

Wat werkt in de klas
Technieken om je onderwijs te verzorgen

Kinderen goed helpen om te leren is een stiel apart. Dit vraagt van de leerkracht een open geest, een warm hart en ook een aantal basisvaardigheden. In deze bijdrage een aantal handvatten om het hart van het onderwijs te verzorgen: 'een kwaliteitsvolle interactie tussen leerkracht en leerling'

Vaststellingen

- De **leerkracht is de kernfiguur** die het onderwijs dag in dag uit vorm geeft in zijn klas aan de leerlingen. Hij wordt hierin in meer of mindere mate bijgestaan en ondersteund vanuit de school, maar het blijven zijn concrete attitudes, gedragingen en handelingen die de grootste impact hebben op de onderwijsuitkomsten van leerlingen
- Bovenaan in het zorgcontinuüm staat de brede basiszorg (fase 0). Als **leerkracht ben je de spilfiguur van zorg**. Je probeert problemen te voorkomen. Je versterkt wat goed gaat om te kunnen werken aan wat minder goed gaat. Je zet de basisdidactiek om in een gestructureerde aanpak. Goede zorg start met goed onderwijs. De kwaliteit van het onderwijs hangt af van de kwaliteitsvolle interactie tussen leerkracht en leerling. Alles staat of valt met de leerkracht in de klas. De schoolinterne en de boven schoolse organisatie moet ten dienste staan van het ondersteunen van die kwaliteitsvolle interactie. *'Allemaal waar, maar hoe doe ik dat dan?'*
- De diversiteit wordt zeer groot en is op de duur niet meer behapbaar. Bij het werken aan **specifieke onderwijsbehoeften** wordt de leerkracht geacht onderwijs te bieden dat de ontwikkelingskansen van al die kinderen garandeert (!) en velen vragen zich af hoe ze dat toch allemaal moeten klaarspelen met een groep van ruim 20 kinderen. Er is een dunne grens aan het ontstaan tussen preventie als nuttig instrument en angstmakerij!
- Minimale aandacht van onderwijstheoretici voor de '**kleine didactiek**' of basisvaardigheden om goed les te geven.
- Leerkrachten worden overdonderd met leerplannen en doelstellingen en geven wel eens aan dat de **essentie van het lesgeven** blijikbaar in het gedrang komt. Zeker 'senior-leerkrachten' hebben wel eens de indruk dat wat ze vroeger deden in de klas er precies niet meer toe doet. Ze hebben het gevoel dat het onderwijzen hen wordt afgenomen. Ze verliezen het eigenaarschap van het lesgeven.

- Nogal wat leerkrachten gebruiken **in hun praktijk 'trucjes'** die ze van hun collega gezien of gehoord hebben of die ze zelf bedacht hebben, of die ze nog van hun eigen ervaring als leerling onthouden hebben. *'Ik tel tot drie en dan is het muisstil'*.
- Directeurs hebben in hun drukke bestaan niet veel tijd voor klasobservatie en als ze al het al doen blijven ze nogal eens in handelingsverlegenheid om **goede en gerichte feedback** te geven aan de leerkrachten ('Feedback is het ontbijt van de kampioenen!'). Sommige directeurs vinden soms een nieuw elan door zich te richten op het pedagogische in de school, waarvoor ze eertijds onderwijzer werden, maar wat gaandeweg wel eens in het gedrang komt door zoveel andere beleidstaken. Mogelijk kunnen er in de toekomst (met de komst van scholengroepen) beheerstaken worden doorgeschoven zodat er terug meer ruimte komt voor 'educatief leiderschap'; 'De schoolleider als leraar van de leraars'. Dit als kerntaak kunnen oppakken is een kans op het verlagen van de kans op een burn-out!
- **Beginnende leerkrachten** geven er wel eens de brui aan omdat het klashouden de eerste jaren (van hier naar daar gestuurd!) niet goed lukt. *'Ik ben zelf echt niet fier, maar veeleer beschaamd, hoe ik in het begin van mijn carrière geknoeid en geflaterd heb'*.
- Leerkrachten geven dikwijls na een studiedag of een nascholing de feedback dat het wel goed was maar **niet concreet genoeg**. Mensen komen met de best bedoelde adviezen af (Stel hoge eisen. De leerling staat centraal. ...) *'We zijn toch nog wat op onze honger blijven zitten'*. *'Allemaal goed en wel, maar hoe doe ik dat?'*
- **Zorgcoördinatoren** worden geconsulteerd en nemen steeds meer en meer hun coachende rol op, en worden toch nogal eens geconfronteerd met leerkrachten die vragen om goede tips.
- Bij mijn **'terug-in-de-klas-ervaring'**, stelde ik vast dat goed klashouden vertrekpunt en basis is voor effectief leren én voor het welbevinden.
- Er is meer dan ooit **nood aan rust** in de school en in de klassen. Kinderen kunnen in die dol draaiende wereld een plek van rust vinden in een school als wij die durven creëren.
- Goed lesgeven zal altijd vertrekken vanuit een orde waarin de **leerkracht 'the locus of control'** over de situatie heeft.
- Elke leerkracht is een **'kleine zelfstandige'**. Hij is heer en meester in zijn klas, bepaalt de cultuur, de sfeer, de acties, het aanbod. *'Andere leerkrachten moeten niet komen zeggen wat ik moet doen in mijn klas en ook de directeur moet dat niet komen doen.'*

Naast alle vernieuwingspogingen richting schoolidentiteit hebben we er alle belang bij om die kleine zelfstandige niet met het badwater weg te gooien. Enkel als de leerkracht autonomie krijgt of houdt, is er blijvende garantie voor verbondenheid, creativiteit en energie! Dus ook uit deze bundel moet de leerkracht uit kunnen halen, met hulp, wat voor hem werkt en wat voor hem niet werkt.

Vandaar

- We gaan het over 'simpele dingen' hebben. De focus en de aandacht voor **praktische vaardigheden** (tips en technieken) die het dagelijks **lesgeven en opvoeden effectiever, makkelijker en leuker** kunnen maken. Leerkrachten moeten zich kunnen focussen op hun kerntaken, met name op lesgeven en opvoeden of anders gezegd op 'de binnenkant' van het onderwijs. We moeten terug samen wat weer 'friemelen' aan zagezegde 'prutsen' van het onderwijs, maar het zijn wel die zagezegde prutsen die maken of een leerkracht al dan niet met passie in zijn job blijft staan.
- Door hernieuwde aandacht te besteden aan die binnenkant van het onderwijs kan ook het **veilig klimaat** en het welbevinden van kinderen groeien. Het veilig klimaat kan precies ook ontstaan doordat er **goed onderwijs** wordt gegeven.
- Veel van de technieken komen misschien in eerste instantie banaal, betuttelend, afgezaagd en weinig vernieuwend over. Ze zijn inderdaad niet wereldschokkend. Ze zijn misschien **niet spectaculair, maar werken wel** en leiden tot resultaten op het gebied van leren én het welbevinden. Ik hoor wel eens zeggen dat het inderdaad allemaal niet nieuws is en vraag me dan af (en durf het niet hardop zeggen): 'Waarom doe je het dan niet?' Het gaat om zagezegde gewone dingen.
- In het professionaliseren van leerkrachten hebben directeurs, zorgcoördinatoren, beleidsondersteuners, mensen uit het middenkader een ondersteunende rol en dienen ze de leerkracht gepast bij te staan. **De directeur als lerarenopleider.**
- Ik geloof dat je ook wel je **eigen technieken kan toevoegen**, waarvan je het effect hebt ervaren.
- Differentiatie gaat om een houding, om interactie, niet om techniekjes. Leerkrachten dreigen in de complexe organisatie van

differentiatiesystemen het overzicht kwijt te geraken. Misschien kunnen we beter teruggaan naar het wezenlijke van zorg, naar het eerste (en belangrijkste) niveau; nl. **gewoon goed lesgeven**, een krachtige leeromgeving aanbieden. Zorg heeft misschien wel meer met groepsprocessen dan met individuele processen te maken. Lessen goed verzorgen zodat individuele zorg minder nodig is. Misschien heeft zorg wel vooral te maken met je eigen lessen goed verzorgen. In het preventief werken kan je het voornaamste werk leveren. Gaandeweg lijkt zorg iets geworden van herstellen en bijspijkeren, terwijl het misschien toch terug iets mag krijgen van onderwijs goed organiseren en verzorgen, en vooral er zelf je weg in blijven vinden!

Het gaat er niet zozeer om het aanbieden van verschillende materialen van verschillende moeilijkheidsgraden. Je moet de organisatie haalbaar maken door vooral convergent te differentiëren. Individualiseren werkt niet en is veelal niet echt mogelijk binnen een gewone klascontext. Er is te weinig instructie- en feedbacktijd per leerling om het leerproces doelgericht te houden. Bij convergente differentiatie werken de meeste kinderen aan dezelfde leerdoelen, maar het prestatieniveau verschilt. Leerlingen die het nodig hebben, krijgen verlengde instructie. Goede leerlingen werken zelfstandig of in groep. 'Zelf ontdekkend leren' werkt alleen voor de hoogvliegers die weinig sturing nodig hebben om de doelen te bereiken. Divergente differentiatie werkt vaak niet omdat de instructie- en feedbackmogelijkheden te beperkt zijn. We werken op een basisschool waar de meeste leerstof toch wel echt basis is om goed verder te kunnen!

Het gaat hier vooral om stijl, om visie en niet om het streven zo snel mogelijk terug klassikaal verder te kunnen. Het gaat om je aanpak, om je eigen visie op verschillen, om je begeleidende tussenkomsten die 'op niveau' moeten zijn.

Bronnen

- Lemov, D., 2012, *Teachlike a champion, 49 technieken om leerlingen te laten excelleren*, CED-Groep Rotterdam
- Bellens, K. en De Fraine, B., 2012, *Wat werkt?, Kenmerken van effectief basisonderwijs*, Acco, Leuven
- De Reviere, H., Onuitgegeven cursus 'vrij naar Teachlike a champion'
- Mathyssen, M., 2003, *De genietbare school*, Garant

- Mathyssen, M, 2010, *Een school op mensenmaat*, Garant
- Vademecum Zorg, 2012, VVKBaO
- Samen tot aan de meet, 2011, Garant
- Blog Vandenbranden, K., Duurzaam Onderwijs
- März, V., Snauwaert, I., Kelchtermans, G., *Professionaliseren in de praktijk*, 2012, Ministerie van Onderwijs
- Stevens, L. & Bors, G., *Pedagogische tact*, 2013, Garant
- Laevers, F., & Heylen, L., *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*, 2013, CEGO Publishers
- Van Oosten, N., Onuitgegeven cursus 'Prikkeldieet voor de klas'.

Organisatorische aanpak(3)

1. Binnen en beginnen

Gewoontes en beginactiviteiten bij het binnenkomen in de klas.

2. Plattegrond en klasinrichting

Flexibele klasopstelling en strategisch door het lokaal bewegen.

3. Van 't een naar 't ander

Soepele overgangen van plaats en activiteit

Didactische aanpak (9)

4. Waarheen leidt de weg?

De les richten op een doel en dit vooraf duidelijk maken aan kinderen.

5. Vertel de leerlingen niet alles

Een aanbod waarin de leerlingen zelf zoveel mogelijk werken en denken

6. En nog eens

Oefenen en nog eens oefenen.

7. Bliksembeurt

Men krijgt een beurt of men nu wel of niet de vinger opsteekt

8. Stop op tijd met de les

Door tijd te maken voor afronding, verhoog je ook de kans op het integreren van het geleerde.

9. 100 procent

Iedereen voert voor 100 procent uit

10. Een foutvriendelijke benadering

Normaal gegeven: je doet het fout en daarna doe je het goed

11. De lat hoog

Hoge verwachtingen van de leerlingen hebben

12. Tijd geven en nemen

Tijd geven aan kinderen (kindcontacten) en tijd nemen voor jezelf als leerkracht

Pedagogisch klimaat(8)

13. Rijke klare plus-taal

De taal van de leerkracht zet de toon

14. De boog ontspannen: 'Al wat grijs is, kleur ik roze.'

Plezier, humor en spektakelmomenten die de les elan geven

15. Pluimen en prijzen

Juiste aanmoediging voor leerlingen die het goed doen

16. Overwicht

Gezag uitstralen door efficiënt taalgebruik en duidelijke lichaamstaal

17. Positief inkleden

Bij terechtwijzingen uitgaan van het positieve

18. Kalmte bewaren of terugvinden

De persoonlijke gevoelens van de leerkracht blijven buiten beschouwing

19. **Jij hoort erbij**

Het belang van het behoren tot een groep

20. **Een open geest, een open wil, een open hart**

Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling.

Organisatorische aanpak

1 : Binnen en beginnen

Het moment waarop de **drempel** van de klas wordt overschreden is hét moment om de gewenste toon te zetten. Misschien zet je ook wel de toon door de manier waarop je voor de rij staat. Ben je er tijdig en wat lezen de kinderen aan jouw houding af?

Het beste is als je voorafgaand aan de les in de deuropening staat en alle leerlingen begroet. Misschien geef je iedere leerling wel een hand, kijk je ze even aan en groet je, misschien geef je alvast een schouderklop of een knipoog. Bij het einde van een week of bij het einde van een dag elk kind een hand geven of op één of andere non-verbale manier contact maken, is een pure vorm van aandacht geven. Zo kan je soms verbinding maken en goed uit elkaar gaan om nadien terug goed met elkaar te kunnen beginnen.

Mogelijk gebruik je dit moment ook om de leerlingen persoonlijk aan te spreken : 'Wat zit je haar mooi, Lien'. 'Het wordt vandaag zeker en vast een betere dag als gisteren, Zeynep'. Je 'drempelmoment' kan je aanpassen aan je eigen stijl, maar weet dat je ook met je eigen lichaamshouding heel wat uitdrukt. Als je wat ingetogener bent, ziet jouw drempelmoment er ook zo uit en als je wat jovialer bent, zal het er wat jovialer aan toegaan. Het belangrijkste is dat je in een persoonlijk moment contact legt met je leerlingen.

