leerlingen zoveel mogelijk te betrekken bij de samenstelling, maar wees niet te snel met veranderen. Het is ook een leeropdracht voor een groep om van een groep een leerzame groep te maken. In dit verband is er voor jou natuurlijk ook iets te coachen (helpen bij het maken van werkafspraken, afspraken over klimaatbehartiging, afspraken over taakverdeling en dergelijke). [Red. zie ook paragraaf 8.6.]

12.6 Situatie 5: Richt lokalen niet te frivol in

Observatie

Het was een swingende les. Maar het past absoluut niet dat je in een brugklas schuttingwoorden gebruikt („Voor de kat z'n kut") of onder verwijzing naar pikante foto's aan de muur dingen zegt waar een leerling duidelijk door in verlegenheid wordt gebracht.

Veranderingsvoorstel

Een foto van een zwaar uitgesneden decolleté in een pallet van jeugdcultuurfoto's is geen probleem. Maar als de wandplaten van Mies en Sien vervangen zijn door alléén maar posters met bijna blote borsten, zoals in jouw lokaal het geval was, is dat niet in overeenstemming met het pedagogisch klimaat waar een school voor staat.

13 ICT-GEBRUIK⁵

13.1 Vooraf

Tot nu toe is er, als het over de computer ging, altijd gepraat over 'courseware' en 'hardware', maar de beperkende factor blijkt steeds meer 'humanware' te zijn. Met andere woorden: niet het materiaal, maar de mens die met het materiaal om moet gaan, dreigt de ontwikkeling te blokkeren. Voor onze leerlingen zal dat straks waarschijnlijk in mindere mate gelden. De vraag van dit moment is of het docenten lukt zich de vaardigheid eigen te maken leerlingen te begeleiden als die willen leren met behulp van de computer. Dat is de 'humanware'-beperking waar we in het onderwijs de komende jaren nog wel eens veel last van zouden kunnen hebben.

13.2 Situatie 1: Gebruik ICT om te differentiëren

Observatie

In ISK-groepen kan het niveau en het tempo van leerlingen in hoge mate verschillen. Als je in zo'n situatie gedifferentieerd wilt lesgeven en met één of meerdere leerlingen uit de groep aan 'reteaching' wilt doen, is dat uitermate moeilijk. Immers iedereen komt wel voor speciale behandeling in aanmerking. In deze les verloor je jezelf een beetje, omdat teveel leerlingen je nodig hadden.

Veranderingsvoorstel

Als je aan reteaching doet met behulp van de computer is die computer een prima onderwijsassistent. Als je met een aantal standaardprogramma's werkt, die geschikt zijn voor deze leerlingen, kun je net zoveel onderwijsassistenten bouwen als je softwareprogramma's hebt. De programma's bieden wat wij, docenten, nooit kunnen bieden. Iedere leerling is in zijn tempo en op zijn niveau op een zeer directe, aanschouwelijke en interactieve manier bezig, 'onder begeleiding van een docent'. Op die manier is het veel sneller duidelijk wat het niveau van de leerlingen is en of er inderdaad sprake is van kennisoverdracht en integratie. Bovendien verhoogt het werken met computers en op maat gesneden programma's het plezier van de leerlingen. Dit geldt niet alleen voor een vak als wiskunde. Naar mijn mening zou het grootste deel van het ISK-onderwijs met de computer en speciale programma's vorm gegeven moeten worden.

13.3 Situatie 2: Geef concrete Internetopdrachten

Observatie

Je geeft de Internetsite door voor degenen die nog eens willen trainen op grammatica. Je doet dit vrijblijvend. „Als je het nodig hebt, moet je het doen“. Zelfs in

5 Met dank aan Chris Vermeeren voor zijn tekstsuggesties

een 6-vwo-klas moet je je afvragen of leerlingen er dan mee aan de gang gaan.

Veranderingsvoorstel

- 1 Is het niet mogelijk aan te geven/ in overleg met de leerlingen te bepalen wie extra aandacht voor grammatica moet hebben?
- 2 Kun je met die groep geen inhoudelijke afspraken maken?
- 3 Kun je voor de toekomst geen systeem ontwikkelen waarbij je het materiaal op internet gebruikt in een remediërend programma, op individueel niveau de deficiënties van de leerlingen achterhaalt, werkafspraken maakt, toetst et cetera.

13.4 Situatie 3: Blijf Internet voor

Observatie

In de nabespreking geef je aan dat je leerlingen niet meer toestaat iets te doen met boeksamenvattingen die ze op Internet vinden. Motieven voor dit besluit:

- leerlingen lezen de boeken niet meer;
- leerlingen maken de samenvattingen niet eens meer zelf. Ze plukken ze van Internet.

Veranderingsvoorstel

Kom terug op je besluit. Wat is er mis aan het feit dat een verslag van Internet gehaald wordt? Het verslag dat de leerling van Internet haalt, wordt in ieder geval gelezen, dus dat is een goede zaak. Daarnaast gaat een leerling die een verslag van Internet haalt, efficiënt met zijn tijd om.

