

WERKKLIJMAAT ALS AANGRIJPINGS PUNT VOOR PEDAGOGISCHE EN DIDACTISCHE ADVIEZEN AAN DOCENTEN



**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

Auteurs
Noël Servaes
Wynand Wijnen
Jos Zuylen

Redactie
Karin van Herpen
Jos Zuylen

© 2003 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeleelvoudigd 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

Nummer 46 van de Studiehuisreeks hebben we gewijd aan activerende didactiek die te gebruiken is bij de inrichting van lessen. De didactische suggesties in dat nummer zijn geordend in dertien paragrafen. De oplettende lezer zal ongetwijfeld een paragraaf over werkklimaat en orde gemist hebben. Omdat over dat thema veel te melden is, hebben we ervoor gekozen daar nu een heel nummer aan te wijden.

Net zoals dat gebeurd is in hoofdstuk 2 van nummer 46 betogen we nog een keer met klem dat het zaak is naast de les andere leersituaties te ontwerpen voor schools leren. Lesobservaties tonen iedere keer weer aan dat het een substantieel deel van de leerlingen in onvoldoende mate lukt in lessen gemotiveerd te leren. Ze zien de inhoud en/of de werkwijze in de les gewoon niet zitten. Het gevolg daarvan is dat ze dingen gaan doen die ze wel zien zitten. Op dat moment ontstaat er vaak werkruis en als het tegenzit kan er gesproken worden van ordeproblemen. De docent vindt de leerlingen in zo'n situatie ongemotiveerd. Dat is niet zo, ze zijn alleen gemotiveerd voor andere dingen dan de docent.

Dit nummer van de Studiehuisreeks is helemaal gewijd aan werkklimaat en orde(problemen). In deel 1 (hoofdstuk 1 tot en met 5) proberen we aan te geven hoe docenten met hun pedagogisch handelen ervoor kunnen zorgen dat werk- en leerklimate in lessen zo goed mogelijk behartigd kan worden. Al lezend zal de lezer misschien het gevoel bekruipen dat de inhoud van die hoofdstukken voor zichzelf spreekt. In principe is dat ook zo. In de praktijk, tijdens lesobservaties, blijkt echter dat het voor docenten niet altijd makkelijk is in de relaties met jongeren in schoolse situaties reversibel (omkeerbaar) gedrag aan de dag te leggen. Het gaat er daarbij natuurlijk niet om dat docenten de regiefunctie in de klas niet langer zouden mogen behartigen. Waar het wel om gaat is dat het moet gebeuren op een manier dat leerlingen in hun waarde gelaten worden. Zie in dit verband hoofdstuk 5. Sterker nog: leerlingen moeten in staat gesteld worden in het contact met docenten hun identiteit te vinden en te ontwikkelen. Daarover gaat hoofdstuk 1 tot en met 5, maar met name hoofdstuk 2.

In deel 2 (hoofdstuk 6 t/m 10) zijn rond werkklimaat en orde suggesties van didactische aard geordend. Hoofdstuk 10 is een beetje een vreemde eend in de bijt. In dat hoofdstuk gaat het niet zozeer over didactiek, maar over een preventieve vorm van werkklimaatbehartiging door zorgvuldige trajecten voor begeleiding en beoordeling van beginnende docenten te realiseren.

We adviseren docenten die op zoek zijn naar informatie over werkklimaat en orde in de klas deze brochure te gebruiken in combinatie met Studiehuisreeks 46 (didactiek) en Studiehuisreeks 47, waarin de vraag centraal staat wat scholieren aan school bindt?

Een aantal artikelen uit deze brochure is door Jos Zuylen en Wynand Wijnen al eerder gepubliceerd in 'Van twaalf tot achttien' en de brochure 'Orde' van het CPS. We hebben ervoor gekozen (onderdelen van) deze artikelen hier nog een keer af te drukken omdat dit materiaal in een concreet handboekje als dit niet te missen is.

Namens de redactie,

Karin van Herpen

INHOUD

	pagina
Woord vooraf	3
Deel 1 PEDAGOGISCHE ASPECTEN VAN WERK- EN LEERKLIMAATBEHARTIGING	6
1 Weg met de nozems	7
2 Ge moogt hun geven van uw liefde	11
3 De klier van de klas	15
4 Omgaan met kliergedrag	19
5 Niet harder, maar liefdevoller	23
Deel 2 DIDACTISCHE ASPECTEN VAN WERK- EN LEERKLIMAATBEHARTIGING	26
6 Concentreer je bij het voorbereiden van de lessen ook op de opbouw	27
7 Werk met formats in de voorbereiding	31
8 De les: een mix van momenten	35
9 Verstoringen van het werkklimaat aanpakken	41
9.1 De geluidsspiraal omhoog	41
9.2 Doceer gedoseerd	42
9.3 Actieve toetsbesprekingen	43
9.4 Grijp op tijd in	44
9.5 Stil is stil	45
10 Begeleiding en beoordeling van beginnende docenten met werkklimaatproblemen	47

DEEL 1 PEDAGOGISCHE ASPECTEN VAN WERK- EN LEERKLIMAATBEHARTIGING

1 WEG MET DE NOZEMS

Noël Servaes

„Kan ik mijn kind dat verbieden? Want, wat is dé norm? Ik weet het zelf niet meer.“
Eind september 2002; Rondom tien; praatprogramma van NCRV. Onderwerp: Waarden en normen. „Wie zegt dat het goed is dat ik het mijn kind verbied? Je bent bang dat je te veel van je kind vraagt.“ Opvoedingsnood?

Het is niet verwonderlijk dat de NCRV een uitzending wijdde aan dit onderwerp. Sinds de LPF de straat heeft ontdekt wordt hetgeen daarop gebeurt tot normprobleem verheven. In navolging van de lefgozers van het LPF roerde ook het CDA de normatieve trom. Niet geheel onverwachts, gezien hun relatie met een van 's werelds bestsellers op dat gebied. Angstig en miskend Nederland is wingewest voor kiezers die eerherstel willen van verloren gewaande waarden en normen. Prinsen die in onderhandelingen een eigen afwijkende norm bezigden, boden 'normatieve' euro's aan jongeren die een winkeldief stoppen. Waar zijn de tijden dat de kerk ons klein en de baas ons arm hield? Je kunt erop wachten dat het onderwijs wordt aangewezen als wonderdokter voor het herstel en genezingsproces van onze 'normloze' samenleving. Maar biedt het onderwijs die receptuur?

De discussie over waarden en normen kan de school niet missen. De doodslag van de jonge zwarte Amsterdamse scholier Kerwin door skinheads was evenzeer aanleiding tot dagenlange discussies in school als de moord op een onschuldige jongen in Venlo en Rotterdam. Leerlingen waren ook zeer verontwaardigd over het gedrag van een Volendamse cafébaas die verantwoordelijk was voor de dood van jonge mensen. Naast deze gebeurtenissen uit de publieke sfeer staan in het onderwijs de lokalen dagelijks bol van de discussies over wat wel en niet mag en kan. Docenten normeren toetsen, schalen kinderen 'naar de norm' in, waarden een 5,6 als voldoende en houden voorgeschreven eindtermen aan als norm voor het slagen voor de verschillende schooltypen. Maar hierbij gaat het niet om de waarden en normen die er voor de leerlingen werkelijk toe doen.

Sinds het ontstaan is de school in meer of mindere mate een instituut voor instructie en socialisatie. Het laatste kan onmogelijk losgezien worden van de pedagogische opdracht die de school heeft. Elke opvoedkundige handeling is onherroepelijk verbonden met het waarden- en normenpatroon van de opvoeder. Tot de tweede helft van de 20e eeuw was het overdragen van waarden en normen relatief gemakkelijk. De samenleving was sterk gestructureerd en heel diffuus van opbouw. De relaties tussen groepen

mensen onderling waren sterk en redelijk eenduidig. Er was sprake van een sterke hiërarchische opbouw en individuen hadden een gehoorzaam oor voor pastoor, dominee, baas, politie, advocaat en onderwijzer. De jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw brengen daarin verandering.

De verandering

Ontkerkelijking, secularisatie, individualisering, algemeen wantrouwen tegen van bovenaf opgelegde beleefdheidsregels, verzet tegen een bedilligerige staat en verlamme tradities en wegvallen van sociale verbanden, waren de bijl aan de wortel van lang bestaande en alom aanvaarde waarden en normen. De kenmerken van de nieuwe generatie die in die jaren ontstond werden gevangen in de naamgeving van een nieuw menstype: de NOZEM. De Nederlandse onderdaan zonder enige moraal. Iedereen wilde en kon steeds meer zichzelf zijn. Democratisering van de samenleving leidde tot een verandering van de betrekking tussen mensen. Men ontdeed zich van normen die als verstikkend ervaren werden.

Dorien Presser, rechtsfilosoof, zegt het als volgt: „Uitgangspunt van onze postmoderne moraal is dat in een individualistische en pluralistische samenleving als de onze geen overeenstemming meer kan worden bereikt over gemeenschappelijke waarden en normen. In plaats daarvan zoekt het individu naar een authentieke, eigen moraal, en maakt het zijn eigen morele afwegingen“. Zolang de morele afwegingen van de ene burger de andere niet storen, is er niets aan de hand. Zodra in het publieke domein de ene burger de andere hindert of dwarszit, dan ontstaat de behoefte aan algemeen aanvaarde normen. De ‘tirannie van het persoonlijke’ (Koen Raes) maakt het oplossen van maatschappelijke vraagstukken onmogelijk. Wie zijn eigen individuele norm het handigst hanteert of de ander met zijn individuele norm het hardst om de oren slaat, krijgt zijn gelijk en frustreert tegelijkertijd de anderen. De media laten dagelijks zien waar dat toe leidt. De voorbeelden blijven niet beperkt tot „kut Marokkaantjes“ uit Amsterdam. Ondernemend en regerend Nederland weet er wel raad mee. Voor een oplossing moeten we terug naar de scheiding van de publieke en de persoonlijke sfeer. Zelfbeperking, zelfkritiek, tolerantie en kritische loyaliteit aan de rechtsstaat zijn gedragsvariabelen die in dat proces centraal staan.

En de school?

School is een afspiegeling van de samenleving en als zodanig geïnfecteerd met de gevolgen van het emancipatoire denken. Terwijl school bij uitstek de omgeving is waarin leerlingen leren omgaan met waarden en normen, wordt er in de school nauwelijks of niet structureel het gesprek gevoerd over wenselijk gedrag van mensen in de publieke en individuele sfeer. Individualisme en eigenbelang zijn ook doorgedrongen in de school. Op het moment dat er sprake is van excessief geweld in de

samenleving, slaan de normstoppen nog wel door. Dan is er sprake van algemene gemeenschappelijke verontwaardiging en vragen docent en leerlingen zich af wat wel en niet mag. Het overladen programma en de te behalen targets op het gebied van kennis en kunde verhinderen dat docent en leerlingen tijd nemen vaker stil te staan bij hetgeen in de samenleving 'normaal' behoort te zijn. Het 'nieuwe' didactisch principe van de zelfwerkzaamheid en het feit dat doceren het coachen van het leerproces van leerlingen wordt, bieden weinig perspectief op verbetering. De afstand tussen docenten en leerlingen wordt eerder groter dan kleiner.

Terwijl het tot de pedagogische opdracht van de school hoort jonge mensen te laten oefenen met de formele rollen die zij in de publieke sfeer zullen gaan vervullen, raakt de school steeds verder van deze opdracht verwijderd. Waar sinds de jaren zeventig het persoonlijke steeds meer de boventoon is gaan voeren, is het des te belangrijker te leren welke taal, kleding, gedrag en moraal bij de verschillende toekomstige rollen passen. In dat leerproces staan de hierboven genoemde gedragsvariabelen als zelfbeperking, zelfkritiek, tolerantie en kritische loyaliteit aan de rechtsstaat centraal. Meer expliciete aandacht voor waardenverheldering en waardencommunicatie zou leerlingen helpen hun eigen identiteit te vormen. Zelfkritiek en tolerantie gedijen slecht in een omgeving waarin overwaardering bestaat voor de individuele ontwikkeling en waarin het competitie-model gehanteerd wordt. Een voorwaarde om te komen tot reflectie en tolerant gedrag is dat leerlingen in kleine overzichtelijke schoolunits werken en leren. In kleine groepen leren docenten en leerlingen elkaar werkelijk kennen. Het overzichtelijke karakter van de kleine groepen biedt meer mogelijkheden om te voldoen aan fundamentele behoeften als veiligheid, geborgenheid en genegenheid. Hieraan moet voldaan zijn wil een kind zich onbedreigd voelen, zich geïnteresseerd en spontaan gedragen en uiteindelijk open staan voor esthetische en ethische vorming. In de groep moet zelfrespect en respect voor andermans denken en handelen centraal staan.