Als leerlingen je lokaal binnenkomen moet meteen duidelijk zijn wat hen te doen staat. Ze weten **welke procedures** er nu gelden: daar zetten we onze boekentas, op die plek leggen we ons huiswerk, in het mandje op het bureau van de juf leggen we de ingevulde strookjes van het

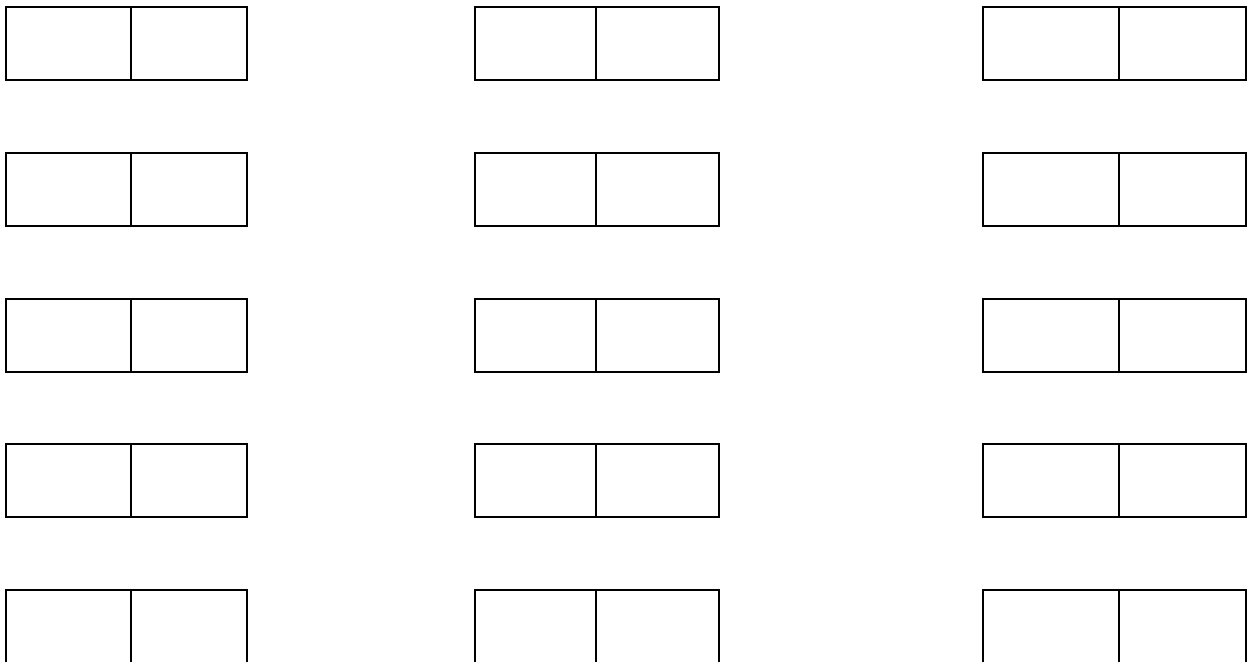
oudercontact,...Van belang is hiervoor bij het begin van het jaar voldoende te oefenen (en nog eens!) tot ze dit goeden automatisch beheersen zonder vragen. Sommige leerkrachten maken afspraken met hun kinderen, een leuke klaswerking en maken deze zichtbaar. Ook een top 10 maken en die regelmatig evalueren maakt het klasleven meer iets van heel de groep.

Als ze eenmaal allemaal binnen zijn en hun gerief op de goede plek ligt, zijn er verschillende mogelijkheden als overgang naar de eerste les. Al naargelang je eigen voorkeur en stijl zal je kiezen voor één of andere 'opener'. Op dit moment mag niemand zich afvragen: 'Wat moet ik nu doen?'. Sommigen kiezen voor:

- Het **gebed** waarmee vroeger het eerste lesuur in een school begon, is vaak weggevallen. Maar zo'n meditatief moment zou opnieuw zinvol zijn, ook voor wie niet religieus gelovig is. Zo'n ritueel is een vorm van spirituele hygiëne. Zo geef je je macht over de dag uit handen en daardoor kun je ook danken in plaats van alleen maar te denken.
- Een moment van rustig worden en in stilte **wachten**, heeft ook zijn waarde.
- De **daglijn of het weekschema** met de klas overlopen kan voor rust en helderheid zorgen.
- **Laten vertellen** over wat er moet gezegd worden om goed te kunnen beginnen.
- **Zingen** met de hele klas zorgt ook voor een mooie overgang en tegelijk voor verbinding. Als je al eens goed gezongen hebt, begin je de dag anders.
- Met behulp van een aftelklokje (**rode tijd**) kan je ook visualiseren dat de tijd die loopt om alles op zijn plaats te leggen en de geplogenheden die van hen gevraagd worden of waarmee ze bezig kunnen zijn verloopt.
- Een **begintaak** als korte activiteit die je op het bord hebt geschreven of die op hun tafel ligt te wachten als ze de klas binnenkomen. Dankzij zo'n begintaak zijn je leerlingen al voor jij goed en wel binnen bent hard aan het werk. De leerlingen moeten de begintaak zonder hulp van de leraar binnen een kort tijdsbestek en zonder overleg met hun klasgenoten kunnen maken.

2. Plattegrond en klasinrichting

Vaak blijft de klasopstelling doorheen het jaar nogal gelijk. Leerkrachten kiezen ervoor om hun leerlingen in groepjes plaats te laten nemen aan clusters van tafeltjes omdat dit het snel in groep werken mogelijk maakt of omdat men sociale interactie tussen de leerlingen belangrijk vindt. Soms zetten leerkrachten de tafels voor toetsen nog wel anders, maar vaak blijft de klasopstelling identiek ongeacht het soort activiteit. Op het bord een les volgen kan dan soms alleen maar door achterom of vanuit een vreemde hoek te kijken. Bovendien moeten leerlingen op zo'n moment de leerling tegenover hen negeren en hun aandacht bij de leraar houden, wat voor velen niet zo eenvoudig is. Een **standaardopstelling in rijen**, is misschien wat 'ouderwets' maar heeft toch ook nog wel zijn voordelen. Drie rijen van steeds twee tafeltjes is netjes en overzichtelijk en zorgt ervoor dat leerlingen zich primair richten op het bord en de leraar. In deze opstelling kunnen leerkrachten tijdens de les desgewenst naast iedere leerling gaan staan.



In iedere klasopstelling is het minstens zo belangrijk waar de **gangpaden en de doorgangen** zijn als waar de banken staan. Je moet zonder meer tijdens het onderwijzen overal in het lokaal kunnen komen zonder over iemand anders heen te moeten buigen. Dus welke opstelling je ook kiest,

besteed bewust evenveel aandacht aan de gangpaden en doorgangen als aan de banken.

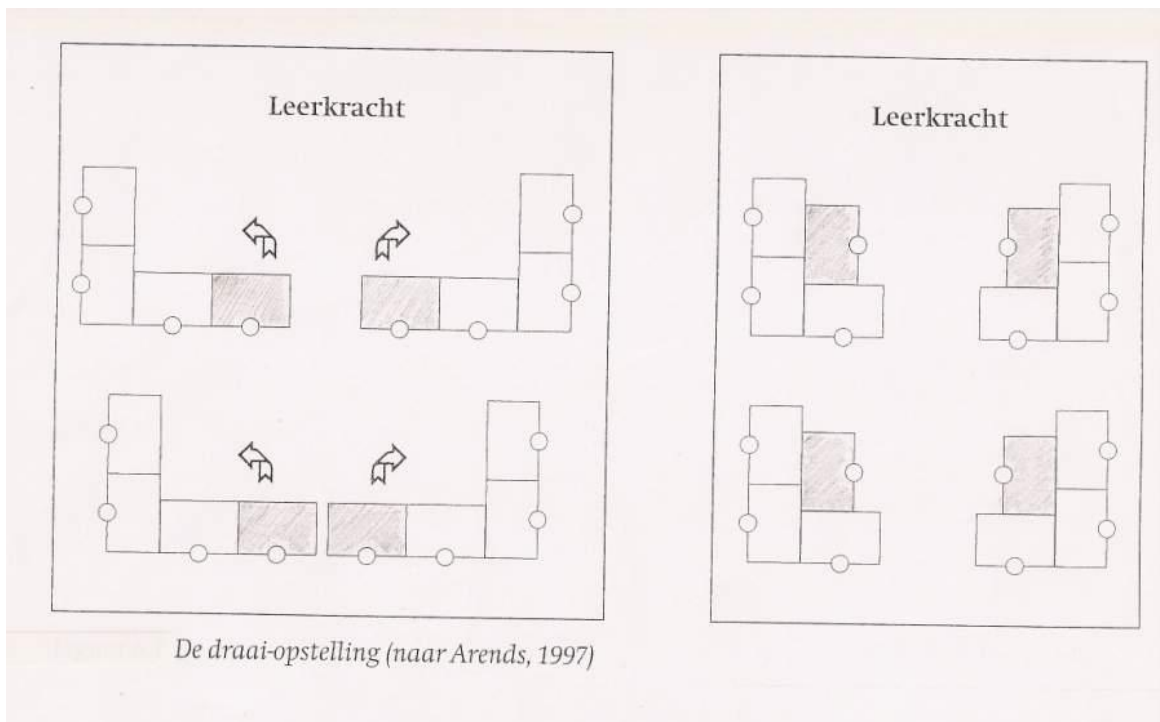
Het is belangrijk dat je je leerlingen laat merken dat het lokaal van jou is. Ze moeten beseffen dat jij vrijelijk door het lokaal beweegt ten behoeve van de les en niet in reactie op hun gedrag. Alle hoeken van het lokaal moeten probleemloos te bereiken zijn zonder dat je daarvoor je les hoeft te onderbreken. Alleen zo ben jij de baas in het lokaal. Als je ergens niet kunt komen zonder over rugzakken te struikelen of stoelen opzij te moeten schuiven, heb je al afstand gedaan van je aanspraak op het volledige lokaal.

De **plaats** van de leerlingen in de klas kan je als leerkracht zelf toewijzen en op gezette tijden 'volksverhuizingen' organiseren. Zelf heb ik met kinderen uit de klas wel eens de afspraak gemaakt dat ze, in onderling overleg buiten de klas tijdens speeltijden, konden afspreken om te **wisselen** op een moment dat ze er aan toe waren. In het begin werd er veel gewisseld (tijdens de speeltijden), maar gaandeweg gebeurde dit veel minder en had ik niet meer de voortdurende vraag: 'Meester, wanneer gaan we nog eens van plaats wisselen?'. Ik behield ook het recht om zelf als leerkracht in te grijpen bij misbruik en bij het niet goed functioneren naast die of die leerling.

Alleen ergens gaan staan is niet genoeg. Je moet bezig blijven. Als je niet actief aan het lesgeven bent, zorg dan dat je je voortdurend in contact blijft: leg je handen eventjes op Stevens schouders om hem eraan te herinneren rechttop te blijven zitten, zeg 'denk aan je spelling' tegen Mario als je ziet wat hij op geschreven heeft.

Hoe ordelijker de klasomgeving is, hoe kleiner de kans op 'vergrijpen'. Leerlingen passen zich namelijk ook aan hun omgeving aan. Overweeg om met afplaktape op de grond een raster aan te geven. Als de tafels of banken wat rommeliger staan, hoef je alleen maar te zeggen: 'Controleer of je tafeltje rechtstaat'.

De **draaiopstelling van Arends** kan je op ideeën brengen om over te schakelen van klassikaal onderwijs naar interactief/coöperatief onderwijs. Allicht is een flexibel denken over klasopstelling aangewezen.



In de kring

De kring is een krachtige hefboom in het realiseren van een goed klasklimaat. Men spreekt niet toevallig van een 'kring'. Ervaren begeleiders wijzen op het belang van een echte cirkel (dus ook geen ellips). Als daar stoelen en tafels voor moeten verzet worden, is dat geen tijdspverspilling. Het komt de kwaliteit van het gesprek ten goede, waarschijnlijk omdat men elkaar kan zien en de kringvorm gelijkwaardigheid uitdrukt: er is geen 'eerste' en geen 'laatste', geen 'voorste' en geen 'achterste', geen 'hogere' en geen 'lagere'. In vele gevallen richt men er in de klas een knusse zit- en leeshoek in met een tapijt en kussens, enigszins afgeschermd door een kast of wat planten.

Als ontmoetingsplaats is het de plek bij uitstek waar het contact tussen leerlingen en leerkracht gerealiseerd wordt. Daarnaast kan men de kring ook voor planning- en evaluatiedoeleinden benutten. De kring kan vele vormen aannemen: een verrassingskring, een ontdekkkring, een weekendkring, een moet-en-mag-kring, een boekenkring, een gevoelenskring, een nieuwedingenkring, een meningvormende kring.

Het gebruik om op maandagochtend met een informeel gesprek te beginnen, is wijdverbreid. Daarom lijkt het ons haalbaar om meerdere kringmomenten per week voorop te stellen. Dat kan uitgroeien tot een dagelijks kringmoment. Ervaringen wijzen uit dat de kring niet per se aan het begin van de dag hoeft. Kinderen zijn op zo'n moment eerder belust

op actie. In het dagritme tekent zich naar het einde van de voormiddag of van de dag vaak een geschikter moment af voor kringactiviteiten.

De eerste vuistregel voor de **muren in de lokalen** is dat ze iets moeten bijdragen. Dat betekent dat ze geen plek mogen zijn voor rommel, voor gedateerde zaken en geen overdaad aan prikkels mogen hebben. Soberheid is aan de orde. Selecteren is de boodschap. In sommige klassen hangen naast de dieren van de axenroos, de beertjes van Meichenbaum, klas- of schoolspecifieke figuren als 'Spik en Sponske' of 'Benny, Kelly en Willy. Tussen deze 'richtinggevende figuren' moet de leerling zijn weg vinden.

Wat aan de muren komt, kan best ook wat houvast bieden voor de leerlingen: bv. een stappenplan om gehele getallen af te ronden, een groei-afspraken-flap voor goed groepswork, een lijstje van wie al met wie heeft samengewerkt, de top 10 van de afspraken voor een goede klaswerking. Hét criterium om iets te laten hangen is: verwijs ik er als leerkracht wel eens naar?

Uiteraard zal het leerlingenwerk ook de plaats krijgen die het verdient.

Het prikkeldieet is ontstaan vanuit de nood om zuinig om te springen met prikkels voor leerlingen ASS, maar uiteraard hebben alle leerlingen er baat bij.

PRIKKELDIEET voor de klas

! Het is niet de bedoeling om er een saaie klas van te maken, wel een veilige en ordentelijke leeromgeving die uitdaagt op een juiste manier!

Bekijk de inrichting van het lokaal eerst eens wat kritischer:

- Waar wordt meestal de instructie gegeven?
- Waar moeten de leerlingen kunnen lopen?
- Waar bevinden zich de materialen?
- Hoe kan veelvuldig storend geloop worden voorkomen?
- Zijn de materialen makkelijk bereikbaar voor alle leerlingen?