Maar hoe kun jij nou ondervangen dat een leerling toch het boek leest en Internet goed gebruikt?

- Zorg voor opdrachten, waarvan de oplossing alleen uit het boek zelf kan komen. Bijvoorbeeld: maak een samenvatting van hoofdstuk 6 of beschrijf per hoofdstuk hoe zich een bepaald personage in dat hoofdstuk ontwikkelt.
- Maak een leesverslag waarin ze bepaalde (door jou bedachte) vragen moeten beantwoorden.
- Beschrijf de scène die voor jou het meest indrukwekkend/opvallend was. Vermeld daarbij welke uitgave je gelezen hebt en de pagina's;
- Vergelijk jouw leesverslag met het uittreksel dat je op Internet gevonden hebt en ga in op de verschillen. In dit geval levert de leerling bij jou het eigen leesverslag in, het uittreksel dat hij op Internet gevonden heeft en de beschrijving van de verschillen.
- Bij profielwerkstukken zou je leerlingen kunnen vragen om een x-percentages van de inhoud van Internet te halen, waarbij de leerling dan wel per citaat de bron goed moet vermelden. Dan krijg je als docent een goed product van de leerling en daarnaast ben je ingedekt in verband met copyrightsproblemen.
- Et cetera.

Kortom, maak er een sport van Internet te verslaan! Kies er niet voor Internetgebruik uit te bannen!

13.5 Situatie 4: Zorg dat Internetadressen en -opdrachten kloppen

Observatie

Gedurende de les zijn leerlingen in groepjes met verschillende dingen bezig. Vier leerlingen zijn bezig op Internet. Door inhoudelijke differentiatie creëer je de mogelijkheid dat ondanks het feit dat je maar vier computers in je lokaal hebt, ict adequaat ingezet wordt. Maar nou komt het. De vier leerlingen konden niet echt goed vooruit. Dat kwam omdat een aantal adressen niet actueel was en omdat een aantal verwijzingen naar sites niet werkte. Waarschijnlijk heb je niet gecontroleerd of de site nog actueel is.

Veranderingsvoorstel

Internet is een levend iets en vaak zijn bepaalde adressen niet meer online. Controleer voordat de les begint of adressen nog actueel zijn. Loop ook verwijzingen naar andere sites altijd even na om onaangename zaken te vermijden. Leerlingen hebben verder snel door of de docent wel of niet weet wat er op een site te vinden is en als bepaalde links niet meer kloppen, verlies jij aan 'ict-geloofwaardigheid' bij leerlingen.

13.6 Situatie 5: ICT-gebruik in de klas moet een zinvolle basis hebben

Observatie

Dat je het computerlokaal opzoekt is prima. Maar je moet je afvragen of je dan alle leerlingen met hetzelfde softwareprogramma aan de gang moet laten gaan. Er waren eigenlijk maar een stuk of 3, 4 leerlingen die problemen hadden met het onderdeel waar jij mee bezig was (in dit geval delende lidwoorden). Andere leerlingen waren misschien meer gebaat geweest bij een andere inhoud. Wat zich trouwens ook wrekt in deze les is dat je geen assistentie hebt van een computerdeskundige. Gegeven het feit dat deze faciliteit er niet is, zul je toch moeten werken aan het vergroten van je eigen expertise op dit gebied. Als een hele klas met een programma aan het werk is, moet er iemand in het lokaal zijn die de ins-and-outs van het programma kent. En eerlijk gezegd: dat ben jij. Dus er is nog werk aan de winkel. Maar je bent een liefhebber, dus dat komt wel goed.

Veranderingsvoorstel

Docenten die een uurtje gaan ict-en onder het mom ict-gebruik toe te passen, zijn mijns inziens fout bezig. Tal van toepassingen zijn zeer bruikbaar, maar dan moet je wel zeer gericht te werk gaan. Bijvoorbeeld: als een leerling problemen heeft met delende lidwoorden, moet hij alleen daar mee gaan oefenen. En niet de hele klas! Iedere leerling moet dus doelgericht kunnen werken aan specifieke en vooral ook voor hem of haar relevante opdrachten. Het soort programma's dat je daarbij

gebruikt is bij uitstek geschikt om reteaching in kleine groepjes van 3 tot 5 leerlingen toe te passen. Dit vereist van de docent een gedegen kennis van de te gebruiken programma's. Neem als docent dus ook ruim de tijd om je daarin te verdiepen.

Met reteaching met een programma op de pc kun je veel meer bereiken dan met reteaching als docent voor een groepje van ± 5 leerlingen (zonder computer). ICT moet een aanvullende functie kunnen bieden. Leerlingen moeten ook resultaat kunnen zien en een ervaring van zinvolheid hebben.