School mag niet worden als de ouder die niet weet welk gedrag hij van zijn kind mag eisen. Ze mag niet in opvoedingsnood raken. Een school die haar pedagogische opdracht serieus neemt heeft docenten die hun eigen waarden en normen kennen en die er met elkaar over praten om ze te delen. Ze durven stelling te nemen en kunnen aangeven wat hun persoonlijke norm is en waar zij die inleveren voor de publieke zaak. Maslows theorie dat een adolescent op weg naar zelfverwerkelijking behoefte heeft aan personen die als voorbeeld fungeren, geldt nog steeds. Goed voorbeeld doet goed volgen. Wel is de tijd voorbij dat de individuele 'vorst' in zijn eigen koninkrijkje zijn eigen normen en waarden proclameerde. Het publieke belang dat door de meerderheid gesteund wordt, gaat ook voor het persoonlijke belang van docenten. Het is de gezamenlijke verantwoordelijkheid van management, docenten, leerlingen en ouders om in scholen met elkaar samenhangende werk- en leer-

klimate te realiseren die inhoudelijke, pedagogische en didactische consistentie vertonen. In die scholen is geen plaats voor nozems.

2 GE MOOGT HUN GEVEN VAN UW LIEFDE*

Jos Zuylen

„Uw kinderen zijn uw kinderen niet. Ze zijn de zonen en dochteren van 's levens hunkering naar zichzelf. Ze komen door u, maar zijn niet van u, en hoewel ze bij u zijn, behoren ze u niet toe. Ge moogt hun geven van uw liefde, maar niet van uw gedachten, want zij hebben hun eigen gedachten.“

(Kahlil Gibran, 1883-1931, 14e druk)

Ik ga de wereld veroveren

Met een kort truitje, waardoor de blote buik en de navelpiercing opvallend geëta-leerd zijn, laat je zien dat je tot een bepaalde groep hoort. Binnen de groep kun je excelleren door de soort piercing, de strakheid van het truitje en het model van de broek. Hoe gaan we om met zulke uitingen van jeugdcultuur? De vraag die daaraan vooraf gaat is: willen we om het leven handiger te laten verlopen onze eigen waarden en normen overdragen, of opdringen, of willen we beide? Je zou als opvoeder onderscheid moeten maken tussen waarden en normen op fundamenteel niveau en waarden en normen die eigenlijk meer uitdrukkingsvariëaties zijn. Kapsel en kleding zijn voorbeelden van modegebonden variëaties in uitdrukkingsvormen.

Mode is cultuur-, groeps- en leeftijdgebonden en verandert voortdurend. Zodra iets normaal wordt in een groep, wordt het ook norm en gaan leden van de groep pogingen doen zich daarin te onderscheiden. Dat is een van de voornaamste redenen waarom mode verandert. Het is het primus inter pares effect. Je wilt de gelijke zijn van de rest, maar een beetje beter. Dat zie je in vrijwel alles: niet alleen in kleding, make-up en dergelijke, maar ook in manieren van denken en spreken en in materiele dingen die men wil hebben. Allerlei kenmerken (wat zeg ik, hoe zie ik eruit, wat doe ik, wat heb ik of wat heb ik niet, tot welke sociale klassen behoor ik) zijn symbolen waarmee mensen zichzelf in de ogen van vrienden en in hun eigen ogen een plek geven. Dat doen alle mensen zo, jong en oud! Het is een middel om aan zelfrealisatie te doen. De symboliek die mensen gebruiken om zich in de eigen sociale omgeving te tonen als een excellent iemand, verschilt sterk van omgeving tot omgeving. De wereld is één grote demonstratie van de variatie van middelen die mensen gebruiken om zich ten opzichte van elkaar te onderscheiden. Hoofddoekjes van moslims lijken op het eerste gezicht allemaal hetzelfde, maar dat is niet zo. Zo waren er vroeger ook modes in de sluiers die mensen droegen in de kerk en bestaat er nog steeds een grote variatie in kazuifels voor priesters. Als je naar feesten en

* Met dank aan prof. dr. J. Rijsman, Universiteit van Tilburg voor inhoudelijke suggesties

partijen gaat zie je dat mensen ontzettend veel moeite doen en soms ook heel veel geld uitgeven om zich te onderscheiden. Iets wat een soort *normaliteitswaarde* heeft in een groep, heeft na verloop van tijd ook een *normwaarde*. En normen zijn kanalen waarlangs mensen hun identiteit vorm geven. Zodra het gaat over identiteit, zodra men een stuk zelfwaardering vastknoopt aan de manier waarop men zich gedraagt, waarop men eruit ziet en aan sociale classificaties - ben ik een man of een vrouw, een pastoor of een leek, een professor of een student, een eerlijk mens of een minder eerlijk mens - kortom, zodra iets kenmerk wordt van identiteit, ontlokt het een dynamiek van poging tot lichte onderscheiding. Let wel: lichte onderscheiding. Als je je te fors onderscheidt, val je buiten de vergelijkbaarheid en hoor je er niet meer bij. Het gaat om de subtiele, maar voor insiders waarneembare onderscheiding ten opzichte van de ander in een richting die door de persoon zelf en door de groep als de betere richting gezien wordt.

Hoe gaan we om met uitdrukkingsvariaties?

Het is niet zinvol en je hebt er absoluut niets aan mensen die hun haar op een bepaalde manier kleuren of kammen of wijde-pijpenjeans dragen, een piercing in een wenkbrauw of een tatoeage op de rug laten zetten, te definiëren als een achterlijk soort volk dat niet bij ons hoort. Dat wil niet zeggen dat je niet zou kunnen opmerken dat er omstandigheden zijn waarbinnen het misschien beter is om je anders te kleden of te uiten. Maar deze suggesties en verzoeken van jongeren mogen er niet toe leiden dat we de functie van de uitdrukkingsvariaties uit het oog verliezen. Vormvariaties zouden we voortdurend moeten blijven zien als de uitdrukking van de identiteit zoals ieder mens die in een bepaalde vorm giet! Hoe ga je er als opvoeder/docent mee om? Het is voor jongeren/leerlingen belangrijk dat wij hun uitdrukkingsvarianten accepteren en beschouwen als een middel waarmee ze zich manifesteren.

Basisconcept

Het basisconcept is steeds hetzelfde. Als je wilt dat leerlingen gemotiveerd zijn om datgene te doen wat je hoopt dat ze doen, zul je als docent in ruil daarvoor iets moeten doen dat in de ogen van de leerlingen een bijdrage levert aan hun identiteit. In ieder geval mag je in principe niets doen dat hun identiteit afbreekt. Op het moment dat je eerst identiteit afbreekt en leerlingen uitstoot uit het veld van waardering om ze daarna te vragen met jou mee te doen, krijg je in principe altijd en overal een averechtse reactie. Hier zitten we bij de kern van het waarden- en normenprobleem: heel veel uitdrukkingen van frustratie van de kant van de opvoeders hebben eigenlijk een dienende functie voor de identiteit van de opvoeders en een afbrekende functie voor degenen die moeten worden opgevoed.

Jongeren verenigen zich in subculturen, want binnen die subculturen worden ze gewaardeerd (voor wie men is en de uitdrukkingsvariant die gekozen is). In de cultuur van de volwassenen daarentegen krijgen ze, als het tegen zit, verwijten en verwerpingen. Als opvoeders zouden we ons moeten realiseren dat afwijzen van de persoon van de jongere ertoe leidt dat deze zich distantieert van de oudere. Die afstand is funest als je vervolgens iets met elkaar moet (samen leven, samen werken, samen leren).

Dus: alle uitdrukkingsvormen die jongeren kiezen, zouden we eigenlijk vanuit het perspectief van identiteitsmanifestatie moeten beschouwen: je veters naar binnen stoppen in plaats van ze te strikken; te lange broeken die op de grond moeten slijpen en rafelen, navelpiercing, blote buiken, hoofddoeken, walkmans, tatoeages enzovoorts. Het zijn aangeleerde zelfpresentaties, die waardering en erkenning opleveren in een bepaalde groep van mensen. Degene die de uitingsvorm afwijst, hoort in de ogen van de jongere niet meer bij zijn groep. Degene die de uitingsvorm definieert als een teken van minderwaardigheid tast de identiteit van de persoon aan die voor die uitingsvorm gekozen heeft. Belangrijk voor een goed werkklimaat is dat er een signaal uitgaat, over en weer, dat je 'een waardevol lid' bent. Ouders zoeken niet naar de onkundes van het kind, ze gaan automatisch op zoek naar de kwaliteiten van het kind. Van daaruit bevestigen ze het kind in zijn identiteit en verstevigen daardoor de relatie. Voor het kind is het belangrijk dat het voelt dat ouders gericht zijn op datgene waar het goed in is. Docenten, die succesvol willen zijn in hun contact met leerlingen, zouden op dit punt vanuit eenzelfde insteek moeten proberen te opereren.

Excommunicerende communicatie

Op het moment dat je identiteit wordt afgewezen, leer je niets meer. Leren is per definitie niets anders dan het verwerven van die gedragingen waarvan je het gevoel hebt dat ze een bijdrage leveren aan je zelfontplooiing. „Gróóte meid“, zegt de ouder als het kindje voor het eerst in het potje plast. Daar begint de zelfontplooiing al. Niemand zet het kind uit het gezin als het een tijdje langer in bed plast dan het kind van de buurman. Zo zou het ook moeten zijn in de relaties die de docent onderhoudt met zijn leerlingen. Er moet voortdurend gepoogd worden met alle leerlingen een egobindend contact te onderhouden (wij laten elkaar in de waarde, we hebben respect voor elkaar). Op het moment dat je die laag van binding niet onderhoudt, gaat het mis. De leerlingen zullen de docent afwijzen en mét hem de school met alles wat daarbij hoort. Daar gaat het kind met het badwater!

3 DE KLIER VAN DE KLAS*

*Wynand Wijnen
Jos Zuylen*

Je wilt erbij horen, maar doet het niet echt. Je hunkert naar erkenning die maar niet komt. Je scoort niet en er is geen applaus. Het is stil om je heen. Daar zit je dan als puber in een klas waar het vergelijken met anderen meer is dan een gezelschapsspel. Dan op een dag doe je bij toeval iets waar ze om lachen. Dat smaakt naar meer. Je wilt opnieuw scoren. Het maakt eigenlijk niet uit hoe! En ach... zo'n vliegertje, zo'n propje, zo'n domme opmerking... da's toch geinig? Het gaat er echt niet om de leukste van de klas te zijn, maar als ze rare fratsen leuk vinden, ja dan... En al met al geeft het een enorme kick.

Hoe komt hij eraan?

Het ontstaan van kliergedrag is eenvoudig te verklaren. Alle leerlingen willen erbij horen en erkenning krijgen voor de dingen die ze doen. Als ze die situatie niet kunnen creëren met gewoon gedrag, dan maar met ongewoon. En als dan bij toeval blijkt dat kliergedrag de sleutel voor succes is, dan kan de leerling nauwelijks nog anders. Meestal storen docenten zich er het meeste aan. Op een informeel moment in de docentenkamer of tijdens een rapportvergadering valt dan het woord 'klier'. Docenten kunnen stevig in hun maag zitten met een klier, omdat zij zich verantwoordelijk voelen voor het werk- en leerklimaat in de klas. Klasgenoten vinden kliergedrag mogelijk ook niet altijd leuk, maar veroordelen het minder snel dan docenten. Ze hebben er minder last van. Daarnaast zorgt een klier voor wat leven in de brouwerij.

Kliergroepen

Bij individueel kliergedrag in de klas zijn drie partijen betrokken: de klier, de klasgenoten en de leraar. Het normale patroon is dat de klier gek doet, de klasgenoten lachen of er op een andere manier aandacht aan besteden en de leraar vervolgens reageert op het gedrag van de klier en/of op het gedrag van de klasgenoten. Klieren houden niet van zelf op met klieren. Waarom zouden ze ook? Het gedrag is immers vanuit hun perspectief - behoefte aan aandacht en erkenning - profijtelijk. Klasgenoten zetten het in principe ook niet stop, omdat een groep leerlingen vaak niet genoeg besluitvormend vermogen heeft, omdat klieren voor wat afleiding in de les zorgen en omdat er meestal wel een of meer leerlingen zijn die met de klier een groepje willen vormen.