1) De instructieplaats

- De instructieplaats is een rustige, meest prikkelarme plaats in de klas: alleen zo kunnen leerlingen zich voldoende concentreren.
- Indien gewerkt wordt met instructiebord, dan is die muur in de klas zo prikkelvrij mogelijk, de leerlingen kijken namelijk heel de tijd naar die muur.
- Voor minder contrastverschillen maak je de muur achter het bord in zelfde kleurtint dan het bord zelf (zwart bord: donkere kleur, wit bord: lichte kleur)
- Wat op het bord hangt, is een RELEVANT ondersteuningsmiddel voor de huidige leerstof en referentiekaders.
- Check of de ondersteuningsmiddelen die ophangen wel leesbaar zijn voor de leerling achteraan.

2) Lopen leerlingen

- Plaats je banken zo dat je 'logische looppaden' organiseert. Het voordeel is dat je dan ook rustige gangen krijgt (die je smaller maakt), wat voor een aantal leerlingen nodig is.
- Het verlaten en binnenkomen van het lokaal: is dat ordentelijk? Kunnen leerlingen die er moeite mee hebben, binnen/buiten geraken zonder gedrum?

3) Materialen

- Onderwijsleermiddelen (passer, landkaart, puntenslijper..) en kaften/boeken leerlingen hebben vaste gemarkeerde plaats
- Opslagplaats voor materiaal van de leerkracht best wegwerken in gesloten kast, en liefst in een ander lokaal/gang
- Sluit open kasten af, dat kan ook met stof. Wat toch zichtbaar ligt, is ordentelijk geordend (bv mappen in één kleur)
- Is er een oplossing bedacht voor de bezittingen van de leerlingen: waar liggen de boekentassen ed?

4) Klasinrichting

- Tracht geen koorden/vlaggen gekruist door de klas te spannen: uit onderzoek blijken deze namelijk dubbel zo grote afleiders te zijn dan aan de zijkanten.
- Maak in een gang of dergelijke plaats om kunstknutselwerken te tonen ipv in de klas. Kan dat niet, neem dan achteraan de klas.
- Bekijk je eigen bureau eens: als dit een vrij lege ordelijke ruimte is, stoort dit niet als deze vooraan in de klas staat.

Indien je het iets moeilijker hebt om alle papieren weg te werken, plaats de bureau dan eerder achteraan.

- Maak lessenrooster/dagschema en takenschema zichtbaar voor iedereen
- Beperk het zicht naar buiten: plasticfolie kan helpen
- Wat omhoog hangt aan (prik)bord, hangt goed vast zodat bij tocht, verwarming, passage de bladen niet gaan fladderen.

5) Geluid/licht/lucht

- Tikt de klok niet te hard? Luister eens op een leerlingvrij moment of er nog andere storende geluiden kunnen zijn? (bv verwarmingsbuizen, zoemen lampen,..)
- Kijk eens na wat er gebeurt als de zon binnenschijnt? Indien nodig gordijnen optimaliseren (wie nieuwe gordijnen overweegt: kies voor gladde stoffen of verticale lamellen, vanwege het stof)
- Werken de lampen in de klas goed?
- Planten brengen rust, toch een aantal aandachtspunten: geen planten met bloemen, regelmatig de pot uitkuisen.
- Is de luchtkwaliteit ok? Je kan de kwaliteit door via een Lokaal Gezondheids Overleg (LOGO) een CO2-meter te ontlenen.
- Verluchten is zeer belangrijk, let wel op wanneer je ramen openplaatst, zeker als er veel lawaai is buiten. Let hierbij ook op tocht: als je in een rustige omgeving tijdens de uren toch een raam kan opzetten, liefst eentje op hoogte dan.
- Maakt het schuiven van de stoelen veel lawaai: tennisballen onder de poten kunnen helpen
- Akoestiek: galmt het lokaal? Er bestaan (vaak dure) structurele ingrepen aan plafond/ wanden
- Stofvrijeklassen: Het aantal vrijstaande voorwerpen in een klaslokaal bepaalt voor een groot deel of stof zich gemakkelijk ophoopt en of je gemakkelijk kan schoonmaken. Kies daarom voor gesloten kasten. Zet zo weinig mogelijk op kasten. Maak vensterbanken regelmatig leeg.
- Printers horen niet thuis in een klaslokaal: stof en lawaai
- Hoe ruikt het in de klas? Let er eens specifiek een dag op.

3. Van 't een naar 't ander

Een van de dingen waardoor een goed georganiseerde les zich onderscheidt, is een routineuze, soepele overgang die de leerlingen zonder uitgebreide aanwijzingen van de leraar uitvoeren. **Met**

overgangen bedoelen we de momenten waarop leerlingen van de ene plaats naar de andere gaan of overschakelen van de ene activiteit op de andere.

Rommelige overgangen nodigen ook uit tot verstoring en opstootjes die vaak nog doorwerken als de les eenmaal begonnen is.

Zorg voor een soepele overgang van de 'uitlegsituatie' naar de 'inoefenfase'. Hier wordt het dikwijls moeilijk om de klas niet te verliezen. Sommigen vinden nu het moment gekomen om hun potlood eens te gaan scherpen, anderen blijven zoeken naar hun materiaal en nog anderen beginnen hun 'onderonsje'. Om goede gewoontes in het klasleven te installeren is het vooral effectief om leerlingen die direct aan de slag gaan te prijzen, eerder dan voortdurend te blijven zeuren op diegenen die weer eens niet in gang geraken.

Het verlies van aandacht betekent voor vele leerlingen een psychologische onderbreking, waar misschien ook wel wat voor te zeggen valt, want je kan natuurlijk ook niet alles voorkomen.

Is de aandacht eenmaal verdwenen dan is het moeilijk die te herwinnen. Daarom is het van belang dat, eens de leerlingen bezig zijn, er rust komt in de klas en er niet teveel meer gestoord wordt.

Ook als spullen van de ene plek naar de andere worden verplaatst, moet dat efficiënt gebeuren en de meeste regels die hierboven werden genoemd gaan hiervoor net zo goed op. Zorg ervoor dat de leerlingen vanaf de eerste les leren hoe ze dat moeten doen. Werk met een stopwatch en oefen net zo lang tot het goed gaat. Als ook die momenten van de dag soepel en snel verlopen, win je extra lestijd. Voor het **doorgeven en verzamelen van** blaadjes, boeken en andere materialen aan en door leerlingen zoek je ook best naar een manier die snel en efficiënt werkt.

Laat de leerlingen ook zien dat je waarde hecht aan een systeem voor het opbergen, organiseren, wegbergen en terugvinden van materialen; bv. het huiswerk in een aparte map met een vaste kleur die ouders en jij makkelijk kunnen herkennen.

Heel in het bijzonder loopt er nogal eens wat fout in de overgang van de speelplaats naar het klaslokaal. Dat heeft ook veel te maken met het feit of er op de speelplaats iets te beleven valt?

Is alles er voorgekauwd of kunnen er voldoende dingen getransformeerd worden of hebben we daar schrik L van? Is de speelplaats zo veilig als nodig of zo veilig als kan? Voorzien we ook kansen voor receptief spel? Is gewoon kijken op zich ook ok? Wat doen we met de middelste ruimte die blijkbaar steeds het minst wordt gebruikt? Durven we geloven dat hoeken en kanten minder problemen veroorzaken dan we meestal denken? Durven we samen met de kinderen de regels maken? Mogen ze ook speelgerief meebrengen van thuis? Hoe ziet een ideaal speeltuig eruit opdat het een motorische meerwaarde biedt? Geven we watergootjes kans? Wat te denken van een doorschijnende regenafvoerpijp? Is plat en getegeld wel zo ok als we denken? Mogen ze ook als constructiemateriaal met de lege melkbakken spelen?

Didactische aanpak

4. Waarheen leidt de weg?

Het doel voor jezelf helder krijgen is hierbij de eerste stap. Vervang de vraag: 'Wat ga ik vandaag doen in mijn klas?' door 'Wat gaan mijn leerlingen vandaag leren?'. Het bepalen van de doelstelling dwingt je om te bedenken wat je wil bereiken.

De eerste stap in een les blijft steeds het opwekken van de aandacht van de leerlingen door in het kort het lesdoel, of de lesdoelen, in gedragstermen en in begrijpbare taal te formuleren. Bijvoorbeeld: " Aan het eind van de les kennen jullie het verschil tussen tegenwoordige tijd en verleden tijd." Of: "Als je straks naar huis gaat, kun je een staartdeling maken." Ook het geven van een schematisch overzicht blijkt effectief te zijn. De leerkracht geeft dan in het kort aan wat er deze les gaat gebeuren. Vaak zal het geven van het lesdoel en het geven van een lesoverzicht samenvallen. " Vandaag gaan we twee nieuwe woordjes leren. Eerst gaan we ze samen lezen, dan mag je ze op de letterdoos leggen en daarna gaan we ze schrijven." 'Wat' gaan we leren en 'hoe' gaan we het doen.

Het formuleren en noteren van een lesdoel verhoogt de betrokkenheid en de wederkerigheid. Het blijft niet alleen meer het doel van de leerkracht. De leerlingen worden van bij aanvang op de hoofdzaken van de les gewezen en een verhoogde betrokkenheid kan leiden tot betere leerprestaties.

Ook kan aandacht gewekt worden door de zin of betekenis van het leren te duiden. "Ik ga je nu iets uitleggen over meten. Je moet het heel precies kunnen, want morgen gaan we een plattegrond van de klas maken en thuis kan je dat ook wel eens goed van pas komen. Weet er iemand een voorbeeld te geven van waar we dat nodig hebben?"

Al deze activiteiten verhogen niet alleen de betrokkenheid van de leerlingen, maar wekken ook een juist verwachtingspatroon. Ze weten waar het in deze les over gaat, wat belangrijk is, waar ze op moeten letten. De richting van het leren is hiermee aangegeven.

Waarschijnlijk zou het nog effectiever zijn om lessen niet onafhankelijk van elkaar voor te bereiden maar voor een langere periode van bijvoorbeeld zes weken. 'Waar wil ik over zes weken met mijn leerlingen staan voor begrijpend lezen?'. Zo komen die verschillende lessen minder onafhankelijk van elkaar te staan en kan het rust brengen om ze te laten aansluiten zonder het gevoel te hebben het doel niet bereikt te hebben. Waarschijnlijk is het niet echt nodig om voor elke les die doelen expliciet te maken en zeker ook niet met teveel woorden. Doe het vooral voor de hele belangrijke lessen. Het visualiseren van het doel heeft een meerwaarde.

5. Vertel de leerlingen niet alles

Het is een waanidee te denken dat leerlingen vooral leren door te luisteren naar de uitleg van de leerkracht. Niet door weetjes en inzichten aan te praten maar door vragen te stellen, wordt het denken van de leerlingen gestimuleerd. Via vragen betrekken we hen beter bij het lesverloop. Effectieve leerkrachten stellen veel vragen en spreken hun leerlingen aan op hun eigen leerkracht.

Methodes die kunnen helpen om leerlingen aan het denken te zetten:

- Een halve uitspraak: laat een leerling je zin afmaken
- Wat nu? Vraag naar de volgende stap in het proces.

- Onwetendheid veinzen: draai de rollen om en doe alsof je het niet weet.
- Voorbeelden herhalen: nog een voorbeeld laten geven dat verschilt van het voorbeeld dat al gegeven is
- Herformuleren: dit doet opnieuw nadenken en vaak preciezer

Activeren van de voorkennis van leerlingen is iets wat één van de belangrijkste positieve invloeden is op het gebied van lesgeven. Het is ook goed om je als leerkracht af en toe strategisch terug te trekken en niet alles wat een leerling zegt onmiddellijk te becommentariëren of van een waardeoordeel te voorzien. Speel de vraag door, laat de leerlingen zelf commentaar geven in reactie op elkaars uitspraken. Het gaat hierbij om volleybal en niet om pingpong. Bij volleybal wordt de bal door de ploeggenoten een beperkt aantal keren doorgespeeld alvorens hij over het net wordt geslagen. Op dezelfde manier zouden je leerlingen in de klas een beperkt aantal keren op elkaar kunnen reageren terwijl jij hen stuurt. Zij krijgen de bal en spelen die na twee of drie keer doorspelen weer naar jou. Een aantal formuleringen die van pas kunnen komen in discussies, kunnen worden ingeoefend en opgehangen. Gaandeweg kunnen de kinderen deze mee aanvullen:

- Ik ben het eens met X, want...
- Ik wil graag ingaan op wat jij zei...
- Dat klopt want...
- Ik begrijp wat je wil zeggen, maar ik heb een andere mening...
- Heb je bewijs dat die mening ondersteunt?

Bij kinderen die probleemgedrag vertonen is het inzetten van 'supporters' uit de klasgroep een mogelijkheid om iets te doen aan dat gedrag om het kind te helpen. Kinderen kunnen ook op dit vlak veel voor elkaar betekenen. Samen met de supporters kan de leerkracht met het kind in gesprek gaan en zoeken naar een goede aanpak. Misschien is het zelfs aangewezen om als leerkracht het gesprek mee aan te zetten en om ze dan verder samen alleen te laten om dan terug te keren om de 'besluiten of actiepunten' te aanhoren.

Of leerlingen samen of alleen willen werken, zou je ook regelmatig aan hen zelf kunnen overlaten. Maak het mogelijk dat leerlingen elkaar helpen tijdens het individuele werk. Dit heeft veel voordelen. Zwakke of langzame leerlingen profiteren van een uitleg in de woorden van een medeleerling. Ook sterke leerlingen leren van datgene wat ze uitleggen; wie iets kan

uitleggen begrijpt het nog beter. Om te voorkomen dat het helpen uitmond in elkaar voorzeggen, mag de hulpvraag pas komen na eigen pogingen.' *Je mag het aan mij komen vragen, nadat je het aan een andere leerling gevraagd hebt'*

Veel leerkrachten praten vooral met leerlingen die snel en goed zijn. Sommige leerkrachten hebben hun voorkeuren voor het stellen van vragen aan een bepaalde plaats in de klas. Zo komen leerlingen die achteraan in het midden zitten makkelijker aan de beurt dan diegenen die achteraan links zitten of juist omgekeerd. Sommige leerkrachten geven meer beurten aan meisjes dan aan jongens. Laat leerlingen mekaars vragen beantwoorden en speel de vragen die ze jou stellen door naar de klasgroep. ' *Wat Els zegt, ben je het daarmee eens?'*

Soms kan een hospiteerbeurt van een collega 'eigen blinde vlekken' aan het licht brengen.

Als je de kinderen altijd, goedwillend als je bent, 'helpt' door het antwoord te geven, voor te doen, de pap in de mond te geven, maak je ze afhankelijk i.p.v. zelfstandig.

Kinderen en ouders zijn vooral gericht op het eindresultaat. We rapen vaak alleen het eindpunt van het proces op. De weg er naartoe speelt ook een belangrijke rol. Daarom moet je investeren in het leggen van andere accenten als 'Ik waardeer je inspanning'.

- Lonend groepswork

Groepswork kan voor het leerproces een meerwaarde betekenen, maar het is niet omdat je leerlingen in groepen zet, dat die meerwaarde automatisch ontstaat.

Het groepswork kan mislopen om verschillende redenen: te grote groepen, onduidelijke instructies, opdrachten die niet geschikt zijn voor groepswork, dominante inbreng van sommigen, lage betrokkenheid van leerlingen die het werk over laten aan anderen,...

Leerlingen kunnen van natureniet samenwerkend leren en tot *interdenken* komen. Als je dit als uitgangspunt neemt, ligt het voor de hand dat je investeert in het leren samenwerken in groepen. *Interdenken* ontstaat als leerlingen echt naar mekaars ideeën luisteren en op mekaars inbreng verderbouwen, zodat het gezamenlijke denkproces

tot rijker denken leidt dan elk individu in de groep alleen ontwikkeld zou kunnen hebben. Werk tijdens een paar lessen bewust aan vaardigheden als: leren luisteren, leren doorvragen, en samen leren conclusies trekken

Zo kunnen leerlingen een houding ontwikkelen waarbij de ander mag uitspreken, mekaars opinie wordt gerespecteerd. De basisvragen als 'Wat denk jij?' en 'Waarom denk jij dat' worden op die manier vanzelfsprekend.

Als leerlingen respectvoller en constructiever leren samenwerken, zal het leereffect van groepswork veel groter worden. Dan bouwen leerlingen immers constructief samen kennis op, en hebben ze tegelijkertijd geleerd hoe ze beter met diversiteit kunnen omgaan. Zo kunnen ze van diversiteit een ongelooflijk instrument voor leren maken.

Een concreet omschreven én uitdagende opdracht is van essentieel belang om groepswork te laten renderen. Taken die leerlingen even goed alleen kunnen uitvoeren, of waarvoor samenwerking niet nodig is, kunnen beter niet met groepswork opgelost worden.

5 sleutelbegrippen voor coöperatieve werkvormen:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid
2. Individuele aanspreekbaarheid
3. Directe interactie
4. Aandacht voor sociale vaardigheden
5. Aandacht voor het groepsproces

Voorbeelden van stellingen, opdrachten, doordenkers die de basis kunnen vormen van **lonend groepswork**:

- Laat leerlingen zelf komen tot een categorisering van planten, dieren, woordsoorten..., en laat hen beargumenteren waarom ze tot die bepaalde categorisering zijn gekomen.
- Laat leerlingen een gedurfde wetenschappelijke vraag oplossen: bestaat een regenboog uit regen? Bestaan er gekleurde schaduwen? (dat kan gecombineerd worden met leesopdrachten waarbij verschillende leden van de groep verschillende bronnen raadplegen)
- Laat leerlingen zelf een uitdagend product ontwerpen en fabriceren
- Laat leerlingen onbekende voorwerpen exploreren en speculeren wat ze zijn, waarvoor ze dienen, wie ze zou gebruiken, wat ze erover willen te weten komen....

- Laat leerlingen moeilijke morele problemen oplossen (bv. naar aanleiding van een gelezen verhaal)
- Laat leerling rond een krantenartikel eigen vragen opstellen, en geef vervolgens groepen de taak om die vragen te beantwoorden.

Als leerkracht mag je niet verwachten dat leren spontaan ontstaat wanneer leerlingen bijeengezet worden voor een groepswerk. Afspraken voor goed groepswerk kunnen groeien door bij het einde van zo'n leermoment te reflecteren op wat nu bevorderend of remmend was voor het groepswerk. Deze 'groepsworkregels' kunnen dan op een flap in de klas komen en doorheen het jaar aangroeien. Bij een volgend groepswerk neem je er dan één of meer afspraken uit om speciaal in de gaten te houden.

6. En nog eens

Wil je weten welke factor het best de kwaliteit van een chirurg voorspelt? Dat is niet zijn reputatie, niet de universiteit waar hij heeft gestudeerd en zelfs niet zijn IQ. De best voorspellende factor is hoeveel operaties van een bepaald type hij heeft uitgevoerd.

Oefening is het waar het om draait, ook voor een chirurg. Als het klopt dat een mens pas bij de tiende of twintigste of duizendste poging een nieuwe vaardigheid onder de knie krijgt en nooit bij de eerste, dan is het belangrijk daar in je lessen rekening mee te houden.

Leerlingen hebben veel oefening nodig: tien of twintig herhalingen in plaats van twee of drie. Op een drukke dag is voldoende oefening het eerste wat sneuvelt. Op naar de volgende les! We leren de leerlingen alles tot het moment waarop ze zich de vaardigheid eigen moeten maken en dan stoppen we. Ze mogen het één keer proberen en dan zeggen we: 'Prima, je kunt het!' 'Oefen dit nu thuis maar verder in'. Sommige leerkrachten staan ook onder druk van hun methodes: de gebruikte handboeken bevatten soms te weinig herhaling, of soms geraakt men er niet doorheen. Elke les moeten leerlingen de gelegenheid krijgen om de bal te raken en nog eens te raken en nog eens te raken. En elke les zou kunnen beginnen met een paar oefeningen over de stof van de vorige les: cumulatieve herhaling.

Bij herhaling onthouden we:

- Ga door tot ze het zelfstandig kunnen
- Gebruik verschillende variaties en vormen
- Grijp elke mogelijkheid voor verrijking en differentiatie

In nogal wat (methode)scholen wordt de dag begonnen met **klassikale herhalingsoefeningen**: de tafels inoefenen, de vervoeging van Franse werkwoorden, de spellingregels voor verdubbeling en verenkeling. De leerkracht vraagt en de klas antwoordt in koor. Het klinkt heel eenvoudig en misschien wat ouderwets, maar als je deze techniek in al zijn varianten toepast, kan het een uitermate effectief hulpmiddel zijn waarmee je niet alleen alle leerlingen bij de les betreft, maar ze ook helpt een goede prestatie neer te zetten. Het wordt dan een vrolijke, dynamische activiteit, die voor alle betrokkenen stimulerend werkt en het kan de groep zoveel energie geven en net zo aanstekelijk werken als wanneer je midden in een juichende menigte staat. De techniek werkt alleen als alle leerlingen antwoorden. Om te zorgen dat dat ook gebeurt, kun je het beste met de klas een teken afspreken dat aangeeft dat iedereen in koor moet antwoorden.

Als leerlingen in de gaten krijgen dat ze de voortgang kunnen beïnvloeden door bijvoorbeeld te wachten met antwoorden, heel hard of met gekke stem te praten of na elkaar te antwoorden, zullen ze dat doen ook. Blijf daarom alert op dit soort spelletjes en roep de leerlingen in zo'n geval onmiddellijk tot de orde. Doe dat op een doortastende, positieve manier, bijvoorbeeld zo: 'Prima dat jullie zo enthousiast meedoen, maar het gaat er ook om dat jullie precies op het goede moment antwoorden. We proberen het nog een keer.'

Oefening baart kunst. Als blijkt dat leerlingen iets nog niet snel genoeg kunnen, laat ze dan extra oefenen. Dat geldt voor opdrachten als in de rij gaan staan of rustig de klas binnenkomen. Gaat het mis, dan is de beste remedie dat je ze het meteen nog eens laat doen. Dit is effectief omdat de feedbacktijd minimaal is. Leerlingen hebben een handeling misschien een of twee keer moeten herhalen, tot het goed ging, maar zodra het goed was, waren ze ook klaar zonder dat het uitliep op straf of narigheid. Zo onthouden ze het positieve – hoe het moet – en wennen ze aan goed gedrag.

Hierbij toch wel oppassen voor de valkuil dat wie bv. de brug over 10 niet beheerst, niet heel veel werkblaadjes moet maken, maar misschien beter geholpen zou zijn met splitsingen of snel hoeveelheden herkennen of...

7. Bliksembeurt

Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat iedereen bij de les is en oplet. Daarvoor is een systeem nodig waarbij alle leerlingen denken dat ze altijd, of ze nou hun vinger opsteken of niet, een beurt kunnen krijgen, zodat ze altijd over een antwoord nadenken. Het moet een systeem zijn waarbij je vragen niet telkens maar door één leerling worden beantwoord, maar waarbij alle leerlingen in gedachten al jouw vragen beantwoorden en jij één van hen aanwijst om het antwoord hardop te geven. Dat bereik je met 'Bliksembeurt'.

Vinger opsteken blijkt niet te werken

LONDEN ● Hoe kan een leerkracht zijn leerlingen het best bij de les betrekken? De Britse pedagoog Dylan Williams kreeg tien weken lang vrij spel om dat uit te testen.

The Classroom Experiment, zo heette de tweedelige BBC-documentaire waarin Williams aan de slag gaat met een klasje dertienjarigen. Het uitgangspunt van de professor van de universiteit van Londen is simpel. Door leerlingen hun vinger te laten opsteken, betreft een leerkracht alleen de betere studenten bij de les. De anderen, die bij voorbaat al beseffen dat ze het antwoord niet weten, hoeven dus niet op te letten en haken af. Gedaan dus met dat verouderde systeem van vinger opsteken. Williams voorzag alle leerlingen van zijn klas van een bordje. Wanneer een vraag werd gesteld, moest elk van hen het antwoord op dat bordje neerpennen en

werden ze allemaal tegelijkertijd opgestoken. Een ander alternatief was dat de leerkracht zelf koos welke leerling de vraag moest beantwoorden. Op die manier wordt elke leerling verplicht zijn aandacht bij de les te houden.

"In het begin hadden ze er ronduit een hekel aan", vertelde Williams aan de BBC. "De beteren stoorden zich eraan dat ze minder in de schijnwerpers stonden, en de kinderen die eraan gewend waren niets te doen, moesten opeens meewerken." Verder begon Williams elke lesdag met sportmoment, en ook de cijferquotering werd afgeschaft en vervangen door persoonlijke feedback. De resultaten waren spectaculair: in die tien weken boekten de leerlingen dubbel zoveel vooruitgang als een vergelijkbare klas, focusten ze meer op hun eigen, individuele leerproces, en de stillere kinderen in de klas kregen meer zelfvertrouwen.

Bij dit systeem geef je leerlingen een beurt ongeacht of ze hun vinger hebben opgestoken. Het is bedrieglijk eenvoudig: je stelt een vraag en vervolgens zeg je de naam van de leerling die moet antwoorden. Als leerlingen zien dat je steeds weer klasgenoten aanwijst die hun vinger niet hebben opgestoken, gaan ze zich daarop instellen.

In de praktijk blijkt deze techniek nog meer gunstige uitwerkingen te hebben:

- Je kan op deze manier effectief en systematisch nagaan of iedereen alles heeft begrepen.
- Bliksembeurten meer vaart in de les.
- Bliksembeurten zorgen ervoor dat je je vragen evenwichtiger over de klas kunt verdelen en dat je ook kan differentiëren zodat zwakkeren leerlingen bv. ook eens de kans krijgen.
- Je vergroot er ook je gezag mee. Een van de positieve effecten is dat ze duidelijk maken dat jij de touwtjes in handen hebt.

Bliksembeurten horen daarom deel uit te maken van iedere les die je geeft. Iedere dag een paar van die vragen zal meer effect hebben op de cultuur die in jouw lessen heerst dan een hele rits intensieve, maar ook onlogische of onverwachte bliksembeurten. In de meeste lessen moet er een moment aanbreken waarop aan leerlingen gevraagd wordt deel te nemen, ongeacht of ze hun vinger hebben opgestoken.

Leraren die bliksembeurten geven, maken duidelijk dat het hun **om de vraag gaat en niet om de persoon**. Ze doen hun uiterste best om duidelijk te maken dat bliksembeurten universeel zijn (iedereen kan ze krijgen) en niet persoonsgebonden (door toon, formulering en herhaling wordt benadrukt dat het er niet om gaat net die ene leerling of groep leerlingen eruit te pikken). Hoe minder emotie er doorklinkt in een bliksembeurt, des te minder lijkt die gekoppeld aan wat een leerling al dan niet heeft gedaan, of jij tevreden bent met of teleurgesteld in hem of haar. **Bij bliksembeurten gaat het erom positieve betrokkenheid bij het werk tijdens de les te stimuleren**, wat idealiter inhoudt dat er serieus wordt meegedaan. Je kan ook op het net (classtools.net) een jackpot downloaden waarin je alle namen van je klas stopt en waarbij de beurt zal gaan naar diegene die 'random' eruit gekozen wordt (Random name picker).

Een van de voordelen is dat het leerlingen bij vlagen zelf zal verbazen waartoe ze allemaal in staat blijken te zijn. Ze steken hun vinger niet op als ze denken het antwoord niet te weten, maar zodra ze gedwongen worden toch antwoord te geven, zal het hun goed doen te ontdekken dat ze meer wisten dan ze dachten. Tegelijk is het een opsteker dat jij dat kennelijk al van hen had verwacht. Je geeft blijk van respect en vertrouwen in een leerling als je hem vraagt actief deel te nemen. Maar dit werkt alleen als je je leerlingen vraagt bij te dragen aan het feitelijke onderwerp van de les en er niet op uit bent hen te betrappen of straffen. Op dat punt gaat het nog het vaakst mis met bliksembeurten. Regelmatig wordt de techniek gebruikt om leerlingen een lesje te leren door bijvoorbeeld een leerling die zichtbaar niet oplet een vraag te stellen ('Kun

je herhalen wat ik net zei, Jan?' of 'Zo is het toch, Jan?'). Maar dat werkt vrijwel nooit, want als je een leerling opzettelijk voor de klas laat falen zonder dat het iets constructiefs zou kunnen opleveren, zal die leerling zich eerder afvragen waarom jij zo doet ('Waarom moet ze mij altijd hebben?') dan dat hij vraagtekens zal zetten bij zijn eigen gedrag.

Je kunt de leerlingen ook zeggen dat ze hun vinger even niet mogen opsteken ('Vingers neer!') en vervolgens naar eigen inzicht leerlingen een beurt geven. Hiermee geef je een krachtiger signaal dat jij bepaalt wat er tijdens de les gebeurt. De bliksembeurten worden duidelijker, minder onverwacht en transparanter ('Ik geef nu alleen bliksembeurten'). Doorgaans zal dan ook het tempo van de bliksembeurten, en dus van je les, hoger worden omdat je geen rekening hoeft te houden met opgestoken vingers. Met 'Vingers neer!' kun je ten slotte op twee manieren soms effectiever werken. Ten eerste zullen er minder leerlingen in hun enthousiasme de antwoorden al te vroeg roepen. Hoewel dit een zeer vergeeflijke zonde is, ondermijnt dit roepen ook jouw dominante positie in de klas en met name je vermogen om vragen te laten belanden bij leerlingen die bij de les betrokken moeten worden of wier kennis je wilt toetsen. Ten tweede zullen niet alleen de leerlingen die graag willen antwoorden minder opvallen (omdat ze hun vinger niet mogen opsteken), maar zal ook jouw beslissing om vooral de stillere leerlingen een beurt te geven minder zichtbaar zijn en je werkwijze systematischer ogen.