* Met dank aan Prof. Dr. J. Rijsman, Universiteit van Tilburg, voor inhoudelijke suggesties.

Voor menig docent is een kliergroep een regelrechte ramp, omdat zo'n groep heel moeilijk coachbaar is. Dat komt doordat de kliergroep, in tegenstelling tot de individuele klier, de andere klasgenoten niet nodig heeft voor erkenning. In kliergroepen wordt 'van de norm afwijkend gedrag' tot groepsnorm verheven. Als lid van een kliergroep kun je stijgen in de pikorde door de anderen uit de groep, die op dat moment als publiek fungeren, te tonen hoe goed je bent in bijvoorbeeld het pesten van de leraar of een brave leerling uit de klas. Omdat een klier in de kliergroep zijn status ontleent aan de aard en de hoeveelheid kliergedrag die hij aan de dag legt, ontstaat er tussen de groepsleden een competitie in kliergedrag. Het gevolg is dat de groep door buitenstaanders - de docent en de andere klasgenoten - nauwelijks meer te sturen is, omdat het stuurmechanisme van de kliergroep krachtiger is. Bij voetbalvandalisme, dat gebaseerd is op hetzelfde mechanisme, kan het letterlijk een competitie op leven en dood worden, mits vandaalgroepen maar genoeg tegen-gas krijgen van autoriteiten. Ook een kliergroep in de klas kan niet zonder tegenspel van de docent. Als de docent in staat zou zijn om het gedrag van de kliergroep te negeren, te tolereren, ja zelfs te waarderen, zou de kliergroep noodgedwongen iets anders moeten verzinnen.

Kliertherapie

Voor het ontwikkelen van de eigen identiteit is voor iedereen, niet alleen voor pubers, bevestiging van levensbelang. Wie die bevestiging niet in de cultuur van de gevestigde orde krijgt, zoekt voor het verkrijgen van waardering noodgedwongen de contracultuur of een gedroomde wereld op. Dat laatste kun je bijvoorbeeld heel goed waarnemen bij kleine kinderen, die onverbloemd opgaan in een fictieve werkelijkheid van sprookjesfiguren, barbiepoppen, stokvechters en cartoonhelden. Op zichzelf is daar natuurlijk niets mis mee, zolang het er maar niet toe leidt dat het contact met de realiteit verloren gaat en het kind zich in het ergste geval bevestigd ziet in gedrag waar het zelf en anderen nu en in de toekomst veel last van kunnen hebben. In het kader van dit artikel is natuurlijk de vraag hoe je leerlingen helpt de identiteit bevredigend te ontwikkelen als al een dominant gedragspatroon ontstaan is dat storend is voor de omgeving en dat opvoeders, die zich verantwoordelijk voelen voor de ontwikkeling van de leerlingen, met zorg vervult.

Het opbouwen/herstellen van de communicatie met gedragsproblematische leerlingen is de basis van waaruit gewerkt moet worden. Dit zal moeten gebeuren in een aantal gesprekken die de docent al of niet met ondersteuning van derden met de klier of met de kliergroep voert. De directe aanleiding voor het gesprek met de leerling(en) kan onaangepast gedrag in de les zijn. Als zich overigens mogelijkheden voordoen het gesprek spontaan te openen rond een onderwerp dat voor de leerling en de docent minder emotioneel geladen is, verdient dit de voorkeur. Maar ook

in dat geval zal de docent het doel van het gesprek niet uit het oog mogen verliezen: samen met de leerling diens gedrag analyseren en in kaart brengen welke consequenties dit heeft voor de leerling zelf, voor de klasgenoten en voor de docent én praten over alternatieven. Het gesprek moet veilig en vertrouwenwekkend zijn, het imago van de leerling niet beschadigen en de leerling nieuwsgierig maken naar de suggesties van de docent. De valkuil in deze fase is uiteraard dat de leerling het herstel van de relatie afwijst en in plaats daarvan het gesprek ziet als de ultieme victorie. Immers de extra aandacht van de docent kan voor het moment in de ogen van de leerling al bevredigend genoeg zijn. Conclusie: in het leggen van een 'nieuwe' basis voor andersoortige communicatie met de individuele leerling of groep is gefaald. Er zal niets veranderen. Erger nog, de situatie is er mogelijk slechter op geworden.

4 OMGAAN MET KLIERGEDRAG

*Wynand Wijnen
Jos Zuylen*

Als je een kikker in warm water zet, zal hij er onmiddellijk uitspringen. Verhoog je de temperatuur van het water geleidelijk, dan zal de kikker blijven zitten tot garens toe. Een leerling is niet van de ene op de andere dag een superkler. Hij groeit als het ware in zijn rol.

Natuurlijk heeft iedere leerling het recht af en toe eens te leuk en/of te vervelend te zijn, zolang hij* maar niet gaat denken dat hij alleen maar in de klas zit om leuk en/of vervelend te zijn. Daar wordt de leerling niet beter van en de mensen in zijn omgeving ook niet. Docenten zouden er alert op moeten zijn dat leerlingen onaanangepast en voor anderen storend gedrag ontwikkelen tot stereotiep gedrag. In de praktijk zie je dat docenten nogal eens niet adequaat reageren. Daardoor laten ze de kans liggen het kliergedrag in de kiem te smoren en wat zeker zo erg is: ze ondergraven hun eigen autoriteit waardoor ze binnen de kortste keren niet meer in staat zijn om het werkklimaat effectief te behartigen. Gevolg: ordeproblemen.

In de kiem smoren

De eerste keer lach je mee of denk je 'dit is een incident'. Maar drie minuten later is het weer prijs. En dan later in de les nog een keer en nog een keer ... De docent vindt het nu wel welletjes en merkt dat ook op. „Harry, nou is het goed geweest. We hebben nu vaak genoeg om je gelachen!“ Maar het houdt niet op. Klaarblijkelijk zijn dit soort signalen van de docent niet krachtig genoeg en afdoende en vat de leerling het in het ergste geval op als een aansporing om door te gaan. De rolverdeling is duidelijk: de docent als de te overwinnen tegenspeler en de klasgenoten als publiek. Het storende gedrag houdt niet op en blijft de les tot het eind beïnvloeden.

Geef, als je ervoor kiest de leerling in de les tot de orde te roepen, een krachtig signaal. Je doet dat door duidelijk te zijn over de inhoud van de boodschap, de verantwoording van de inhoud en de manier waarop je het signaal geeft. Overigens mag dat er niet toe leiden dat de boodschap zo stroperig wordt dat de kracht daarmee weer teniet gedaan wordt. Afhankelijk van de situatie kan de docent de leerling een sanctie in het vooruitzicht stellen of andere passende maatregelen treffen.

* Overal waar in deze tekst de mannelijke vorm gebruikt wordt, kan eveneens de vrouwelijke variant gelezen worden

In alle gevallen moet het voor de leerling klip en klaar duidelijk zijn dat hij er mee moet stoppen. Als dat niet gebeurt, zal de docent in de les of na de les op eigen kracht of ondersteund door collega's (mentor en/of coördinator) moeten optreden.

„Tja“, zal de docent die vaak last heeft van teveel werkruis in zijn lessen opmerken, „zo probeer ik dat ook altijd. Maar het lukt niet. En wat moet ik dan?“ Binnen het bestek van dit artikel is dat niet uitvoerig te beschrijven. We beperken ons tot een aantal korte suggesties.

- 1 Voer een of meerdere gesprekken met de lastige leerling. Doe dat onder vier ogen. Geef aan wat er in de klas gebeurt. Beschrijf zijn storende gedrag en wat de gevolgen ervan zijn voor de leerling zelf, voor de medeleerlingen en voor jou. Probeer de leerling te laten praten over de oorzaak van zijn gedrag.
- 2 Probeer tot afspraken te komen, aanvankelijk voor één les. Maak de afspraken zo concreet mogelijk. (Wat mag je wel doen en wat mag je zeker niet doen?)
- 3 Bespreek na de les hoe het is gegaan. Doe dit weer onder vier ogen.
- 4 Leg in de les bij het corrigeren van een lastige leerling geen emotionaliteit aan de dag waar alle leerlingen last van hebben. Daarmee doe je als docent goedwillende leerlingen tekort en daarnaast kan het aanleiding zijn om een groepsband te creëren tussen de lastige leerling en de rest van de klas. Als het dan fout gaat, bestaat de kans dat je te maken krijgt met cliërgroepen, die veel moeilijker coachbaar zijn dan individuele leerlingen die zich vervelend gedragen.
- 5 Blijf niet te lang in je eentje soebatten. Na een paar lessen, waarin het steeds maar niet lukt om een leerling op het rechte spoor te krijgen, is het zaak de mentor, de coördinator of andere docenten te consulteren en mogelijk een intervisietraject af te spreken.
- 6 Als succes te lang uitblijft (het is nu al meerdere lessen zo), zal een docent zich mogelijk genoodzaakt zien een leerling uit de klas te verwijderen. Vanaf dat moment wordt een collega medegesprekspartner bij het plannen, bewaken en evalueren van verbeteracties. Zo is het niet misplaatst dat er vanaf dat moment wekelijks gesprekken zijn met de leerling. Bij deze gesprekken kunnen, afhankelijk van de situatie, ook ouders betrokken worden. Wat nogal eens helpt is de leerling in het bijzijn van de leraar, de ouders en de mentor een contract te laten tekenen. In het contract wordt in concrete termen vastgelegd waar de leerling zich aan te houden heeft.
- 7 Een docententeam kan, indien meerdere docenten van een leerling last hebben, afspraken maken over de manier van omgaan met de leerling. Ongetwijfeld zal het indruk maken als de docenten als collectief de leerling mondeling en/of schriftelijk op de hoogte stellen van hun voornemens. Het is te overwegen of de leerling uitgenodigd wordt, aanwezig te zijn in de docentenbijeenkomst waar over de betreffende leerling gepraat wordt. Ook in dit type trajecten zal er

- wekelijks door een docent met de leerling geëvalueerd moeten worden.
- 8 Er kan, al of niet in overleg met de leerling, voor gekozen worden een leerling in een andere groep te plaatsen. Na een kritische analyse zou de leerling duidelijk gemaakt kunnen worden dat hij de mogelijkheid krijgt 'het nog een keer opnieuw te proberen'.
 - 9 Een optie kan zijn externe ondersteuning in te roepen om te analyseren of er indringende gedragsstoringen ten grondslag liggen aan het kliergedrag van de leerling. Trefwoorden voor het vervolgtraject: behandelingsplan, therapie en nazorg. Uitgangspunt hierbij is de leerling binnenboord te houden.
 - 10 De directie van een school kan besluiten alles in het werk te stellen om een leerling van school te verwijderen als deze het werk en het leerklimaat van collega's en andere leerlingen bij voortduring verziekt, ook nadat alles in het werk gesteld is de leerling te helpen bij het realiseren van de wenselijke gedragsverandering.

Zachte heelmeesters

In deze bijdrage is geen pleidooi gehouden voor het bestraffen van vervelende leerlingen. Wat we wel onder de aandacht hebben proberen te brengen is dat er minder ad hoc en meer in teamverband, professioneler en vanuit een gedegen analyse van de gedragsproblematiek van de leerling (zie het vorige hoofdstuk) gereageerd zou moeten worden op kliergedrag. Te vaak ontberen docenten een instrumentarium en overleg met collega's om deze problematiek te lijf te gaan. En dan gaat het van kwaad tot erger. Op termijn zie je dan dat het pedagogisch-didactisch klimaat van de school er negatief door beïnvloed wordt.

5 NIET HARDER, MAAR LIEFDEVOLLER

Jos Zuylen

Docenten hebben, voordat ze ook maar één minuut voor de klas hebben gestaan, allang hun stijl als mens ontwikkeld. Als ze dan met hun eerste tijdelijke aanstelling, een informatieboekje van de school, een lesrooster en een volle boekentas naar huis gaan, stellen ze zich de vraag of die stijl, ofwel hun manier van omgaan met andere mensen, ook functioneel zal zijn in de omgang met leerlingen. Andere docenten geven de beginner in deze fase goed bedoelde adviezen: Wees niet te soepel! Laat niet over je heen lopen! Hou ze kort! Geef lik op stuk! Stuur ze d'r maar uit! Natuurlijk, als de beginnende docent te soepel opstart, zal het niet meevallen daarna de teugels strakker aan te halen. Maar krachtpatseradviezen pakken verkeerd uit als door de aard ervan of door negatieve ervaringen in het contact met leerlingen, de docent zich op een dag een houding aanmeet die eigenlijk niet bij hem past en haaks staat op de rol van coach die iedere docent heeft.