Een laatste tip is dat de goede leerkrachten deze techniek intuïtief toepassen zowel met als zonder vinger opsteken. Ze laten dat van de situatie afhangen, mogelijk omdat de techniek als je die alleen mét vinger opsteken uitvoert, minder krachtig is en hij als je het alleen zónder doet ertoe kan leiden dat leerlingen op termijn minder vaak hun vinger zullen opsteken. Als dat maar lang genoeg duurt zouden leerlingen kunnen gaan denken dat het niet loont om je vinger op te steken. In dat geval kun je maar beter heel veel bliksembeurten geven want veel alternatieven zal je dan niet meer hebben.

Als je een vraag stelt en bij je leerlingen ook de ideeën wil aanboren die wat dieper weggestopt zijn, kun je de techniek van de '**Korte stop**' gebruiken. Dat houdt in dat je na het stellen van een vraag heel bewust een paar tellen wacht voordat je een leerling de beurt geeft. De hersenen werken snel en vaak kun je met slechts een klein beetje extra tijd het niveau van de antwoorden verbeteren. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen na een vraag maar zo'n drie à vijf seconden extra bedenktijd nodig hebben en er treden al een aantal belangrijke verschillen op:

- leerlingen zullen vaker een uitgebreider en juist antwoord geven;
- minder leerlingen zullen onder een antwoord uit proberen te komen ('Ik weet het niet' zeggen);
- meer leerlingen zullen willen antwoorden en hun vinger opsteken;
- in hun antwoorden zullen leerlingen vaker voorbeelden of steekhoudende argumenten verwerken.

Bij bliksembeurten kun je op verschillende momenten de naam van de uitverkoren leerling inlassen. De meeste leraren kiezen de volgende aanpak, die tevens het effectiefst is: ze stellen de vraag, zijn even stil en noemen vervolgens de naam van een leerling. Bijvoorbeeld zo: 'Wat is drie keer negen? [stilte] James?' Bij deze volgorde '**vraag - stilte - naam**' zorg je ervoor dat alle leerlingen de vraag horen en tijdens de korte stilte een antwoord kunnen bedenken. Aangezien iedere leerling weet dat hij de kans loopt een bliksembeurt te krijgen, zullen alle leerlingen ervoor zorgen dat ze een antwoord paraat hebben en zal een van hen ten slotte dat antwoord ook hardop zeggen. In het voorbeeld houdt dat in dat alle leerlingen in de klas in de stilte tussen vraag en naam de som hebben gemaakt. Als je begint met de naam van een leerling te zeggen, zullen zo'n vierentwintig leerlingen minder het vermenigvuldigen oefenen. Het verschil in effect tussen scenario 1 (vijfentwintig leerlingen beantwoorden een vraag, waarvan één hardop) en scenario 2 (één leerling beantwoordt een vraag en vierentwintig kijken toe) is zo immens dat het eerste scenario bij bliksembeurten vrijwel altijd de gekozen aanpak zou moeten zijn.

Ook op de kleuterschool kan men Bliksembeurt gebruiken, maar onder een andere naam. Daar heeft men een vrolijk deuntje bedacht en men zingt: 'Iedereen komt aan de beurt. Let goed op je naam!' De kleuters vinden het prachtig en dat geldt eigenlijk voor vrijwel alle leerlingen, als je het maar positief brengt.

8. Stop op tijd met de les

Hoe dikwijls gebeurt het niet dat tijdens het laatste belsignaal nog vlug de laatste oefening dient afgewerkt of het besluit nog dient geformuleerd? Tot 20 % van de leertijd reserveren voor reflecteren zou het rendement stevig verhogen!

We stellen voor om de eigenlijke les 10 minuten voor tijd te beëindigen om op die manier het afronden rustig en goed te kunnen verzorgen.

Goed afronden betekent ook steeds de leerlingen bevragen over wat ze gedaan en geleerd hebben. Misschien zal je, tot je eigen verbazing, constateren dat je leerlingen met hun mond vol tanden blijven zitten op jouw vraag wat ze vandaag in deze les geleerd hebben. Op die manier kan je je vragen stellen over je aanpak of nog over andere mogelijke factoren. Leg daarbij niet te snel de bal in het kamp van de leerlingen.

Door tijd te maken voor afronding, verhoog je ook de kans op het integreren van het geleerde.

Vragen bij het eind van de les zijn kort en simpel en geven een idee van wat de klas meegekregen heeft van het hoofddoel van de les. Op die manier kun je makkelijk de oorzaak van de fouten ontdekken.

Verbanden leggen in tijd en ruimte is broodnodig voor de transfer van het geleerde en die transfer komt voor veel leerlingen niet vanzelf aanwaaien. Wij moeten er bijgevolg expliciet tijd voor maken in de les. We laten de leerlingen inzien dat geïsoleerde kennis weinig bruikbaar is.

De kennis moet georganiseerd, gestructureerd worden, zodat die ten gepaste tijde goed terug te vinden is.

We overstijgen het hier-en-nu moment door ervaringen open te trekken in ruimte en tijd. We stimuleren de leerlingen voorbeelden te zoeken van een bepaald principe of denkproces in andere situaties. 'In welke andere lessen kunnen we dit ook nog gebruiken?'

'Kan je ook thuis of bij je vrienden toepassen wat we nu geleerd hebben?'

De leerkracht brengt zoveel mogelijk de leerstof in verband met vroegere ervaringen om zo de leerstof te kaderen in een bredere context.

9. 100 procent

De vraag hoeveel procent van de leerlingen tijdens jouw lessen een opdracht dient uit te voeren, kent maar één juist antwoord: "100 procent". Als je dit percentage niet bereikt, maak je je gezag afhankelijk van interpretatie, situatie en motivatie. Leerlingen zullen zichzelf dan regelmatig vragen stellen als: "Meende ze dat echt?", "Geldt dat voor iedereen?", "Zal ik vandaag meedoen of toch maar niet?"

Dat "100 procent" gehoorzaamheid niet zozeer het streven, maar de norm is, kan behoorlijk intimiderend of zelfs overdreven streng klinken en associaties oproepen met een machtswellustig strijdplan voor een mentale krachtmeting of een blauwdruk van een muisstille klas waar weinig meer bereikt wordt dan de handhaving van een dodelijke discipline. De klassen van topleraren geven echter een heel ander beeld. Topleraren bereiken de 100-procentnorm met een warme, positieve aanpak. Ze treden kordaat en rustig op en hun leerlingen voeren alle opdrachten als vanzelfsprekend uit. Er heerst een positieve, gehoorzame sfeer zonder dat de gehoorzaamheid expliciet wordt genoemd. Dat zijn twee vereisten voor een goed geoliede lessituatie: positief en impliciet. Alleen deze gewoontegetrouwe orde is blijvend effectief.

Ik geef het voorbeeld van een leerkracht die een paar mededelingen wilde doen. Zij stak haar hand in de lucht en volgens afspraak moesten de leerlingen vervolgens hun mond houden en ook hun hand opsteken. Die bewuste ochtend deed zo'n driekwart van de leerlingen dat inderdaad en het werd stil genoeg in de klas voor de leraar om gehoord te kunnen worden.

Moest zij nu verder gaan met de les? Veel leraren, misschien vrijwel allemaal, zouden dat inderdaad doen, maar dan houden ze geen rekening met de vijftientig procent die een expliciete opdracht negeerde. Er zijn er vast die dat niet belangrijk genoeg vinden, het is immers stil genoeg om gehoord te worden en tijd is kostbaar, maar daarmee wordt wel stilzwijgend ongehoorzaam gedrag goedgekeurd. Om duidelijk te maken dat iedereen een expliciete opdracht dient uit te voeren, zou een leraar pas moeten gaan praten als alle leerlingen stil zijn en hun hand hebben opgestoken.

' Ik heb al meerdere keren gemerkt dat kinderen die vaak in aanwezigheid van de klasgroep een negatieve opmerking krijgen, nadien scheef bekeken worden door hun medeleerlingen. Ze worden genegeerd of zelfs gepest. Ik denk dat wij als leerkrachten maar half beseffen wat een impact onze opmerkingen kunnen hebben. Zelf probeer ik zo weinig mogelijk klassikale negatieve opmerkingen te geven. Als ik iets te zeggen heb of een opmerking moet maken, ga ik naar het kind toe. Het is iets tussen ons.'

(juf Tinne)

Niveaus van ingrijpen:

1. Non-verbale correctie: Je gebaart kort of hebt even oogcontact met de onoplettende leerling(en) terwijl je gewoon doorgaat met lesgeven. Met zo'n non-verbale correctie blijft iedereen bij de les.
2. Positieve groepscorrectie: Een korte klassikale opmerking: 'We hebben allemaal ons boek openliggen en lezen mee'. 'Iedereen kijkt naar de leerling die het uitlegt'.
3. Anonieme individuele correctie: Een korte opmerking voor iedereen, maar dit keer zo geformuleerd dat de leerlingen die afgeleid zijn, zich aangesproken voelen: 'We wachten nog op twee leerlingen'.
4. Individuele correctie onder vier ogen: Als je er niet onderuit komt een leerling persoonlijk aan te spreken, doe dat dan zachtjes en ga even naar hem toe, zodat alleen hij hoort wat je zegt. Zeg rustig en zo onopvallend mogelijk tegen hem waar het om gaat; 'Leon, ik heb gezegd dat iedereen tijdens de uitleg naar mij moet kijken en wil jouw ogen ook duidelijk op mij gericht zien. Laat me nu zien dat je het kan.'
5. Ultrasnelle publieke correctie: Soms zal je een leerling toch ten overstaan van de klas persoonlijk moeten aanspreken. Zorg er dan altijd voor dat je zo min mogelijk de aandacht vestigt op wat die leerling fout heeft gedaan en vooral benadrukt hoe het wél moet: zo'n positieve benadering heeft uitwerking op iedereen. 'Blijf kijken, Leon. Goed zo, dat bedoel ik inderdaad'. Je hebt weliswaar iemand tot de orde geroepen, maar door de manier waarop ligt de nadruk op het positieve resultaat.
6. Consequenties: Een leerkracht heeft er alleen baat bij als hij alleen af en toe dreigt met consequenties en deze ook uitvoert. Soms zal je er niet onderuit komen om een straf op te leggen. Doe het met zo min mogelijk verstoring voor de groep en spreek de leerling rustig aan.

De zes hierboven beschreven niveaus van ingrijpen, hoeven niet standaard doorlopen te worden. Ze zijn geen vast recept voor meer gehoorzaamheid en leiden niet automatisch tot het geven van straf. Let vooral op welke aanpak het beste voor jou werkt. Soms stap je misschien zo van niveau 1 naar niveau 5, soms schakel je heen en weer tussen de niveaus, soms roep je een leerling een aantal keren tot de orde alvorens je overgaat tot het geven van een straf. Als je op een van de vijf eerste manieren ingrijpt, zeg je indirect tegen je leerlingen dat je erop vertrouwt dat ze van goede wil zijn. Alleen wie opzettelijk dwars blijft liggen, kan rekenen op niveau 6.

Door slecht gedrag te negeren, verstoor je de les juist het meest omdat het dan hardnekkig kan worden en zelfs kan toenemen. Pak slecht gedrag onmiddellijk aan, voordat het gaat woekeren, dan kan een kleine ingreep volstaan.

10. Een foutvriendelijke benadering

Een fout maken is een onvermijdelijk onderdeel van het leerproces. Immers al doende leert men. Als kinderen regelmatig horen en voelen 'Proberen is leren', vergroot je hun durf en verklein je de stress, want ook kinderen kunnen al best met al heel wat stress zitten.

Het is van groot belang dat kinderen van hun leerkracht horen dat ook hij/zij wel eens iets fout doet. Kinderen zien hoe hun leerkracht met fouten omgaat en pikken van dit voorleefgedrag allicht nog meer op dan van woorden.

Leerkrachten die regelmatig 'problemen' uit de handen van hun kinderen wegnemen en ze onvoldoende kans geven om zelf te experimenteren, geven impliciet de boodschap mee dat het meteen goed moet zijn en dat fouten er niet bij horen.

Ga niet te vlug naar iemand met het goede antwoord want we geloven dat we uit de analyse van een fout iets kunnen leren. We zien de fout als een kans tot groei. We kijken genuanceerd naar de gemaakte fout. *'Er is al een stukje van je antwoord juist...'*. *'Je bent al goed begonnen, maar op de tweede regel is het fout gelopen'*.

Geef hen kans om hun denkweg te verwoorden of spiegel hun denkweg. *'Klopt het dat jij zo gedacht hebt; eerst de tientallen i.p.v. de eenheden?'*. Hou, zeker met zwakke leerlingen, verhelderingsgesprekken. *'Ik kom eens even bij je zitten omdat ik benieuwd ben om te horen hoe jij te werk gegaan bent, want ik begrijp niet goed hoe je tot deze oplossing gekomen bent'*.

Ook kleuters zijn soms bang om aan een opdracht te beginnen omdat ze onzeker, faalangstig of bang zijn. Ze zien en horen andere kinderen die het wel al kunnen en dan kan de angst verlamvend werken. Erbij gaan zitten als juf, kan soms dan al heel wat betekenen. De juf die aanmoedigt en geruststelt, doet hier enorm belangrijk werk!

Welke werkjes geven we mee naar huis? Alleen de mooi afgewerkte, of krijgen ze ook dingen mee, eventueel voorzien van wat commentaar, die een eerlijk beeld geven van het kunnen. We geven zo de boodschap : 'het hoeft hier op school niet allemaal perfect te zijn'.

Een foutenanalyse is nog iets anders dan een foutenregistratie en daar hoeft ook niet altijd veel papier aan te pas te komen; een 'geel post-it- klevertje' kan even waardevol zijn als een heel ingewikkeld document!