Doe normaal!

Meneer Pietersen was na zijn lerarenopleiding al een paar jaar werkzaam geweest in het bedrijfsleven, toen hij bedacht dat hij toch eigenlijk docent had willen worden. Het was niet bij een gedachtespinsel gebleven en sinds een paar maanden geeft hij economie in de bovenbouw. Hij moet als beginnende docent hard werken en eerlijk gezegd 'trekt hij het maar net': veel voorbereiding om de leerlingen een lesje voor te blijven, materiaal ontwikkelen, vergaderen, maken en nakijken van toetsen, ouderavonden, calamiteiten tackelen... en de omgang met de leerlingen is hem ook niet meegevallen. Eigenlijk is het allemaal te veel en ondanks alle goede bedoelingen staat hij ook wel eens minder goed voorbereid voor de klas, want je kunt niet iedere avond tot twaalf uur werken, je hebt ook nog je sociale verplichtingen en soms ben je gewoon te moe.

Zojuist heeft hij helder en strak opdracht 17 verstrekt. Leerlingen proberen met wat grappen en grollen de sfeer wat gemoedelijker te maken, maar dat kapt hij uit angst voor escalatie, rigoureuus af. Nu, terwijl de leerlingen aan het werken zijn, loopt hij, zoals altijd wat gespannen, door de klas, kijkt hier en daar in een schrift, stelt een vraag, beantwoordt een vraag. Het is niet muisstil, maar de sfeer is ook niet slecht. Plotseling merkt hij op dat Annelies naast haar schrift een boterham heeft liggen en er op de hoek van haar tafeltje een blikje Fristi staat. Hij wil er iets van zeggen, maar juist op dat moment stoot Annelies met haar elleboog het blikje van de tafel. Het valt in haar tas. Paniek! Weg werkklimaat. Verdorie. „Annelies, doe

dat onmiddellijk weg! Je weet dat je in de klas niet mag eten en drinken. En al helemaal niet onder de les!” Kordaat kiept Annelies haar tas om, poetst de Fristi van haar mobieltje, haalt de agenda en de boeken uit de drab en kijkt meneer Pietersen dan met onderkoelde woede aan. „Man, doe normaal! Als er bij jou een blikje Fristi in je tas valt, maak je toch ook zeker eerst de boel schoon.” Andere leerlingen hebben inmiddels het schoonmaakwerk van Annelies overgenomen, waardoor zij zelf alle tijd heeft om de docent de mantel uit te veegen. Ze doet het met verve. Meneer Pietersen heeft geen enkel weerwoord. Hij laat de tirade van Annelies gedwee over zich heen komen, want het is hem wel duidelijk. Annelies heeft in de grond gelijk. Los van het feit dat leerlingen niet mogen eten en drinken tijdens de les, slaat zijn reactie natuurlijk nergens op. Hij realiseert zich dat hij eerst had moeten meehelpen met het opruimen van de rommel en dan pas iets had moeten zeggen over het overtreden van de huisregel. 's Avonds bespreekt hij het voorval met zijn vrouw. Zonder dat ze het zo bedoelt, wrijft ze zout in de wonde door te zeggen dat ze niets van zijn reactie begrijpt: „Goh, zo ken ik je ook niet. Normaal ben je altijd zorgzaam en voorkomend voor iedereen. Die leerlingen drijven je echt tot het uiterste, niet?”

'Harder' in plaats van 'liefdevoller' is een gevaarlijk advies

Docenten is er alles aan gelegen dat leerlingen goed werken. De kans dat ze dat doen neemt toe wanneer ze de betekenis inzien van hetgeen ze doen. En als het dan ook nog in een klimaat gebeurt waarin de leerling zich prettig voelt, dan is - voor de docent en voor de leerling - de buit binnen. Pas als beginnende docenten hiervan doordrongen zijn, kunnen ze in de omgang met leerlingen adequaat verantwoordelijkheid nemen voor het klasmanagement en er naar handelen. Ongenuanceerde strengheid is ineffectief onderwijsgedrag. Het bewerkstelligt een werk- en leerklimaat waarin de verantwoordelijkheid voor het handhaven van de orde door de docent helemaal naar zich toegetrokken wordt en door leerlingen helemaal bij de docent gelegd wordt. Dan is het nog maar één gedachtekrinkel verder om als leerling te gaan denken dat het normaal is alle tijd te stoppen in de leukste van de klas zijn, de les te verstoren, andere leerlingen te pesten en de docent op de proef te stellen.

Dit hoofdstuk is geen pleidooi voor 'laissez faire'. Bij een klassenklimaat dat welbevinden van de leerlingen en de docent als pijler heeft, horen concrete spelregels over werk- en leerklimaat. Grofweg kun je stellen dat er in een les vijf soorten lesmomenten kunnen voorkomen. Bij ieder lesmoment hoort een passend werkklimaat.

soorten lesmomenten	werkklimaat
opstart en afsluiting van de les en wisselmomenten in de les	functionele ruis, maar geen ruisproductie om de orde te verstoren
individueel werken	muisstil
werken in tweetallen of meertallen	fluisteren
klassengesprekken	een persoon praat, de rest luistert
uitlegmomenten, inclusief borddemonstraties	een persoon praat, de rest luistert

Bij docenten die een goed werkklimaat in hun klas hebben, is welbevinden van de leerlingen de basis. Daarbovenop zetten ze een heldere norm over werkklimaat. De norm is niet alleen helder, maar ook bekend bij de leerlingen. Storende afwijkingen van de norm worden consequent gecorrigeerd. Door de vriendelijke manier waarop dit gebeurt, verstoort de correctie de relatie met de leerling niet. Op deze manier kunnen welbevinden en werkklimaat met elkaar in overeenstemming gebracht worden. De docent die nalaat de norm te introduceren of te lang wacht met corrigeren, loopt het risico dat leerlingen uiteindelijk de norm gaan definiëren. Dat is geen probleem zolang leerlingen voldoende welbevinden en betekenisvolheid ervaren in een les. Maar als dat niet het geval is..., dan heb je wel een probleem.

DEEL 2 DIDACTISCHE ASPECTEN VAN WERK- EN LEERKLIMAATBEHARTIGING

Vooraf

In de vijf voorafgaande hoofdstukken van deze brochure ging het hoofdzakelijk over de pedagogische kant van lesgeven. Je zou ook kunnen zeggen: over de manier waarop volwassenen met jongeren omgaan. Als het over lesinrichting en lesgeven gaat, komt de didactiek om de hoek kijken. Dan hebben we het over zaken als lesvoorbereiding, het lesbegin, opdrachten verstrekken, toetsinrichting, ict-gebruik, zelfwerkzaamheid, samenwerking, omgaan met huiswerk et cetera. Zie nummer 46 uit de Studiehuisreeks voor meer informatie.

In de komende hoofdstukken proberen we de didactiek te ordenen die met name van belang is voor docenten die bezig zijn met het opbouwen/ontwikkelen van een didactisch repertoire en/of op zoek zijn naar didactische handvatten om ordeproblemen te tackelen. De adviezen zijn ooit geformuleerd naar aanleiding van lesobservaties. Vandaar dat de geordende informatie in de hoofdstukken 6 – 9 op eenzelfde manier geordend is: na de reflectie naar aanleiding van een observatie wordt een veranderingsvoorstel gedaan. We hopen dat dit de herkenbaarheid van de situatie voor de lezer vergroot.

6 CONCENTREER JE BIJ HET VOORBEREIDEN VAN DE LESSEN OOK OP DE OPBOUW

Jos Zuylen

Vooraf

Natuurlijk kan het in de les fout gaan omdat de leerlingen de inhoud van de les niet zien zitten. Veel vaker zijn er moeilijkheden omdat leerlingen niet precies weten wat ze moeten doen, niet precies weten hoe ze een taak moeten aanpakken, hoeveel tijd ze ervoor hebben, of ze wel of niet mogen samenwerken, wanneer ze klaar moeten zijn met het werk en wat er daarna met het werk gebeurt.

REFLECTIE NAAR AANLEIDING VAN EEN OBSERVATIE

Tijdens het observeren viel het op dat je je inhoudelijk goed ingewerkt hebt. Je had veel en interessante stof paraat over het bestedingspatroon van 14-, 15-jarige vmbo-ers. Goed dat je je de moeite genomen had op Internet aanvullende informatie te zoeken op hetgeen in de lesmethode stond. De manier waarop je de informatie op het bord ordende, was ondersteunend. Maar het was wel allemaal veel, moeilijk en nogal gedetailleerd. Na een klein kwartier haakten leerlingen af. Leerlingen vonden dat ze lang genoeg geluisterd hadden. Op z'n minst had je toen de brug moeten slaan naar de bestedingspatronen van de kinderen die in de klas zaten. (Hoeveel zakgeld krijgen jullie? Waar geef je je geld aan uit? Spaar je? Heb je een baantje? Hoeveel brengt dat op? et cetera.) Het wil, als de interesse afneemt, nog wel eens werken als je zinnetjes gebruikt als „Kom op, nog een paar minuutjes“, „We zijn er bijna“, „Blijf er nog even bij“ en dergelijke. Maar zoiets werkt maar even. Als je dan toch doorgaat, krijgen de aanmoedigingszinnetjes al snel een andere lading. Dat was ook in jouw les het geval toen je ging dreigen met straf, twee leerlingen op een andere plaats zette en nog eens drie leerlingen aanzegde dat ze een uur moesten nablijven.

Misschien was het allemaal anders gelopen als je je bij de voorbereiding van de les meer op de opbouw van de les en wat minder op de inhoud van de les geconcentreerd had. Dat gemis aan doordinking van de didactische opbouw, speelde je ook parten in het tweede deel van de les, toen leerlingen met elkaar moesten gaan overleggen over bestedingspatronen van jongeren. Wat er niet klopte aan de samenwerkingsopdracht, zoals jij die gaf, was mijns inziens dat:

- de opdracht een open karakter had („Bespreek eens met elkaar waar jongeren hun geld aan uitgeven“);
- het eindproduct niet gedefinieerd was (wat moest er nou klaar zijn aan het eind van de les?);

- de groepssamenstelling ad hoc was (in sommige groepjes gingen de leerlingen niet eens echt bij elkaar zitten);
 - er werden geen rollen verdeeld en ook geen procedure afgesproken.
- Kortom, doordat leerlingen niet precies wisten wat ze moesten doen en hoe ze het moesten doen, werden ze allengs ongeconcentreerder en gingen zich meer en meer bezighouden met andere dingen. Er ontstond ongewenste communicatie tussen de groepen en leerlingen gingen door de klas lopen.

VERANDERINGSVOORSTEL

Vooraf

Bij het formuleren van het veranderingsvoorstel heb ik me geconcentreerd op het voorbereiden van de les en het opstarten van de les, omdat dat twee cruciale momenten zijn bij het voorkomen van werkklimaatproblemen.

De lesvoorbereiding

Orden een les in twee of drie werk-/leerblokken voor de leerling. Probeer een les zo op te bouwen dat leerlingen zoveel mogelijk, maar in ieder geval ruim de helft van de lestijd in hun eentje of samen met andere leerlingen iets kunnen doen dat in hun ogen aantrekkelijk en betekenisvol is. Besteed bij het voorbereiden van de les speciale aandacht aan de opstart van de les. Zorg ervoor dat je een goede startopdracht hebt voor de leerlingen. Die moet staan als een huis en moet de leerlingen aanzetten tot werken/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 namelijk bij de start van de les steeds 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 eigen zelfverzekerdheid toe als je goed voorbereid voor een groep staat.

Concentreer je bij de voorbereiding niet alleen op de inhoud, maar ook op de organisatie van de les, met name 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, spit dan draaiboekachtig door om concreet zicht te krijgen op de wenselijke gang van zaken in die fase van de les. Met 'draaiboekachtig doorspitten' bedoel ik nadenken in termen van 'wie, wat, wanneer, hoe

en wat moeten leerlingen klaar hebben aan het einde van het volgende werk-/leermoment?.

Op wisselmomenten in de les kan het goed mis gaan: het terugkijken leidt tot 'jamaar'-discussies die door leerlingen aangegrepen worden om even te dollen. Nogal eens zijn zo'n twistgesprekken 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. Stel jezelf al nadenkend over het komend wisselmoment een aantal vragen:

- hoe laat ga ik wisselen;
- kom ik nog terug op wat ze nu aan het doen zijn? Zo ja, hoe;
- ga ik dadelijk inhoudelijke informatie verstrekken? Zo ja, doe ik dat mondeling, al of niet met bordgebruik of alleen maar door te verwijzen naar het leerboek;
- als ik het bord ga gebruiken wat ga ik er dan opzetten en waar? Moeten de leerlingen in hun schrift overnemen wat ik op het bord zet;
- welke instructies ga ik hun geven over het werkmoment dat ingaat na het wisselmoment, et cetera.

Als het denkproces, voorafgaand aan het wisselmoment klaar is, start het dan ongeveer als volgt op: 'Oké jongens en meisjes, allemaal even stoppen en luisteren...' Zorg dan voor stilte en ga pas door als het daadwerkelijk stil is. 'Zo..., nu gaan we eerst even terugkijken naar het vorige moment. Daar nemen we een minuut of twee, drie voor; daarna heb ik jullie iets te vertellen over de opdracht die je straks gaat uitvoeren en over uiterlijk vijf minuten moeten jullie in ieder geval met het uitvoeren van die opdracht starten.'

De opstart van de les

De opstart van een les moet een gemarkeerd moment zijn. Gebruik er niet teveel tijd voor en geef met een paar steekwoorden op het bord aan hoe de les eruit zal zien. Het beste is dat je dit al op het bord hebt staan als de leerlingen binnenkomen. Als je het op het bord schrijft als de leerlingen al binnen zijn, moet je je namelijk met de rug naar de klas draaien en gaan schrijven. Leerlingen hebben op dat moment niets te doen en het leerklimaat kan, als het tegenzit, binnen de kortste keren in rook opgaan. Kies ervoor dat na de opstart van de les de leerlingen onmiddellijk aan het werk gaan. Daarbij zijn individuele werkvormen te prefereren. Met andere woorden: laat leerlingen direct na de opstart van de les zo'n tien minuten individueel zelfstandig werken/leren. Probeer in die tien minuten zo weinig

mogelijk les te geven, zodat je je kunt concentreren op klimaatcoaching. Doe dat overigens sober en zakelijk, zodat je geen reacties van leerlingen uitlokt die tot verstoring van de orde kunnen leiden. Het gênantste wat een docent in dit soort situaties kan gebeuren is dat hijzelf de grootste ordeverstoorder is, omdat hij te hard praat of te breedsprakig is of woordspelletjes met leerlingen uitlokt door niet op tijd in te binden.

Tot slot

Het lijkt mogelijk heel overdreven om je zo gedetailleerd voor te bereiden op het voorkomen van werkklimaatproblemen. Dat is het ook vanaf het moment dat de leerlingen samen met jou een team vormen en geen enkele behoefte hebben het werkklimaat te verstoren. Zolang leerlingen nog de kat uit de boom kijken en incidenten aangrijpen om de inrichting van de les naar hun hand te zetten, is het zaak dat je op een vriendelijke maar professionele manier sparringpartner bent.

7 WERK MET FORMATS IN DE VOORBEREIDING

Jos Zuylen

Vooraf

Als je regelmatig naar dezelfde radioprogramma's luistert valt het op dat programmamakers jarenlang, wekelijks meerdere malen, met precies hetzelfde format werken, ofwel ze hanteren voor de opbouw van hun programma een vaste structuur. Gymleraren werken ook vaak met een vast format voor een les. Na een warming-up komt een techniekgedeelte en dan een spelgedeelte. De cooling-down vormt de afsluiting.

Reflectie naar aanleiding van een observatie

Ik heb nu bij jou een vijftal lessen gezien [red. Duits in 3 vmbo en 3 havo] en het valt me op dat je steeds een ander format hanteert. Daarbij zoek je de uitersten op. Zo gaf je een hele strakke klassikale les, waarin jij meer dan 80% van de tijd aan het woord was en leerlingen altijd precies de aantekeningen in het schrift moesten schrijven die jij dicteerde, maar ook een les waarin je leerlingen in groepjes liet werken aan de hand van een hele open opdracht. Als beginnende docent is het goed dat je zoekt naar de lessen die het beste bij jou en de leerlingen passen en dat je werkt aan de ontwikkeling van een didactisch repertoire, maar zo'n zoektocht zou wel gecontroleerd moeten gebeuren. Als je namelijk ontwikkelwerk doet (in dit geval gaat het over ontwikkeling van een didactisch repertoire dat bij jou past) is het zaak dat gericht te doen, vanuit een doel en op een manier dat je het goede behoudt en het minder goede uitzuivert.

Een docent die een stuk of vier goede formats goed beheerst heeft een prima didactisch repertoire en kan jaren vooruit. Binnen die formats is het dan zaak creatief te zijn! Hieronder heb ik één format beschreven waarmee je minstens een maand of twee in iedere klas eens zou moeten werken. Anders gezegd: in de komende maanden zou 80% van de lessen die je geeft gebaseerd moeten zijn op het format. Soms moet je van het format afwijken, bijvoorbeeld bij een proefwerk of om een andere plausibele reden. Als je moet kiezen of je het format aanpast aan het leerboek of het leerboek aan het format zou ik ervoor kiezen het leerboek aan te passen aan het format en niet andersom. De voorspelling is dat gebruik van dit format:

- tot grotere zelfwerkzaamheid van leerlingen leidt;
- werkruis tempert;
- jou in de gelegenheid stelt tijd te besteden aan het observeren van leerlingen en

aan het nadenken over de voortgang van de les terwijl je aan het lesgeven bent (zie in dit verband hoofdstuk 6).

Veranderingsvoorstel

Hieronder staat een format voor mvt dat een prima steun is bij de ontwikkeling van een didactisch repertoire en waarbij er ook rekening mee gehouden wordt dat je tot nu toe meestal te veel werkruis in je lessen hebt. Een format is overigens slechts een middel om te ordenen. In het format moet namelijk inhoud zitten. Als het over lesinrichting gaat is dat de activiteit van de leerling. Daar beginnen we eerst mee. Welke activiteiten worden er door de leerlingen en door jou in de les ontplooid?

- overhoren van het huiswerk;
- nakijken van het huiswerk;
- videokijken;
- oefening maken;
- oefening nakijken;
- huiswerk opgeven;
- luisteroefening/gatentekst.

Als we de activiteiten in een overzicht gaan zetten door de volgorde vast te leggen, door de tijd per activiteit te bepalen, de werkvorm en het werkklimaat, ontstaat er een format:

Figuur: format, gebaseerd op zelfwerkzaamheid voor een mvt-les in de onderbouw

Nr.	Tijd	Activiteit	Werkvorm	Werkklimaat
1	± 7 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Toetsje over het huiswerk - Docent loopt rond en noteert wie het huiswerk wel/niet gemaakt heeft 	Schriftelijk (na 7 minuten drie werkjes innemen en beoordelen voor een cijfer in jouw agenda, de rest kijkt zelf individueel na aan de hand van een antwoordblad of transparant). Zie moment 2	In stilte
2	± 3 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Op tempo nakijken van de toets - Weinig/geen tijd besteden aan bespreking van antwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> - Individueel met de mogelijkheid om fluisterend met de buurman te overleggen. - De docent licht toe als dat nodig is 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluisteren - Eén persoon praat de rest luistert

Nr.	Tijd	Activiteit	Werkvorm	Werkklimaat
3	± 8 min.	Video kijken, spannende film in het Duits, liefst met Duitse ondertiteling	Kijken, geen onderbrekingen en geen vragen	In stilte
4	± 8 min.	Oefening maken (veel opgeven, wat niet af is wordt huiswerk)	Individueel	In stilte
5	± 5 min.	Eerste helft van de oefening nakijken (werk met antwoordblad!)	Eerst met tweetallen en dan klassikaal of onmiddellijk klassikaal	Fluisteren, één persoon praat, de rest luistert en corrigeert als dat nodig is.
6	± 2 min.	Huiswerk opgeven (o.a. inhoudelijk aansluiten bij moment 1, 2 en 5)	Op het bord schrijven en mondeling toelichten. Erop toezien dat leerlingen het ook in de agenda zetten en consequent duidelijk maken dat huiswerk niet doen 'een zwaar vergrijp is'	Eén persoon praat, de rest luistert.
7	± 8 min.	Luisteroefening (liedje, gatentekst)	Individueel luisteren en invullen	In stilte
8	± 2 min.	Lesafsluiting	Klassikaal/sfeervol. Probeer complimentjes te maken over het klimaat	Eén persoon praat de rest luistert, ordelijk

Tot slot

In ieder format zou je moeten beginnen met het in kaart brengen van de leeractiviteiten van de leerling. In lessen waar leerlingen namelijk te veel moeten luisteren, liggen de ordeproblemen op de loer. Als het je vervolgens lukt leerlingen iets te laten doen dat ze zien zitten, omdat het in hun ogen betekenisvolle en aantrekkelijke activiteiten zijn, komt dit hun werkplezier ten goede. Gooi er een scheutje gezelligheid, vriendelijkheid en positieve feedback overheen en je hebt een leuke les. Lessen die zijn samengesteld met deze ingrediënten mag je vaker geven. En dan is het zelfs te overwegen de programmamakers van radio en tv na te doen door de wisselingen in de les te accentueren met een jingle of een knipperlicht. Klar-

blijkkelijk hebben dat soort dingen een functie, anders zouden radiomakers/tv-makers die aangewezen zijn op luister- en kijkcijfers, ze niet inzetten. De docent die denkt dat dit absoluut ondoenlijk is, baseert zijn oordeel mogelijk op zijn leser-ervaringen tot hertoe. In zijn beleving ziet iedere les er anders uit en daar zit 'm nou juist de kneep als je met formats werkt. De creativiteit zit 'm niet in een steeds wisselende opbouw van een les, maar in het creatief omgaan met een vaste opbouw. Een groot voordeel voor de beginnende docent is dat hij vanuit het werken met vaste formats gericht oefent aan het ontwikkelen van een repertoire, want de formats zullen vanuit opgedane ervaringen (wat is de appreciatie van de leerlingen, hoe ervaart de docent zelf de les, worden leerdoelen gerealiseerd en dergelijke) aangepast worden. Maar dan weet je tenminste wat je aanpast en waarom je het aanpast.

8 DE LES: EEN MIX VAN MOMENTEN

Jos Zuylen

Vooraf

In hoofdstuk 7 is een format voor een mvt-les in de onderbouw geschetst. Dat format was opgebouwd vanuit lesonderdelen, waarin per onderdeel een leeractiviteit van leerlingen centraal stond. In een format wordt gebruik gemaakt van een vaste opbouw van momenten (soort moment, tijdsduur, plaats in de les). Docenten die niet met formats werken, ontwerpen hun les uiteraard ook door verschillende lesmomenten binnen vijftig minuten te ordenen. Wil een compositie van een les de goedkeuring van leerlingen wegdragen, dan gelden voor lessen die niet vanuit een vast format opgebouwd zijn dezelfde criteria als voor een formatles: leerlingen moeten in de les iets te doen hebben en wat ze moeten doen moet in hun ogen plezierig en betekenisvol zijn.

Een les is goed als er SALVO in zit. Het begrip SALVO wordt gevormd door de beginletters van:

- . Sfeer
- . Arbeid
- . Leren (en leren leren)
- . Variatie
- . Organisatie (en opbouw van de les)

Voor leerlingen is een les goed als ieder lesmoment SALVO heeft. Als er te veel lesmomenten geen SALVO hebben of er vanuit SALVO denkend cruciale tekortkomingen zitten, dan gaat het uiteraard verkeerd.

REFLECTIE NAAR AANLEIDING VAN EEN OBSERVATIE

[Redactie: de onderstaande reflectie en het veranderingsvoorstel zijn geschreven naar aanleiding van een aantal lesobservaties bij een docent die op dat moment stevige ordeproblemen had. Dat verklaart de inhoudelijke strengheid en striktheid die er uit het veranderingsvoorstel spreekt. In het begeleidingstraject van deze docent was op dat moment echter de keuze noodzakelijk een stuk 'speelsheid' uit de lessen te halen. De docent en de leerlingen waren namelijk best wel vriendelijk tegen elkaar, maar waren desondanks uitgekomen op een werkklimaat waarin leren en onderwijzen niet meer mogelijk was. Overigens is in zo'n situatie hulp van collega's of hulp van buiten de school absoluut noodzakelijk. Zie in dit verband hoofdstuk 10.]