Uiteraard laten we leerlingen nooit lachen om fouten van een ander. Tact en omzichtigheid zijn zeer belangrijk bij het geven van feedback op een foutief antwoord. We waarderen vooral dat hij meedenkt en meedoet. *'Ik vind het fijn, Seppe, dat je meedoet en ik vind het niet erg dat het fout is. Je doet goed mee!'*

Kinderen accepteren beter mekaars fouten als hun leerkracht heel expliciet, en allicht vele malen, laat horen dat sommigen meer tijd of meer hulpmiddelen nodig hebben. Kinderen kunnen hard zijn voor mekaar, maar ze kunnen mits voortdurende zorg van de leerkracht, ook veel begrip voor een 'gedifferentieerde aanpak' opbrengen. *"Hannelore maakt niet altijd die fout en soms kan ze het al wel goed."* *"Bij jou kan het soms ook wel eens gebeuren dat het niet zo goed lukt"*.

Kinderen die vaak negatief gedrag vertonen, kinderen die uitgesloten worden (*"Wie wil er aan Sofie een handje geven?"*), stellen ons geduld op de proef en schreeuwen op hun onbehouden manier om aandacht. Verwoord rustig wat je ziet: *"Ik zie dat je geen zin hebt in dit spel, maar ik heb het er wel moeilijk mee dat je zo doet..."*. Ga op zoek naar positieve kanten van het kind: *"Jij bent nu al vijf minuten niet van je plaats weggelopen"*. Zo verhoog je de kans op gedragsverandering.

In het nabespreken van werkjes of van een 'optreden voor de groep', leren we hen dat elk kind al iets goeds heeft gedaan en dat ook elk kind nog wel een werkpunt heeft.

Ook voor leerkrachten in een team, is het tolereren van mekaars fouten een mogelijk werkpunt. Geven we collega's die in onze ogen iets fout gedaan hebben een nieuwe kans of is de relatie definitief bezoedeld?

11. De lat hoog

Wij verwachten veel van je

Als je ze apenootjes geeft, zullen het apen worden!

Veel leerkrachten hebben het na een goede maand wel gezien in hun klas. De eerstetoetsen zijn achter de rug, de eerste observaties gedaan, en het beeld van het kind staat min of meer vast. Aan dit beeld wordt in de loop van het jaar meestal niet veel meer veranderd. De leerlingen blijken dit beeld snel door te hebben en passen zich aan. Ze gaan zich gedragen zoals van hen wordt verwacht: het zogenaamde Pygmalion-effect.

'Zodra je mensen niet meer benadert als zeikers, stoppen ze met zeiken'

(David Van Reybroeck)

Leerkrachten schrijven het behalen van resultaten bijna uitsluitend toe aan de leerling zelf: zijn intelligentie, zijn thuissituatie, zijn werkhouding. Hieraan valt in de ogen van velen van hen weinig zelf te veranderen. Eigenlijk stellen leerkrachten dat ze niet zelf van belang zijn, en toch zijn zedat wel degelijk! Leerkrachten kunnen het verschil maken. We kennen allemaal wel het voorbeeld van die leerling die opbloede bij een bepaalde leerkracht, omdat die leerkracht volop geloofde in bloei, ook al hoefde het kind in kwestie niet perse een zonnebloem te worden ... een madeliefje volstond. De bloei is het doel, niet het soort bloem!

Het is jammer om te zien hoe weinig vertrouwen leerkrachten of leerlingen in hun eigen mogelijkheden hebben. Vertrouwen in de ontwikkeling van een leerling komt vaak na de prestatie, na de bewijzen. Menselijke ontwikkeling vereist echter juist vertrouwen dat vooraf gaat aan de prestatie, anders komt de prestatie er niet.

Kinderen worden vaak door andere kinderen aangezet om extra inspanning te leveren. Dit om bij de groep te horen, maar ook omdat kinderen uit zichzelf elkaar helpen als ze iets niet begrijpen of als ze iets niet kunnen.

Wij wensen elk kind mensen toe die hoge verwachtingen hebben, die geloven in hun mogelijkheden en in hun eigenheid. Hierbij vertrekken we wel degelijk van het kind zelf en niet van doelen die we als volwassenen naar de kinderen projecteren in de hoop dat zij onze dromen zullen realiseren. Kinderen stimuleren om aan hun toekomst te blijven werken en om de lat af en toe iets hoger te leggen, bevordert de ontwikkeling.

'Weet niet', geldt niet

Belangrijk is dat leerlingen zich niet onttrekken aan deelname aan de les, bijvoorbeeld door als antwoord op een vraag 'ik weet het niet' te

mompelen of misschien alleen onverschillig de schouders op te halen in de verwachting dat de leraar ze dan wel snel weer met rust laat. De cultuur in de klas moet dusdanig worden beïnvloed dat deze houding wordt uitgebannen.

Goed is goed

Als een antwoord bijna goed is, is het belangrijk de leerlingen voor te houden dat ze er bijna zijn, dat wat ze tot dan toe hebben gezegd je bevalt en dat ze in de buurt zijn van het goede antwoord, dat ze goed hun best doen of dat het een goed begin is. Je kunt het antwoord van een leerling herhalen, zodat hij zelf kan horen wat er ontbreekt en zichzelf kan verbeteren. Je kunt ook wachten, of de leerlingen aansporen of aanmoedigen of op andere manieren proberen duidelijk te maken dat ze er nog niet zijn. Je kunt ook vragen wie in de klas kan helpen om het antwoord volledig te maken, tot je de klas zover hebt dat ze een versie van het juiste en volledige antwoord hebben gehoord.

Door aan te dringen op een volledig juist antwoord, schep je bij de leerlingen de verwachting dat de vragen die je stelt, en de antwoorden daarop, er werkelijk toe doen. Je laat blijken dat je gelooft dat je klas net zo goed als iedere andere klas in staat is het juiste antwoord te geven. Je laat het verschil zien tussen oppervlakkig en wetenschappelijk. Op deze manier laat je je leerlingen merken dat je overtuigd bent van hun kunnen en geef je hun een positief beeld van zichzelf mee waar ze nog lang na afloop van de les veel aan zullen hebben.

Eenvoudige, positieve taal om je waardering uit te drukken voor wat een leerling heeft gedaan plus je verwachting dat hij of zij nu ook die laatste stap zal zetten, is vaak de beste manier om met zo'n situatie om te gaan en een positieve sfeer in de klas te behouden. Hieronder een paar formuleringen om dat te bereiken:

- 'Dat is al een heel eind in de goede richting. Kun je ons de rest ook nog vertellen?'
- 'We zijn er bijna. Nu het laatste puzzelstukje nog.' 'Dat is bijna helemaal goed.'
- 'Kun je daar nog iets verder op doorgaan?'
- 'Oké, maar dat is nog niet alles.'
- 'Kim heeft de bal al voor het doel gelegd. Wie schopt hem erin?'

Rekken

De techniek van het belonen van een goed antwoord met meer vragen heet 'Rekken'.

Van deze techniek heb je op twee belangrijke manieren profijt. Ten eerste kun je met 'Rekken' vaststellen of de stof echt is begrepen. Leerlingen moeten het goede antwoord in verschillende varianten kunnen herhalen, waardoor jij zeker weet dat het eerste goede antwoord niet slechts een kwestie van geluk, toeval of gedeeltelijke beheersing was. Mocht uit 'Rekken' blijken dat leerlingen de desbetreffende stof inderdaad beheersen, kun je ze bovendien met behulp van dezelfde techniek de grenzen van hun kennis laten opzoeken, buiten de gebaande paden laten denken en meer ingewikkelde vraagstukken laten oplossen. Dat houdt ze bij de les en laat ze merken dat de beloning voor een prestatie méér kennis is.

Een bijkomend voordeel is dat het je ook helpt bij de lastigste uitdaging van het klassikaal lesgeven: het differentiëren van het lesaanbod voor leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus. We lijken soms wel geprogrammeerd om te denken dat we het beste kunnen differentiëren door de leerlingen in verschillende groepjes op te delen en ze verschillende dingen te laten doen. Om dat te realiseren zullen we ons vaak in de onmogelijkste bochten moeten wringen. Voor de leerlingen betekent dit een (te) grote mate van vrijheid die net zo goed kan leiden tot gesprekken over de laatste aflevering van hun favoriete tv - programma als tot inhoudelijke discussies over de les. Het veelvuldig stellen van gerichte, diepgaande vragen aan alle leerlingen die blijk geven van beheersing van de stof is een krachtig en veel eenvoudiger gereedschap om te differentiëren. Je kunt je vragen afstemmen op individuele leerlingen, zodat je direct aansluit op wat ze kunnen waardoor je hen naar een hoger niveau kan tillen.

12. Tijd geven en nemen

Zwakke leerlingen stellen je eigen professionaliteit op de proef en soms ga je zelfs twifelen aan je eigen deskundigheid. Wanneer stuur je kinderen door naar de zorgjuf? Doe je dit nogal vlug of tracht je het probleem eerst zelf aan te pakken? Heb je in je dag- of weekplanning tijd ingepland om die kinderen extra aandacht te geven, of moet alles maar tussendoor gebeuren?

Sommige kleuterscholen plannen heel bewust 'blokmomenten'; dit zijn momenten in het weekschema (bv. op dinsdag en donderdag tussen half elf en twaalf) waarop er geen nieuw aanbod van activiteiten gegeven wordt. De leidster heeft de handen vrij om te observeren, om een kind te helpen, om eens mee te spelen. Het kan voor rust zorgen.

De tijd nemen om iets goed, rustig en kalm uit te leggen, is de meest efficiënte en voor het kind de meest krachtgevende manier. Het is voor hem een teken dat hij bemind wordt, dat hij belangrijk is, wat hem ertoe brengt zijn aandacht te mobiliseren.

Het theezakje

Toen ik in het zesde leerjaar les gaf en bij het eind van het jaar aan mijn leerlingen vroeg wat hen vooral bijgebleven was van de hele basisschool, kreeg ik antwoorden als: 'We zijn op sneeuwklassen geweest, meester' of 'Ik vond het heel leuk toen we een avond in de parochiezaal organiseerden voor alle ouders en we allemaal standjes van verschillende landen gemaakt hadden waar de mensen ook iets lekkers van elk land konden proeven', of 'We hebben Frans geleerd'.

Toen het de beurt was aan Annick zei ze, tot verbazing van de andere leerlingen en van mezelf: 'Ik heb geleerd bij zuster Mia hoe ik een theezakske moet uitwringen op een lepeltje.'

Allicht ging het hier niet om dat theezakje, maar misschien vooral om de wijze waarop de geduldige en immer zorgzame zuster Mia, tijd gemaakt heeft om bij Annick te gaan zitten om haar keer op keer te helpen bij het draaien van het touwtje om het lepeltje.

Die aandacht (zorg) was ze niet vergeten en wil ik ook nooit meer vergeten. Soms denken we, met al ons gewichtig gedoe, dat we goed weten wat heilzaam is voor kinderen en dan blijkt uiteindelijk 'een theezakske' over te blijven in de herinnering.

Het aanleren gebeurt niet altijd vlug. Daarom moet men het misschien terug uitleggen en vertraging aanvaarden. Dikwijls is nog eens van hetzelfde ook niet de beste aanpak, maar zal je op zoek gaan naar andere manieren, mogelijk ook met de hulp van medeleerlingen. Soms is het misschien ook beter om enkele dagen te wachten alvorens je het terug oppakt.

Shawn kwam elke morgen te laat en stuurde het onthaal in de war door zich vervelend te gedragen. Hij viel de kleuter die naast hem zat lastig door te duwen of te plagen, zat de hele tijd met zijn voeten te wiebelen, maakte allerlei geluiden, maakte vervelende opmerkingen, lachte kleuters uit die iets vertelden.

Hem berispen of uit de groep halen, hielp wel, maar dan zat hij zo beteuterd te kijken. Ik voelde dat er wat meer aan de hand moest zijn. Wat kon ik in zo'n geval doen?

Ik besloot te onderzoeken wat de reden kon zijn van Shawns' onaangepast gedrag. Was het doordat hij te laat kwam? Maakt hem dat verlegen? Schaamde hij zich voor zijn papa die in de gang zoveel kabaal maakte?

Ik deed het volgende. Elke morgen, als ik de deur achter Shawns' papa hoorde dichtslaan, en Shawn nog in de gang zat om zijn sloefjes aan te doen, ging ik even naar hem toe. Ik nam hem even bij mij, knuffelde hem en vroeg: 'Hoe gaat het met jou vandaag?' Meestal begon zijn lipje dan te beven. Hij kon het niet gezegd krijgen, maar dat was aanvankelijk ook niet nodig. Zijn gedrag veranderde van de ene dag op de andere. We bouwden een vertrouwensrelatie op, hij en ik, en er kwam een pientere, lieve en betrokken kleuter te voorschijn. Ook de klasgenootjes werden betrokken bij het gebeuren. Zij accepteerden dat ik elke morgen Shawn even vertroetelde en gingen zich ook verdraagzamer opstellen als hij het even moeilijk had.

Het was ook nodig dat ik eenafpraak maakte met zijn ouders Shawn herviel na elke vakantie of lang weekend even in zijn 'ik-ben-niet-ok-houding', maar het was snel weer in orde met wat extra aandacht en begrip.

Juf Lieve

Geef jezelf als leerkracht ook de tijd die je nodig hebt om goed les te geven en laat je niet opjagen of maak je niet nodeloos ongerust over dingen die nog niet in orde zijn. Wat doe je als een thema niet afgeraakt binnen de voorziene tijd? Begin je snel aan het volgende of neem je wat meer tijd om het rustig af te ronden? Vanuit een rust in jezelf kan je pas goed werken. Dat straalt je af op je leerlingen.

Geef niet teveel tijd aan je verbeterwerk. '*Worden de leerlingen beter van mijn verbeteren?*'

Altijd alle werk van alle leerlingen nakijken, betekent dat je als leerkracht, zeker in de derde graad, dagelijks een zeer grote hoeveelheid correctiewerk hebt. Mogelijk is het 'gedifferentieerd nakijken' een oplossing: dus niet meer alle werk en niet meer van alle leerlingen. Om tijd te sparen kan je gebruik maken van zelfcorrigerende materialen, van antwoorden- of uitkomstenboekjes, van onderlinge correctie en van het gebruik van oefenblaadjes. Een stapel verbeterde schriften een week later terug in de klas brengen, levert niet altijd een bijdrage aan een beter onderwijs, snelle feedback is aangewezen.

Geven we aan de ouders relevante informatie over het geleverde werk van de kinderen? Schrijven we bij de werkjes die uit de kleuterschool mee naar huis gaan of de kinderen deze zelf of met hulp gemaakt hebben? Hoeveel tijd geven wij zelf als leidster nog aan het afwerken van de knutselwerkjes die mee naar huis gaan? Is die energie wel altijd goed besteed?