In de vier lessen die ik tot nu toe in verschillende groepen bij je geobserveerd heb, valt me steeds op dat je vriendelijk tegen de leerlingen ben en dat zij je in de grond ook goed gezind zijn. Ze vinden je aardig. Dat neemt niet weg dat ze zich ernstig misdragen. Als ingang voor het ordenen van didactiek van waaruit je je lessen kunt

inrichten, ben ik uitgegaan van lesmomenten die in jouw lessen voorkomen. Ik heb de momenten met een paar woorden beschreven en vervolgens de vraag gesteld of je dat moment in je les zou moeten handhaven en zo ja, onder welke condities?

Veranderingsvoorstel

Voor de overzichtelijkheid heb ik het veranderingsvoorstel in een figuur gezet en korte formuleringen gebruikt. Hopelijk komt dit de leesbaarheid en de bruikbaarheid van het overzicht ten goede.

Nr.	Soort lesonderdeel	Moet je zo'n moment opnemen in je les en zo ja, onder welke condities?
1	(schriftelijk) individueel werken a.d.h.v. opdrachten uit boek of stencil	<ul style="list-style-type: none"> - In principe iedere les laten terugkomen. Bijvoorbeeld 2x 6 tot 8 minuten; - Met name het openen van de les met een individuele werkopdracht werkt prima. Je kunt er een norm voor werkklimaat mee neerzetten voor de rest van de les; - Norm voor werkklimaat: muisstil; - Status van het werk: je krijgt er een cijfer voor. Steekproefsgewijs kijk ik van 3 leerlingen het werk na, het cijfer komt in mijn agenda; - Rol van de docent: orde houden. Ik zou dus in deze fase van de 'didactiektraining' weinig aan leerprocesbegeleiding doen. <p>Opmerking: in de lessen die ik observeerde komt het individueel werkmoment beide keren voor. Niet altijd was het werkklimaat op die momenten goed, maar in beide lessen was het minstens één keer gedurende meerdere minuten wel het geval. Doe met deze constatering je voordeel bij het ontwerpen van een lesmodel dat bij jou en dit type leerling past.</p>
2	video kijken (individueel)	<ul style="list-style-type: none"> - In de eerste twee geobserveerde lessen zat tien minuten video kijken. Beide keren was het werkklimaat zoals het hoort te zijn. Leerlingen zaten in de goede ambiance geanimeerd te kijken. Met andere woorden: kijkopdrachten zijn vanuit werkklimaatperspectief prima bruikbaar in jouw les; - Maak kijkopdrachten niet te lang en zorg voor fragmenten die de interesse van de leerlingen hebben; - Videomomenten zouden opgevolgd moeten worden door verwerkingsopdrachten die iets om het lijf hebben. Als

Nr.	Soort lesonderdeel	Moet je zo'n moment opnemen in je les en zo ja, onder welke condities?
		<p>de verwerkingsopdrachten bestaan uit weet-vragen en begrip-vragen en minder uit wat-vind-je-van-vragen vergemakkelijkt dat het nakijken van de verwerkingsopdrachten door de leerlingen zelf;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Norm voor werkklimaat: muisstil; - Status van de verwerkingsopdracht: je krijgt er een cijfer voor. Steekproefsgewijs kijk ik van 3 leerlingen het werk na, het cijfer komt in mijn agenda; - Rol van de docent: orde houden. Ik zou dus in deze fase van de 'didactiektraining' weinig aan leerprocesbegeleiding doen.
3	antwoorden nakijken (klassikaal)	<ul style="list-style-type: none"> - Dit moeten korte momenten zijn (maximaal 3 á 4 minuten); - Als je moment 1 en/of 2 in je les hebt (zie hierboven), heb je meestal ook vanzelf moment 3 in je les; - Soort werk: weet- en of begripvragen. Wat-vind-je-van-vragen kunnen leiden tot discussies, tot hilariteit en uiteindelijk tot ordeproblemen; - Norm voor werkklimaat: een leerling praat, de rest luistert en corrigeert het werk, je mag niet zomaar iets roepen, je steekt je vinger op, je bemoeit je niet met de ander leerlingen en dergelijke. Belangrijk is dat leerlingen deze norm kennen en dat jij zeer consequent vanuit deze norm het werkklimaat behartigt. Waarschijnlijk zal het aanvankelijk een kwestie zijn van voortdurend corrigeren. Overigens is het zaak leerlingen ook te belonen op de momenten dat ze werken volgens de norm. Maar op dat moment is het weer zaak dat de vreugde over de beloning niet de aanleiding is voor verstoring van het werkklimaat; - Status van het na te kijken werk: je krijgt er een cijfer voor. Steekproefsgewijs kijk ik van 3 leerlingen het werk na, het cijfer komt in mijn agenda; - De leerlingen die zelf het werk moeten nakijken zou je kunnen inspireren dit goed te doen door hun aan te zeggen dat je nagekeken werk van leerlingen steekproefsgewijs inneemt en zelf nog een keer nakijkt. Als ze slecht hebben nagekeken (fouten hebben laten zitten) krijgen ze een onvoldoende voor het werk. Motivering: nakijken moet je ook leren;

Nr.	Soort lesonderdeel	Moet je zo'n moment opnemen in je les en zo ja, onder welke condities?
		<ul style="list-style-type: none"> - Rol van de docent: goede antwoorden doorgeven, vragen van leerlingen kort en eenduidig beantwoorden en vooral tempo in de les houden en voorkomen dat leerlingen deze momenten in de les aangrijpen om het werkklimaat te vertroebelen.
4	werken in tweetallen aan opdrachten uit het boek of van stencil	<p>Voorlopig nauwelijks of niet gebruiken. Leerlingen beginnen te goeder trouw samen te werken, maar als ze de opdracht niet uitdagend vinden of het voor hun gevoel te lang duurt of ze eerder klaar zijn et cetera, dan is de kans groot dat het contact leidt tot verstoring van het werkklimaat.</p>
5	klassikale uitleg/vertellen door de docent	<ul style="list-style-type: none"> - Voorlopig nauwelijks of niet gebruiken. Natuurlijk moet je leerlingen instrueren, maar daar zou ik het toe beperken. Het zou je moeten lukken om in instructiemomenten van 3 à 4 minuten leerlingen aan het werk te zetten; - Anekdoten van jou of van de leerlingen reserveren voor de laatste vijf minuten van de les. Het is een manier van lesafsluiten die leerlingen 'moeten verdienen'. Daarnaast is het een functionele lesafsluiting als je leerlingen tot dan toe veel individueel in stilte hebt laten werken; - Maar ook nu geldt weer dat het geen keet mag worden. We gaan niet door elkaar heen schreeuwen, als een persoon praat luistert de rest. Als het fout gaat kap je het onmiddellijk af en ga je heel kinderachtig orde houden ('dan ga je maar netjes met je armen over elkaar zitten, met je mond dicht totdat het wel gaat, jammer!').
6	klassengesprek	<ul style="list-style-type: none"> - Voorlopig nauwelijks of niet gebruiken. Ze beginnen altijd goed, maar als het tegenzit, loopt het uit de hand. - Als klassengesprekken op sommige momenten nodig zijn, beperk ze dan tot vijf minuten, houd ze zakelijk en handhaaf een strikte norm voor orde op een minutieuze manier: een persoon praat, de rest luistert. Eventueel werk je met 'vingersopsteken'.
7	wisselmomenten in de les	<ul style="list-style-type: none"> - De verbindingen tussen het ene en het andere lesonderdeel noem ik wisselmomenten. De binnenkomst, het lesbegin en de afsluiting van de les noem ik ook een wissel-

Nr.	Soort lesonderdeel	Moet je zo'n moment opnemen in je les en zo ja, onder welke condities?
		<p>moment. [Red. Zie voor de vormgeving van wisselmomenten hoofdstuk 6.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Op wisselmomenten zelf kunnen ordeverstoringen ontstaan, daarnaast leiden ongeordende wisselmomenten tot een slecht vervolg van de les. - Wisselmomenten zou je voordat je eraan begint goed moeten bedenken en organiseren. Voorbeelden: als je met een spoorboekje werkt, zou je dat bij aanvang van de les al op het bord moeten hebben staan, als je een video aanzet, moet de band exact op de goede plaats staan, als je met leerlingen werk wilt nakijken dat ze individueel gemaakt hebben, zou je de antwoorden al op de achterkant van het bord moeten hebben staan, als je stencils uitdeelt moeten ze in voldoende mate voorhanden zijn; - Bij het voorbereiden van de les is het essentieel dit te doen vanuit de aandacht voor vormgeving van de wisselmomenten (wie, wat, wanneer, hoe, hoelang et cetera); - Wisselmomenten moeten helder zijn en op tempo uitgevoerd worden. In principe mogen ze niet langer dan een minuut of drie duren; - Zorg dat opdrachten die leerlingen krijgen uitvoerbaar zijn, dat het te gebruiken materiaal voor handen is en dat leerlingen de uit te voeren opdracht aantrekkelijk vinden. Daarnaast: zorg dat leerlingen genoeg werk hebben. Ze kunnen beter teveel dan te weinig werk hebben.

Aanvullend op het overzicht heb ik hieronder nog een paar opmerkingen gezet die in de nabespreking met de docent ook aan bod zijn gekomen:

- probeer leerlingen uitdagende, betekenisvolle opdrachten te geven;
- vermeng geen didactische werkvormen;
- ontwikkel een paar formats die een goed werkklimaat bewerkstelligen [red. zie hoofdstuk 7]. Maak in die opbouwen in ieder geval gebruik van lesmomenten die in potentie vanuit werkklimaatperspectief gevaarloos zijn;
- blijf als van te voren vriendelijk tegen leerlingen, maar wordt veel strenger op het afspreken van normen voor werkklimaat en het handhaven ervan;
- als je merkt dat een bepaald onderdeel van de les niet goed loopt schakel dan indien nodig over naar een ander lesmoment ('Oké, het blijkt dat dit niet goed gaat, pak je boek maar en ga allemaal in je eentje werken aan...')

Tot slot

Leerlingen komen niet naar school om docenten het bloed onder de nagels uit te halen, maar soms... Inderdaad, soms lukt het leerlingen niet zich in schoolse situaties coöperatief op te stellen en mee te werken aan de realisatie van de leerdoelen die de docent gesteld heeft op de manier die de docent voor ogen heeft. Als het dan mis gaat en de leerlingen en de docent moeten daarna toch weer door in een vijftigminutenrooster en in een vakkenstructuur, dan moet er vanuit werkklimaatperspectief herstelwerk verricht worden. Dat herstelwerk kan ingrijpend zijn, kijk maar naar de strakheid van de interventies die in dit hoofdstuk beschreven zijn. De interventie zoals die in dit hoofdstuk beschreven is, moet van tijdelijke aard zijn en beschouwd worden als een quasi-therapeutisch traject om werkrelaties weer werkbaar te maken.

Mogelijk ware het beter het strakke keurslijf van het vijftigminutenrooster en de vakkenstructuur los te laten en te kiezen voor een andere onderwijskundige inrichting. Zo tonen ervaringen met werkplekleren in het vmbo aan dat een onderwijskundige inrichting van de school waarin het leren door leerlingen als betekenisvoller en beroepsrelevanter ervaren wordt, tot wezenlijk minder ordeproblemen leidt. In het 'Woord vooraf' van deze brochure is in dit verband het volgende opgemerkt: *„Lesobservaties tonen iedere keer weer aan dat het een substantieel deel van de leerlingen in onvoldoende mate lukt in lessen gemotiveerd te leren. Ze zien de inhoud en/of de werkwijze in de les gewoon niet zitten. Het gevolg daarvan is dat ze dingen gaan doen die ze wel zien zitten. Op dat moment ontstaat er vaak werkruis en als het tegenzit kan er gesproken worden van ordeproblemen. De docent vindt de leerlingen in zo'n situatie ongemotiveerd. Dat is niet zo, ze zijn alleen gemotiveerd voor andere dingen dan de docent.“*

9 VERSTORINGEN VAN HET WERKKLIMAAT AANPAKKEN

Jos Zuylen

Voraf

Bij de ordening van de informatie in de voorafgaande hoofdstukken is aangesloten bij verslagen van lesobservaties waarin werkklimaatproblemen een belangrijk thema vormden. Dat leidde in grote lijnen tot drie adviezen die betrekking hadden op lesvoorbereiding en lesopbouw (hoofdstuk 6 en 7). In hoofdstuk 8 ging het ook over lesopbouw, maar daarnaast werden daar ook al adviezen gegeven over het wenselijke werkklimaat en het gedrag van de docent en de leerlingen tijdens bepaalde lesmomenten. Hieronder zijn een vijftal observaties en daarbij behorende veranderingsvoorstellen beschreven waarin niet de lesinrichting, maar het gedrag van de docent beschouwd kan worden als een belangrijke aanleiding van de werkklimaatverstoring.

9.1 DE GELUIDSSPIRAAL OMHOOG

Observatie

Leerlingen reageren voortdurend te uitbundig. Jij probeert dan steeds met nog meer volume de zaak te temperen. Het signaal 'Hé...!' dat je in die situaties drie, vier keer kort achter elkaar steeds harder gebruikt om zo tot stilte te manen, werkt als je dat een keer zo doet. Maar je doet het wel twintig keer in de les, waardoor het niet meer werkt. Het leidt tot een geluidsspiraal omhoog.

Veranderingsvoorstel

Wen je aan niet met kreten het werkklimaat te coachen. Alternatieven:

- spreek individuele leerlingen aan (noem de naam en wacht een paar seconden).
Loop eventueel een stukje naar de leerling toe;
- laat een stilte vallen. Geef eventueel aan dat je niet doorstart voordat het helemaal stil is;
- breng op het moment dat je corrigerend optreedt variaties aan in je stemvolume (van fluisterend tot en met stemverheffing), in de snelheid van praten (van snel en kort naar langzaam en met nadruk) en in de emotionele lading die je aan de boodschap meegeeft (van luchthartig tot en met boos);
- loop rustig in de richting waar het rumoer is en probeer met je mimiek het verzoek dat het rustig wordt te ondersteunen;
- stel je preventief strategisch op, ofwel: ga daar staan waar je de onrust verwacht;

- streng naar een leerling kijken, wil ook wel eens helpen;
- et cetera.

Kortom, werk aan een repertoire waaruit je kunt putten als je leerlingen tot de orde wilt roepen. Voorstel: breng aanvullend op de bovenstaande tips eens in kaart wat je allemaal zou kunnen doen en probeer er achter te komen welk gedrag bij jou past. Overigens is de beste remedie tegen ordeproblemen het voorkomen ervan. De lastige leerling in de klas kun je aan je zijde krijgen door hem in het vooruitzicht te stellen dat jij voor de kerstvakantie een keer voor hem kookt en hij het menu mag bepalen, mits... In de praktijk blijkt dat niet alleen die lastige leerling zijn gedrag verandert, maar dat het etentje op de een of andere manier ook een positieve invloed heeft op de relatie tussen de andere leerlingen en de docent.

9.2 DOCEER GEDOSEERD

Observatie

Veel docenten hebben de neiging te veel te praten. Soms kan het niet anders, omdat de docent iets moet uitleggen. En natuurlijk zijn er ook nog wel andere redenen waarom een docent het woord neemt. Op een bepaald moment vroeg je de leerlingen wie er gisteravond naar de televisie gekeken had in verband met de oorlog in Irak. Alle leerlingen staken de vinger op en het was duidelijk te merken dat ze daadwerkelijk allemaal gekeken hadden. Jouw vraag moest de opmaat zijn voor het gesprek dat de leerlingen met jou en met elkaar over de start van de oorlog zouden voeren. Prima dat je refereerde aan deze actualiteit, te meer omdat je later in de les van daaruit de begrippen deflatie en inflatie koppelde aan prijsveranderingen van de olie als gevolg van oorlogen. Jammer dat je in het eerste kwartier van de les, toen de start van de oorlog centraal stond met alle gevolgen van dien, niet de leerlingen liet vertellen, maar zelf vertelde. Je vatte samen wat je op de televisie gezien en gehoord had. Alles wat je vertelde, wisten de meeste leerlingen ook. Had het hun laten vertellen! Leerlingen straalden met hun houding en mimiek uit dat ze het vervelend vonden dat jij iets vertelde wat zij al wisten, maar zelf niet mochten vertellen. Een paar keer werden ook de opmerkingen gemaakt: „Meneer, dat weten wij ook“ en „Meneer, dat hebben wij ook gezien.“

Veranderingsvoorstel

In jouw les ging het werkklimaat de verkeerde kant uit toen leerlingen geen zin meer hadden om naar jou te luisteren. Het is zaak dat je probeert niets te vertellen wat leerlingen al weten. Als het belangrijk is dat bepaalde informatie geordend over het voetlicht komt en je kunt inschatten dat de informatie in een klassengesprek verzameld kan worden, zou je je moeten beperken tot vragen stellen en de verzamelde informatie eventueel ordenen met steekwoorden op het bord. Als

docent heb je nu eenmaal sowieso al vaak een centrale positie in de les. Als je dat dan ook nog accentueert op de momenten dat het niet nodig is, kan dat leerlingen irriteren en tot werkklimaatproblemen leiden.

9.3 ACTIEVE TOETS-BESPREKINGEN

Observatie

Het bespreken van de toets kwam erop neer dat je alle antwoorden die leerlingen op papier hadden gezet, mondeling doorgaf. Het was ruim een half uur eenrichtingsverkeer. Daarbij kregen leerlingen veel verteld wat ze al wisten. De meeste leerlingen hadden immers de meeste vragen uit de toets goed beantwoord. Dat bleek uit jouw mededeling aan het begin van de les, dat het gemiddeld cijfer op een haar na 8 was. Leerlingen deden slecht mee, zo merkte je zelf in de nabespreking van de les op. De oorzaak daarvoor was dat de meeste leerlingen nauwelijks iets nieuws hoorden en er voor hun niets te leren was. De antwoorden die jij mondeling doorgaf, hadden ze namelijk daarvoor in de toets al gegeven. Met andere woorden: er was geen reden om op te letten. Dus gingen ze iets anders doen, namelijk met elkaar grappen en grollen.

Veranderingsvoorstel

De antwoorden die je doorgaf, had je op een blaadje staan, met andere woorden: je had het proefwerk ook gemaakt. Je zou ervoor kunnen kiezen leerlingen per duo een kopie te geven van het door jou gemaakte proefwerk. De leerlingen vraag je vervolgens in tweetallen hun toetsen te bespreken en te corrigeren.

Opbouw van de bespreking:

- stap 1 Kijk naar je fouten en vergelijk je proefwerk op dat punt met mijn proefwerk. Probeer te begrijpen wat je fout hebt gedaan en hoe je het eigenlijk had moeten doen.
- Stap 2 Als je er niet uitkomt, probeer er dan samen met je buurman uit te komen (je speelt elkaars docent).
- Stap 3 Als je er samen niet uitkomt, roep je mij erbij.

Als je wilt bewerkstelligen dat leerlingen geordend corrigeren, zou je kunnen aangeven dat je van drie duo's de toetsen inneemt en kijkt naar de kwaliteit van hun correctiewerk. De tijd die je uittrekt voor de toetsbespreking hangt af van de omvang van de toets, de complexiteit van de antwoorden en de gemiddelde score van de groep.

9.4 GRIJP OP TIJD IN

Observatie

Vanaf het begin van de les was het te druk. In de loop van de les werd het alleen maar drukker. Ik zag dat je dat zelf ook storend vond. Terwijl ik zat te observeren, heb ik me de hele tijd afgevraagd waarom je er niets aan deed. Wat uiterst vervelend was, was dat leerlingen de orde verstoorden met de bedoeling jou uit de tent te lokken. Naarmate aan jouw non-verbale gedrag duidelijker te zien was dat het je hoog zat, speelden ze hun spel steeds grover. Het heeft zestien minuten geduurd voordat je er iets over zei. Zelfs toen was het nog een heel sobere correctie.

Veranderingsvoorstel

Herdefinieer je norm voor het werk- en leerklimaat in verschillende lessituaties [Red. Zie in dit verband het figuur in hoofdstuk 5 van deze brochure en de derde kolom van het figuur in hoofdstuk 8]:

- accepteer nooit dat leerlingen praten als jij iets uitlegt;
- bepaal voor jezelf de norm voor werk- en leerklimaat op de momenten dat leerlingen zelfstandig en individueel een opdracht uitvoeren, met meertallen samenwerken of met jou klassikaal in gesprek zijn;
- stel voor jezelf vast welke werk- en leerruis je acceptabel vindt wanneer je helpend, fluisterend door de klas loopt;
- accepteer nooit de geringste ordeverstoring als je het gevoel hebt dat leerlingen dit doen om jou te pesten;
- zorg er door gesprekken met leerlingen voor dat ze de norm over werkklimaat kennen en met jou delen.

Werk in de verschillende lessituaties aan een klimaat dat overeenkomt met de norm. Bedien je daarbij van drie basismechanismen om leerlingen te coachen:

Mechanisme 1: Als leerlingen in de fout gaan, roep je ze tot de orde onder verwijzing naar de norm, terwijl je kort en krachtig beargumenteert waarom jij dat wilt.

Mechanisme 2: Maak een belonende opmerking als leerlingen wenselijk reageren op je correctie.

Mechanisme 3: Als leerlingen niet wenselijk reageren op mechanisme 1, straf je dat af (één voor één aanpunten en zeven meter de grond inboren).

Normaal moet een docent met mechanisme 3 uiterst terughoudend zijn. In jouw situatie, waarin de werkrelatie die leerlingen met jou onderhouden fundamenteel anders moet worden, zou ik die terughoudendheid, op z'n minst tijdelijk, laten varen. Realiseer je overigens dat straf in alle gevallen vanuit pedagogisch perspectief verantwoord moet zijn en strafmaatregelen op alle momenten verantwoord moeten kunnen worden. Om die reden is het misschien niet verkeerd om de straf-

maat voor aanvang van de les te bepalen en die ook aan leerlingen mee te delen. Dat voorkomt dat je in een hopeloze situatie een onredelijke straf bedenkt en daarnaast heeft het het voordeel dat leerlingen weten wat ze te wachten staat als ze zich niet volgens de spelregels gedragen. [Red. Terughoudendheid in straffen moet betracht worden, zoals ook betoogd wordt in de vijf hoofdstukken uit deel I van deze brochure.]

9.5 STIL IS STIL

Observatie

Het komt regelmatig voor dat je een opdracht of een aanwijzing start met: „Jongens en meisjes, even luisteren... Let even op... Luister... Ja, hallo!“ Je hoopt dat deze kreten ertoe leiden dat leerlingen naar jou luisteren. Maar dat gebeurt niet. Het wordt wel iets stiller, maar het wordt bij lange na niet wat je eigenlijk wil: écht stil. Dan kijk je nog een seconde of vijf de groep in en vervolgens begin je met je opdracht of aanwijzing. Het lijkt wel alsof je denkt: „Stiller krijg ik het toch niet, laat ik maar beginnen.“

Er is nog iets anders. Je praat heel veel, hard en snel en gebruikt met een frequentie van één per halve minuut commandoachtige kreten om de orde te handhaven. Veel van je boodschappen gaan echter verloren. Ik heb de indruk dat je niet topgeconcentreerd bent op inhoudelijk communiceren, maar veel meer op het handhaven van orde. Dat bepaalt wat en hoe je iets zegt. Deze manier van orde handhaven heeft wel enig effect - het wordt elke keer een paar seconden iets stiller - maar leidt tezelfdertijd tot ruisachtig verstoren van de orde. Leerlingen gaan binnen de ruis die jij door je continue correcties veroorzaakt, ook continu niet-functionele werk- en leerruis produceren. Ze doen dat zó, dat jij elke keer opnieuw moet beoordelen of jouw boodschappen nog doorkomen. Meestal besluit je dat dit nog het geval is en zegt dientengevolge niets van de ruis die de leerlingen produceren, met als gevolg dat het niet stiller wordt. Sterker nog: leerlingen ontwikkelen een systeem waarbij ze onacceptabele leerruis kunnen produceren op een manier dat jij er niets aan kunt doen, aangezien ze binnen de norm blijven die jij door je eigen gedrag geïntroduceerd hebt.