'Ik heb mij vroeger, zoals al mijn leeftijdgenoten trouwens, heel vaak verveeld. Dan zat ik maar wat naar het plafond te kijken, te dagdromen om toch maar de tijd vol te maken. Pas later heb ik gerealiseerd hoe belangrijk die lege uren zijn geweest voor mijn ontwikkeling. Toen heb ik de bron voor mijn creativiteit gekweekt.

Als ik naar mijn kinderen kijk: die zijn voortdurend aan het sms'en, aan het gsm'en, aan het chatten, of ze zitten voor een tv of een computerscherm. Hun hersenen hebben geen seconde rust, want voortdurend moeten die allerlei informatie decoderen. Dat is nefast voor hun creativiteit. Dat blijkt ook uit neuropsychologisch onderzoek. Hersenen moeten zich af en toe kunnen 'ontfocussen' om creatief te zijn. Let er maar eens op: een geniale inval schiet je bijna nooit te binnen als je hard aan het werk bent. Wél op dode momenten: als je auto aan het rijden bent, onder de douche staat of op de bank ligt. Of gewoon: als je wat aan het mijmeren of dagdromen bent. Daarom raden sommige neurologen bedrijven aan om hun werknemers af en toe te dwingen niets te doen.

Verveling leidt dus niet alleen tot nieuwe inzichten, maar ook tot een wezenlijker verhouding met de tijd. De 'windstilte van de ziel' die aan het creatieve proces voorafgaat, zoals Nietzsche dat noemde, is er een van verveling, die ons het ware karakter van de tijd openbaart.' (Hermsen, 2009)

Tijd maken om individuele gesprekken te voeren met kinderen begint meer en meer ingang te vinden en dat is een goede zaak. Hoe jong ze ook zijn, leerlingen hebben gevoelens en meningen over zaken die hen op school en daarbuiten bezig houden. Vooral in de derde graad worden er wel eens gesprekken gevoerd naar aanleiding van de nakende overstap naar het secundair onderwijs of bij een rapport, maar ook met jonge kinderen kunnen kind-contacten al.

De vooruitgang die je boekt door met een kind te praten is groter dan de tijd die je steekt in het trekken en sleuren op cognitief vlak. Maar veel leerkrachten zien deze investering nog niet altijd als zinvolle tijd.

Uiteraard kunnen zo'n **kind-contacten** ook los van besprekingen van toetsen, rapporten of adviessituaties gebeuren. Het is van belang dat het kind goed weet en voelt dat er nu geen goede of foute antwoorden zijn.

Kind-contacten hebben wel een ander doel dan de gesprekken die het kind doorgaans gewend is met de leerkracht. Daarom moeten we deze duidelijk situeren en zullen beide partijen hierin ook nog moeten groeien. Het gaat hier niet om een 'didactisch' of 'remediërend' gesprek. De boodschap is: jij bent de moeite waard om naar te luisteren, jouw verhaal is de moeite.

Het is goed eerst naar feiten te vragen en pas nadien naar beleving. Benut de deskundigheid van het kind; het kan jou vertellen hoe het de situatie beleeft en welke mogelijkheden het eventueel ziet. Oplossingen van kinderen blinken vaak uit in eenvoud en effectiviteit. Vragen die aan de orde kunnen komen: Waar heeft het kind moeite mee? Wat gaat goed op school? Wat zou je thuis/op school willen veranderen? Vraag niet te snel naar het waarom, maar vraag naar voorbeelden.

Het schriftelijk laten voorbereiden van dit gesprek a.d.h.v. enkele vragen helpt blijkbaar om het gesprek goed te laten verlopen. Vragen als deze kunnen inspireren:

- Wat zou de juffrouw nog beter kunnen doen? (sommige leerkrachten laten 2 keer per jaar door de kinderen een rapportje van de juf maken!)
- Wat zou het naar school gaan voor jou nog fijner maken?
- Waar droom je van?
- Wat kan je nog goed wat we hier op school niet zien?

Soms kan het gesprek ook zonder voorbereiding met ondersteuning van foto's, voorwerpen, talentenkaartjes, complimentenboekjes,...

Pedagogisch klimaat

13. Rijke klare plus-taal

Kinderen kopiëren. Als een leerkracht complexe zinnen maakt, zal een kind dat op de duur ook doen. **Moeilijke woorden mogen**. Soms slijt een woord er gewoon in en is het niet erg dat een kind niet meteen de volledige betekenis vat. Meer verhalen vertellen en spreken over de wereld geven kansen aan rijk taalgebruik.

Op school steken we vaak veel tijd in het **benoemen van ongewenst gedrag**: 'Laat je niet afleiden', 'Niet prutsen', 'Zo gedraag je je niet in de klas'. Dat zijn vage, inefficiënte, onduidelijke opdrachten die leerlingen weinig houvast bieden.

Een **efficiënte opdracht** is:

- Duidelijk: 'Pen op de tafel, en blik op mij gericht'.
- Concreet: 'Ga met je rug recht zitten en trek je stoel nog maar iets dichter tegen het tafeltje'.

Een opdracht in klare taal formuleren kan ook helpen in crisissituaties. Anke die weigert om nog mee te doen en het hoofd op de bank legt en niet reageert op: 'Let eens op, Anke'. Met de techniek 'klare taal' zou je het zo kunnen proberen: 'Anke, ga rechtop zitten, schuif je stoel naar achteren, sta op en kom met mij even op de gang'.

Leerkrachten hanteren ook wel eens een '**leertoon**' waarbij ze hun stem een geforceerdschools accentje geven. Dit is niet erg genietbaar voor kinderen die daaraan hele dag naar moeten luisteren. **Pas het volume aan**. Tegenover een kleine groep wordt soms een volume gehanteerd waarmee men een aula zou kunnentoespreken.

De spreektoon die in een klas wordt gebruikt, bepaalt in belangrijke mate desfeer. Een niet aan de groepsgrootte aangepast volume kan maken dat de hele klasgroep wordt gestoord.

Terwijl de leerlingen bezig zijn met individueel werk, maakt de leerkracht weleens opmerkingen in de trant van: "Wie van jullie heeft de eerste vijf sommen alaf? Wie weet het antwoord op vraag drie?" Dergelijke oefeningen zorgen ervoor dat de leerlingen stoppen met hun werk, en dit heeft een negatief effect op deconcentratie. Bovendien kan het zijn dat leerlingen nerveus worden omdat ze nog niet zo ver zijn.

Leerkrachten die meer als 'mensen' klinken dan als leerkrachten, zorgen vooreen klimaat waarin de leerlingen zich beter thuis voelen. Het 'schoolse' wordt opdie manier meer gewoon.

Wat ik tegen kinderen zeg, moeten ze ook tegen mij kunnenzeggen zonder te zondigen tegen de regels van de beleefdheid. Dit noemen we **'omkeerbaar taalgebruik'**. "Kop dicht!" iseen voorbeeld van onomkeerbaar taalgebruik, want je zou waarschijnlijk nietdulden dat kinderen zich met dergelijke woorden tot jou richten.Omkeerbaar taalgebruik wordt ook wel eens 'reversibel' taalgebruik genoemdn heeft als effect op jongeren dat ze minder angstig worden, meer durven en eengroter zelfvertrouwen krijgen.

Natuurlijk zijn er wel eens situaties waarin het wel eens 'teveel' wordt en menzich schuldig maakt aan onomkeerbaar taalgebruik. Dit is op zich niet erg en ookmenselijk. Waar het om gaat, is een regelmaat in het hanteren van omkeerbaar ofonomkeerbaar taalgebruik.

Min-taal verwijst naar het verleden en beschrijft of beoordeelt het nietgewenstegedrag. Vaak gebruiken we dan bovendien nogsterke veralgemeningen: "Het is ook altijd hetzelfde", "Jij kunt nooit ...". Min-taal zegt ook niet wat expliciet verwacht wordt.

Plus-taal daarentegen verwijst naar de toekomst en beschrijft het gewenste gedrag. Plus-taal bevordert de onderlinge relatie en biedt kinderen gelegenheidom te groeien.

Plus-taal is zeker te verkiezen boven min-taal. "Dat is niet slecht gedaan" blijft toch een negatieve bijklank hebben, een volmondig "Goed gedaan!" verdientde voorkeur. "Hoe ga je ervoor zorgen dat je volgende keer op tijd komt?"klinkt heel anders dan "Je bent weer te laat". Een ander voorbeeld van plus-taal is: "Je hebt al drie antwoorden juist, daaruit blijkt dat je het wel kunt!". "Ik vindhet fijn dat je de afgelopen vijf minuten niet door de klas heen hebt geroepen" zalveel meer effect hebben dan twintig opmerkingen aan het adres van de leerling die vaak roept.

14. De boog ontspannen: 'Al wat grijs is, kleur ik roze'.

Voor kinderen met leerproblemen is het niet altijd makkelijk om op een positieve manier over school te blijven denken. Het is immers de plek waar ze keer op keer met hun falen worden geconfronteerd. Onderzoek heeft vastgesteld dat **leerlingen met leerproblemen vooral hun schoolplezier halen uit de niet-academische en sociale aspecten van het onderwijs**. Scholen kunnen het leerplezier van risicoleerlingen

daarom vergroten door een breed scala aan activiteiten te organiseren: muzische activiteiten, zwemlessen, speurtochten, sportdagen, museumbezoekjes, schoolreisjes, schoolkrantredacties, schoolorkesten, toneelclubjes, musicals, filmnamiddagen,...

Op deze manier gaan leerlingen met meer plezier naar school, ze voelen zich meer verbonden met de school en krijgen een positiever zelfbeeld. De verhoogde leerprestaties bij risicoleerlingen zijn geen direct resultaat van deze extra activiteiten, maar eerder het gevolg van een verhoogde leermotivatie die wordt veroorzaakt door de grotere verbondenheid met de school.

De beste leraren kruiden hun lessen met royale hoeveelheden energie, passie, enthousiasme, plezier en humor, niet per se als tegengif tegen het harde werken, maar omdat dat enkele van de basismanieren zijn waarop je hard werken gedaan krijgt. Plezier hebben in het leren blijkt niet alleen een belangrijke voorwaarde voor een gelukkige klas te zijn, maar ook voor een goed presterende klas. Het is handig, al zal dat geen verrassing zijn, dat mensen harder werken als ze plezier in hun taak hebben, misschien niet iedere minuut van de dag, maar wel als hun werk regelmatig wordt onderbroken door vrolijkheid en plezier. Dat plezier kan op ongelooflijk veel manieren vorm krijgen gezien de vele soorten leraren die het inzetten en de vele soorten momenten waarop zij het gebruiken. Het kan bijvoorbeeld ook in de vorm van zingen of dansen worden gegoten. Plezier heeft voor jongeren net zoveel uitingsvormen als voor volwassenen: luidruchtig of stil, individueel, op kleine groepjes gericht of op grote. Wat voor alle leraren geldt is dat ze een manier moeten zien te vinden om hun eigen, **authentieke versie van plezier** te laten blijken. Voor sommigen is beheerst enthousiasme de meest geschikte vorm, voor anderen onderkoelde humor en weer anderen leven zich uit in energieke grappen en grollen.

Veel kinderen zullen gemotiveerd zijn en plezier beleven bij één of andere vorm van **competitie en spel**. Voorbeelden zijn: de leerlingen een wedstrijd laten doen wie het snelst kan optellen of wie de provincies het snelst op alfabetische volgorde kan zetten. Spellingswedstrijdjes, quizzen over landen, estafettes en Triviant vallen hier ook onder. Ook zwakkere leerlingen moeten uiteraard hun kans eens krijgen om in het spel te kunnen winnen.

Petje-op-petje-af is een spelvorm bekend van het televisieprogramma Holland Sport. Iedereen staat en heeft een petje in de hand. Je kan daar natuurlijk ook iets anders voor gebruiken. De leerkracht leest een stelling

voor. Is de stelling waar: petje op. Niet waar: petje af. Als iemand het bij het verkeerde eind heeft, gaat hij zitten. Wie het bij het goede eind heeft, blijft staan. Wie het langste blijft staan, is de winnaar.

De quiz kan ook gespeeld worden met vragen in plaats van stellingen: de leerkracht leest een vraag voor, gevolgd door twee antwoorden. Is antwoord 1 goed, dan zet (of houd) je je petje op. Is antwoord 2 goed, dan zet je je petje af. Als het afvallen te moeizaam gaat en het spel te lang gaat duren, kunt u een paar moeilijke vragen stellen. Dus een ordening van makkelijke naar moeilijke vragen is aan te bevelen.

Mogelijke **tussendoortjes** zijn: wat muziek beluisteren, eens goed zingen, een spelletje 'galgje' met de hele klas, ritme klaar, rond de speelplaats spurten, luisteren naar een goede mop of even de eigen plaats verlaten en voor een volgend halfuurtje op een andere plaats mogen zitten.

Visualiseren (mentale beelden oproepen) kan een ontspanningsreactie teweegbrengen en rust brengen. Denk aan een mooi landschap waarin jouw lievelingsdier rondloopt. Lopen er ook mensen? Wie zie je daar? Denk aan een prettig moment, een leuk feestje, een lieve vriendin, een lekkere maaltijd, een geliefkoosd plekje. Leer kinderen om ook af en toe te stoppen en te voelen hoe het is: 'Je bent een houthakker en je houdt een denkbeeldige bijl vast. Een stevige boomstronk moet gekleefd worden. Je telt tot drie. Adem diep in en zwaai nu stevig met de bijl naar beneden. Adem uit met een krachtige houthakkerskreet.' 'Voor de bel gaat maken we het even rustig; we sluiten de ogen en denken aan iets wat we fijn vonden vandaag.'

Humor. Lachen is een van de kernvoorwaarden voor geluk en tevredenheid en is daarom een krachtig middel om een omgeving vol opgewekte en tevreden leerlingen en leraren te laten ontstaan. Het is zo effectief dat je het wel moet gebruiken, al is er helaas geen recept voor te geven, alleen een paar voorbeelden. Van een leerkracht hoorde ik dat ze een hoed opzette voor de 'gekke momenten' en van zodra de hoed af was, was het weer tijd voor ernstig werk.

Een leerkracht had zijn leerlingen liedjes geleerd voor tientallen wiskunde formules. Toen ze die allemaal kenden, had hij hun verteld dat hij aan een liedje werkte om ze te helpen bij het vaststellen van de **omtrek van een cirkel**, maar dat alles wat hij tot dan toe had verzonnen veel te saai was. Hij zong een kort fragmentje van wat hij had: '2nr, mijn God' op de

melodie van 'Kumbaya'. Zijn klas lachte en hij smeekte hun om dat aan niemand te vertellen. Zeg dan liever: 'We hebben geen liedje voor de omtrek van een cirkel. Is daar een liedje voor dan? Nee hoor, daar hebben we geen liedje voor.' Altijd als de omtrek van een cirkel moest worden berekend, vroeg hij de klas: 'Jongens, hebben we eigenlijk een liedje voor de omtrek van cirkels?' Als de klas dan in koor antwoordde: 'Nee!' begon hij 'Kumbaya' te neuriën, een grapje dat alleen hij en zijn leerlingen begrepen, waardoor ze de formule voor de omtrek van de cirkel nooit meer zouden vergeten.