Veranderingsvoorstel

Ik zou het werkklimaat strakker coachen. Als jij instructie geeft, moet het rustiger zijn. Er zijn altijd wel twee of meer leerlingen die door de les heen praten. Het lijkt alsof jij probeert die niet-functionele ruis te elimineren door harder te praten. Dat lukt nooit! Dus: stil is stil! Hanteer tijdelijk in je les twee doelen: een productdoel (de vakinhoud) en een procesdoel (werkklimaat). Zolang het werkklimaat niet opti-

maal is, moet het procesdoel hoofddoel zijn. De vakinhoud van de les is in die fase slechts het middel om aan het werkklimaat te werken. Als dat in orde is, kun je steeds meer tijd aan de inhoud besteden en aan de manier waarop leerlingen leren (leerprocesbegeleiding). Advies: stel je norm over een acceptabel werkklimaat bij. Je tolereert nu te veel.

10 BEGELEIDING EN BEOORDELING VAN BEGINNENDE DOCENTEN MET WERKKLIJMAATPROBLEMEN

Jos Zuylen

Bij collega's staan ze in eerste instantie te boek als vriendelijk en aardig. Maar houden de ordeproblemen aan, dan wordt de beschrijving bijgesteld: vriendelijk wordt 'te vriendelijk' en aardig wordt 'te aardig'. Leerlingen zeggen: 'Het is zo'n schatje', maar merken ook fijntjes op dat de docent in kwestie geen orde kan houden. Vergoelijkend voegen ze er dan vaak aan toe: „Maar het is ook onze schuld“. Hoe het ook zij, docenten met ordeproblemen hebben er problemen mee een klas leerlingen adequaat te managen.

Het zijn niet alleen lio's, beginnende docenten en zij-instromers die ordeproblemen hebben. Je treft ze in alle rangen en standen. Vaak krijgen de ongelukkigen goedbedoelde adviezen van collega's: laat in het begin vooral niet over je lopen; laat ze veel aantekeningen maken in de les; accepteer absoluut niet dat ze het werk niet af hebben; geef lik op stuk; gewoon eruit sturen et cetera. Met de meeste van deze adviezen is niets mis, mits ze aan de juiste docenten op de juiste momenten gegeven worden. Mijn ervaring is dat je eigenlijk pas adviezen kunt geven als je dat doet op basis van lesobservaties. Overigens is deze stellingname te boud. Natuurlijk kun je met elkaar ook intervisie-achtig ervaringen uitwisselen over lesinrichting waar een docent iets aan heeft. Maar als het over subtiele pedagogische of didactische problemen gaat of over grote ordeproblemen is de observatie vaak onmisbaar.

Zoals gezegd zijn er ook ervaren collega's met een vaste aanstelling die last hebben van ordeproblemen en voor deze groep docenten is de ellende net zo groot als voor beginnende docenten. Met één verschil: de beginnende docent krijgt zijn vaste aanstelling niet en moet het ergens anders opnieuw gaan proberen of, als de malaise te groot was, zijn heil zoeken buiten het onderwijs.

Het is zaak dat iedere school een concreet en operationeel plan heeft, waarin begeleiding en beoordeling van beginnende docenten uitgewerkt is. De schoolleiding kan de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van beginnende docenten het beste in handen leggen van twee of drie docenten die het begeleidingssysteem uitvoerend en coördinerend vormgeven. De beoordeling van docenten blijft in handen van de directie. Daarbij hebben de locatiemanager en/of de coördinatoren van afdelingen en leerjaren en een lid uit de vaksectie – een ander lid dan degene die vanuit de vaksectie in de begeleiding van de docent participeert – een belangrijke

rol. De strikte scheiding tussen beoordeling en begeleiding, zoals die hierboven wordt voorgesteld, kan in de praktijk natuurlijk nooit zo strikt zijn als het op papier lijkt. De beoordelaars en begeleiders zijn namelijk collega's van elkaar en treffen elkaar in het werk van alledag. Dan zullen ze, hoe je het ook wendt of keert, op een bepaald moment ook met elkaar praten over de begeleide/de te beoordelen docent. Als dat op een niet beschadigende manier gebeurt, is daar niets mis mee. Het is zelfs wenselijk! Het kan namelijk nooit de bedoeling zijn dat begeleiders op een dag vernemen dat een docent een vaste aanstelling heeft gekregen, terwijl zij van mening zijn dat de docent die nooit had moeten krijgen. Zo'n situatie is niet goed voor de leerlingen, niet goed voor de betreffende docent en niet goed voor de school. Hieronder worden twee aandachtspunten aangetipt die van cruciaal belang zijn bij de vormgeving van de begeleiding en beoordeling van beginnende docenten.

1. Geef aan begeleiding en beoordeling van beginnende docenten een systematisch karakter

Beginnende docenten hebben in principe een heel jaar lang, tot het moment van hun vaste aanstelling, aandacht nodig van seniordocenten, vakdocenten en begeleiders die taakuren hebben voor begeleidingswerkzaamheden. Daarnaast is het zaak intervisiemomenten tussen beginnende docenten te organiseren. In de praktijk blijkt dat ze heel veel aan elkaar hebben. Met andere woorden: lesobservatie en intervisiegesprekken zijn de kernelementen van de hulp die beginnende docenten ontvangen van mede-collega's bij het verwerven van een vaste positie binnen de school. Na verloop van tijd, hopelijk al heel snel, ontstaat er een werkklimaat waarbinnen de docenten ook buiten de formele circuits elkaar opzoeken om met elkaar te praten over het werk. De onderstaande [bewerkte] passage uit een interview met een beginnende docent illustreert dat een traject waarin begeleiding en beoordeling met elkaar verweven zijn, waarin begeleiding en beoordeling niet operationeel zijn uitgewerkt en waarin er vervolgens ook nog eens afspraken niet nagekomen worden, tot een onverkwikkelijke situatie leidt en tot veel ellende en frustratie bij de betrokken docent.

„Met mijn tweedegraads bevoegdheid op zak, werd ik aangenomen op de vmbo-afdeling van een brede school. Natuurlijk werden er afspraken gemaakt over welke conrectoren op lesbezoek zouden komen. Eerlijk gezegd wist ik op dat moment, zo bleek achteraf, nog maar weinig van de fijne kneepjes van het vak. Een aanstelling krijgen is een belangrijke competentie van een beginnende docent en afspraken maken over je begeleiding en beoordeling idem dito. Maar daar hadden we het op de lerarenopleiding niet over gehad. De vestigingsdirecteur van mijn nieuwe school was de meest jolige conrector van geheel zuidelijk en noordelijk Holland tezamen. Die had van die vrolijke grappen: blijde boodschappen over mijn gedrag, kleding en taalgebruik; bij

voorkeur in het bijzijn van zoveel mogelijk leerlingen. Ook het systeem van roosterwijzigingen was beredeneerd: de klas werd er wel bij betrokken, terwijl ik er proefondervindelijk mocht achterkomen. En het lesbezoek ... ik wachtte ...en wachtte ... en wachtte. Maar ja, de stropdas had telkenmale andere urgenties. Ik heb me er zelfs over beklaagd bij de rector. Maar mijn klachten leken verloren te gaan, alhoewel ik, zonder inhoudelijke beschouwing van kwaliteiten, wel een hernieuwde aanstelling kreeg. Op aandringen van de MR kwam het uiteindelijk na achttien maanden tot een lesbezoek, dat de volle acht minuten in beslag nam. Helaas was er op dat moment geen tijd voor de leerzame nabespreking. Toen de nabespreking, drie maanden na het lesbezoek eindelijk kwam, bleek uit het lesevaluatieformulier - dat nog even ter plekke uit het geheugen moest worden ingevuld - dat niets, maar dan ook niets van mijn functioneren in orde was. Tijd om verbeteringen aan te brengen was er niet meer, het was al mei. De school was erg teleurgesteld..."

2. Leg uit voorzorg begeleiding en beoordeling van beginnende docenten niet in één hand

Zolang docenten nog geen vaste aanstelling hebben, is het raadzaam dat er een strikte scheiding tussen beoordeling en begeleiding bestaat en dat de beoordeling en begeleiding door verschillende personen uit de school gedaan wordt. In de praktijk pakt het vaak verkeerd uit als die scheiding niet wordt aangebracht. Met name als een docent die niet vast is aangesteld, begeleiding krijgt omdat hij werkklimaatproblemen heeft, komt het plotseling uiterst gevoelig te liggen. Er kan een 'aangeschoten wild' gevoel ontstaan, waardoor de docent nog maar moeilijk open kan staan voor begeleiding. Dat is logisch, want alles wat er gebeurt, kan in het ergste geval tegen hem gebruikt worden.

„Daar is t'ie dan. In de koffiekamer schuift hij aarzelend aan. In de pauze wordt hij door de locatiemanager voorgesteld aan de andere collega's. Na verloop van tijd volgt er meestal een interview in het schoolblad. Wel gekeurd op gedrag en gezondheid, maar lang niet altijd gepokt en gemazeld, gaat hij volgens het rooster van start. Hij zoekt, soms wat haastig gelijk een verdwaalde brugklasser, naar lokalen en toiletten, kopieerapparaten en connectoren. De zware tas puilt uit van de nog niet bezoedelde methodeboeken, alsmede het pakket Wetenswaardigheden Der Organisatie En Haar Medewerkenden. En de leerlingen? De nieuweling ziet ze denken: 'Zou het wat worden met hem?' En hij? Hij hoopt dat ze hem niet de eerste les gelijk gaan uitproberen. De locatiemanager die de derde dag al aankondigt dat hij een van deze dagen eens even binnenwipt in de les, maakt dat de docent de daarop volgende nacht badend in het zweet wakker schrikt.“

Tot slot

Of docenten nu voor 'het oprapen liggen' of niet, het is zaak zorgvuldig met ze om te gaan. Dat geldt voor alle docenten, maar met name voor beginnende docenten, omdat ze als 'een onbeschreven blad' de school binnenkomen en in hoge mate afhankelijk zijn van de opvang die anderen bieden. Vaak zie je dat voor de continuïteit van de lessen nieuwe docenten onmiddellijk aan de bak moeten. Dat geldt met name voor invallers bij ziekte, zwangerschapsverlof, sabbatverlof et cetera. Vreemd dat het altijd zo overhaast gaat, want bepaalde vormen van afwezigheid zie je aankomen. Er zou naar gezocht moeten worden om, altijd als dat kan, docenten eerst een paar dagen en als het kan een paar weken, zonder dat ze lessen hoeven te geven, te laten kennismaken met de school. Dat kan door lesobservatie, door te lumelen op de docentenkamer, tijdens vergaderingen, door gesprekken met collega's, door bestudering van de leerboeken, door te praten met leerlingen, de congiërges en andere oop-medewerkers en door al mee te doen aan het vrijdagmiddagvoetbal en de borrel. Oh ja, tijdens de inwerkweken staat de nieuwe docent uiteraard al op de loonlijst. Mogelijk al de laatste maand voor de zomervakantie, als het de bedoeling is dat de nieuwe docent direct na de zomervakantie mee aftrapt.



Reeds verschenen:

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt..., over communicatie, collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs, techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren? - wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams -ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing-
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen
- 37 Literatuuronderwijs en computers: (hoe) kan dat? - een concept voor een digitale didactiek van het literatuuronderwijs in de tweede fase -
- 38 Informatie over het vmbo
- 39 De functie van toetsen en examens
- 40 De invoering van een nieuw onderwijsconcept
- 41 Toekomstgerichte leermiddelen
- 42 Van tweede fase naar hoger onderwijs
- 43 Uitstelgedrag van leerlingen
- 44 Kennismanagement in het onderwijs
- 45 Een betere school - prikkels voor kwaliteitszorg -
- 46 Leerlingen in lessen activeren - (activerende) didactiek in de praktijk -
- 47 Binding van scholieren
- 48 Competenties van docenten

Werktitels voor volgende nummers:

- Reflecteren op de tweede fase
- Didactiek van digitaal leren
- Individuele verschillen in leren en studeren
- Portfolio's
- Leerstijlverschillen in de onderbouw
- Inspirerende leeromgevingen in het beroepsonderwijs
- Voorkomen van vervreemding bij verandering



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van
MesoConsult b.v.
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg
telefoon 013 - 456 03 11
fax 013 - 456 32 76
e-mail MesoConsult@wxs.nl
internet www.MesoConsult.nl