In een klas zag ik een aan het plafond **een luchtballon** met een rieten mandje eraan. Toen ik de leerkracht vroeg waarom hij deze in z'n klas had hangen, vertelde hij me dat de leerling van de week elke dag bij het eind van de voormiddag mocht proberen om vanop een aangeduide plek een muntstuk in het mandje te gooien. Echt geen simpele opdracht maar als dat lukte, kreeg de klas die dag geen huiswerk. Elk jaar lukte het wel eens een paar keren en was het uiteraard dolle pret in de klas en werd de leerling die erin lukte de held van de week!

15. Pluimen en prijzen

Positieve aanmoediging is een van de krachtigste instrumenten in het klaslokaal. Tracht eens drie dagen aan een stuk een kind met moeilijk gedrag uit je klas positief te benaderen en constateer wat er gebeurt. Het wordt blijkbaar minder gepest en wie weet krijgt het voor eerst in jaren de week nadien, ook eens een uitnodiging voor een verjaardagsfeestje.

De meeste deskundigen zeggen dat je **zedrie keer zo vaak** zou moeten gebruiken dan kritiek en correctie. Toch kan ook dit instrument verkeerd of tevergeefs worden gebruikt. Verkeerd toegepaste positieve aanmoediging is geen uitzondering.

Als je leerlingen prijst voor ietswat voor de hand ligt, iets wat binnen de normale verwachtingen ligt, werkt dat op de lange termijn zelfs averechts. Kijk maar eens naar deze uitspraak: 'Geweldig dat je vandaag een pen bij je hebt, Jasper!' Waarom, zal de klas denken, wordt Jasper geprezen voor iets wat zij altijd al doen? Zijn de regels voor Jasper anders omdat hij zijn pen wel eens vergeet? Vindt de lerares het echt zo geweldig van Jasper dat hij dat heeft gedaan? Op de lange duur loopt een leraar die voortdurend complimentjes uitdeelt voor gewoon gedrag het gevaar dat hij zowel de lof zelf devalueert als de dingen die hij

echt als 'geweldig' wil bestempelen. Het is zaak goed uit te kijken dat je de mogelijkheid openhoudt om betekenisvolle verbale beloningen uit te delen en gedrag te belonen dat werkelijk de moeite van het opmerken waard is.

Er zijn twee typen complimenten: het persoonsgericht ('jij bent slim') en het gedragsgerichte ('jij hebt dit goed gedaan'). Onderzoek naar lof heeft aangetoond dat er een groot verschil is tussen leerlingen prijzen omdat ze slim zijn en leerlingen prijzen omdat ze hard werken. Bij het laatste gaat het om gedrag dat de leerling zelf in de hand heeft. De leerling weet dat hij bewust iets goeds heeft gedaan wat hij nog eens kan doen. Dat soort lof werkt bemoedigend en inspireert tot positieve pogingen. Het prijzen van een eigenschap (persoonsgerichte complimentjes) heeft een tegengesteld effect: leerlingen die slim werden genoemd, werden niet alleen geprezen voor iets wat ze niet bewust zelf nog eens konden herhalen, maar deden als gevolg daarvan ook minder moeite dingen te proberen, omdat ze bang waren daardoor een minder slimme indruk te maken. Prijs dus zo precies mogelijk en richt je daarbij op het gedrag en de handelingen waar je meer van wilt zien. Kinderen met een lage zelfwaardering worden juist kwetsbaarder door die persoonsgerichte complimentjes. Bij falen ervaren ze meer schaamte, ze voelen zich slechter over zichzelf. Ze denken bij een slecht cijfer: 'Ik ben dus toch dom'.

Vals spelen op de blokfluit verdient geen lof. Vals gepiep klinkt niet mooi, zeg liever: 'Wat fijn dat je zo je best doet'. Deze gedragsgerichte complimentjes mag je best ruimhartig rondstrooien.

Sommige leerlingen komen in hun carrière nooit boven die vervloekte mediaan uit, alsof onderwijs over een soort competitie met anderen gaat! Lieve, de moeder van een jongen met het syndroom van Gilles de la Tourette, vertelde dat haar zoon al een hele lagere schoolcarrière lang verlangde om ook eens 'tien op tien' te krijgen. Ze trok hiermee naar de begripvolle leerkracht die wel ergens een kans zag om de jongen een tien te geven. Het blad waarop de tien prijkte, is mee naar huis gegaan en hij heeft de 'tien op tien' betast, afgelikt, boven zijn bed gehangen ... en heeft er een deugd aan gehad die we ons niet kunnen inbeelden. Wat zo'n tien kan doen! Elke leerkracht zou bij het in dienst treden of bij het begin van het schooljaar, een zakje met vijf knikkers kunnen krijgen. De knikker als symbool om niet te vergeten dat kinderen, collega's, directeurs, ouders vooral groeien aan bevestiging.

- 'Zoals jij zo rustig kunt blijven als die mannen ruzie maken', en er verhuist een knikker van de ene broekzak naar de andere.
- 'Als die mannen bij jou in de klas gezeten hebben, dan zijn ze echt zelfstandig, 't is er echt aan te merken dat jij daar werk van maakt', en weer verhuist er een knikker.
- 'Je bent nu al 5 minuten niet van je plaats weggelopen, dat is knap!' De derde knikker verhuist.
- 'Die kleintjes maken bij jou wel echt een goede start.' De vierde knikker verhuist.

Zo trachten we bij het eind van de dag de vijf knikkers in de andere broekzak te krijgen. En we doen het ook alleen maar als we het echt menen. Als er dan om vier uur nog één knikker zitten te wachten, dan kan je partner er 's avonds maar goed mee zijn.

Als directeur loop je een klas binnen en je stelt vast dat een interim-leerkracht bezig is met een enthousiaste vertelling. Na de les zeg je haar: 'Ferm gedaan, het is de eerste keer geweest dat ik Mohammed heb zien lachen.' Die leerkracht straalt!

Gefluisterde of zelfs non -verbale kritiek of geheugensteuntjes gaan van de beste bedoelingen van leerlingen uit: ze laten hen zichzelf corrigeren zonder dat ze ten overstaan van de klas ter verantwoording worden geroepen. Dat is ook gunstig voor de leraar, zelfs als het gedrag openlijk ongehoorzaam is, omdat het de leerling zoveel mogelijk buiten beeld houdt en de leraar zijn gezag niet verliest. **Goed nieuws daarentegen is voor alle partijen goed nieuws, dus maak dat zo openbaar als je kunt.** Een leerling die de verwachtingen overtreft laat zien dat dat mogelijk is. Dat mogen alle leerlingen zien. Met de hele klas kan je dit bekrachtigen door middel van gebaren, geluid, bankgeroffel,...Kinderen houden van lawaai en ritme. Sommige leerlingen trommelen het liefst op alles als ze de kans krijgen. Maak daar gebruik van. Zorg dat je '**pluimen**' bestaan uit beweging en gecontroleerd, maar nadrukkelijk geluid, zoals het stampen van voeten of het klappen van handen. Als je een pluim

uitdeelt, zorg dan dat iedereen meedoet. Maak duidelijk dat je dat van hen verwacht en zie erop toe dat het gebeurt. De toon is vrolijk en levendig. Het moet een korte en grappige onderbreking zijn van het harde werken. Laat je er niet toe verleiden het te serieus te maken. Je hoeft er geen waarden of missie of persoonlijk credo mee uit te dragen. Het mag best een beetje kinderachtig zijn, dan kan iedereen zich even lekker uitleven. Pluimen zijn het uitroepteken, niet de zin. De leerlingen moeten het leuk genoeg vinden om mee te willen doen. Je kunt het enthousiasme ook eenvoudig aanwakken door een van de leerlingen een pluim te laten kiezen uit een aantal varianten die je samen met de klas hebt bedacht. Laat je leerlingen ideeën voor pluimen voorstellen en ontwikkelen. Ze zullen het systeem levendig houden met frisse, bruisende vormen en zullen des te enthousiaster meedoen omdat ze zelf hebben meegedacht. En als ze steeds met nieuwe manieren komen, zal het systeem nooit een sleur worden.

Bemoediging door aandacht in plaats van door lofuiting.

Met een superlatievelofuiting geloven volwassenen opvoedkundig juist te handelen. Ze loven om het kind te sterken, of op zijn minst om het tevreden te stellen en om zichzelf daarmee een grotere moeite te besparen. Echter, een pluim geven heeft niet altijd de werking die we ons ervan voorstellen. Vanuit het perspectief van een kind met gedragsproblemen kunnen lofprijzingen het kind onder druk zetten, het zelfs beangstigen, doordat de waardering ver boven de eigen zelfinschatting uitstijgt. Daardoor ontstaat bij het kind de zorg dat het de mens die zo positief over hem denkt, haast wel moet teleurstellen. Ze houden de eisen die zichzelf stellen laag en vluchten weer in hun destructieve gedrag.

Tegelijk zijn er kinderen – vaak zijn dat de ‘aangepaste meisjes’ – die geen genoeg kunnen krijgen van de lof van de leraar. Ook hier is de oppervlakkige lofuiting problematisch, want deze kinderen hebben uitsluitend het gevoel ‘goed’ te zijn als ze geprezen worden. Ze halen de lof als het ware af, zeuren totdat ze het krijgen en ze zijn voor hun zelfinschatting volledig afhankelijk van het oordeel van de leraar.

Bemoedigende terugkoppeling of feedback hebben een eerder spiegelende functie dan een beoordelende functie. Kinderen hebben meer aan de dialoog dan aan het commentaar en ze hebben de gedifferentieerde terugkoppeling nodig om daarin hun specifieke prestatie te herkennen en te erkennen.

Vaak is het precies omgekeerd: onze positieve terugkoppelingen zijn kort en onnauwkeurig. En bij negatieve resultaten of mislukkingen komen we op de proppen met een gedetailleerde analyse. Op die manier leren we om aan hun tekortkomingen meer aandacht te schenken dan aan hun competenties.

16. Overzicht

Sommige leraren hebben het gewoon van zichzelf: ze betreden een ruimte en hebben onmiddellijk alles onder controle. Leerlingen die net daarvoor nog volledig losgeslagen leken, gaan zitten en kijken hem verwachtingsvol aan. Waar dit precies vandaan komt en waarom sommige leraren het van nature hebben en andere niet, is moeilijk te zeggen. Voor een groot deel gaat het om iets ongrijpbaars en moeten we gewoon accepteren dat er mensen zijn die een natuurlijk gezag uitstralen. Natuurlijk gezag kunnen we niemand aanleren. Wel kunnen we vijf concrete gedragingen beschrijven die deze van nature gezag uitstralende leraren consequent toepassen.

Het gaat om vijf technieken die iedereen, zelfs de meest timide en zachtaardigste nieuwelingen, kunnen beheersen. Met behulp van deze technieken kun je op een prettige, beheerste, superieure manier gezag uitstralen zodat je vrijwel nooit meer genooddaakt zult zijn straf uit te delen. Je zult misschien niet die totale metamorfose naar een natuurlijk leider maken, maar als je de techniek 'Overzicht' beheerst, heb je al heel veel bereikt.

1. *Efficiënt taalgebruik.* Met weinig woorden zeg je vaak meer dan met (te) veel. Als je efficiënt formuleert, begrijpt iedereen dat je de situatie onder controle hebt en weet waar je naartoe wilt. Wie babbelt of veel te wijdlopig is, laat zien dat hij zenuwachtig, besluiteloos en onvoorbereid is.
2. *Jezelf niet overschreeuwen.* Als je echt iets belangwekkends te zeggen hebt, moet iedere leerling je kunnen verstaan. En als het allemaal niet zo belangrijk is, ga dan eens bij jezelf na of je het niet net zo goed ongezegd kunt laten. Als jij aan het woord bent, moet iedereen al zijn aandacht daarop richten. Daar moet je je leerlingen van doordringen. Voordat je spreekt, wacht je tot iedereen zijn mond houdt en stilzit. Leerlingen moeten beseffen dat jouw stem de primaire aandacht hoort te krijgen en dat het niet aan hen is te beslissen wanneer ze wel en wanneer ze niet luisteren.

3. *Geen discussies.* Als je eenmaal hebt bepaald waar het gesprek over gaat, laat er dan geen discussies over andere onderwerpen tussen komen. Zo nodig komen die wel aan bod als het oorspronkelijke onderwerp is afgehandeld. Dit is belangrijk als het gaat om het consequent opvolgen van gedragsaanwijzingen. Laat je nooit in discussies van anderen trekken en leer je leerlingen verantwoordelijkheid voor hun daden te nemen. Ze mogen niet over iets anders beginnen, maar dienen eerst te doen wat hun wordt opgedragen en kunnen er indien nodig daarna nog wat over zeggen. Wie er wie zat te sarren kun je altijd later nog bespreken, maar niet tijdens de les.
4. *Duidelijke lichaamstaal.* Iedere keer als je iets zegt, breng je ook non-verbaal een boodschap over. Laat uit je lichaamstaal blijken dat je meent wat je zegt. Als je een leerling tot de orde roept, zet je voeten dan zo neer dat je frontaal naar die leerling gericht staat en kijk de leerling recht aan. Sta rechtop of buig je over naar de desbetreffende leerling (daarmee maak je duidelijk dat je letterlijk niet terugdeinst voor de confrontatie; je hurkt immers ook niet neer naast een hond die je angst inboezemt). Als de leerling die je aanspreekt meer dan een meter van je is verwijderd, ga je dichterbij hem staan. Als je iets belangrijks te zeggen hebt, zorg er dan voor dat je stilstaat en niet tegelijkertijd met iets anders bezig bent, bijvoorbeeld iets uitdelen of opruimen. Anders wek je de indruk dat wat je zegt maar bijzaak is. Soms kun je voor extra effect een meer autoritaire houding aannemen, bijvoorbeeld door je armen achter je rug te houden, om aan te geven dat je een belangrijke mededeling doet waar ze goed naar moeten luisteren.
5. *Stille kracht.* Als je nerveus wordt en bang bent dat leerlingen je misschien niet zullen gehoorzamen of als je merkt dat je je grip op de klas dreigt kwijt te raken, zal je vaak spontaan harder en sneller gaan praten. Leerlingen herkennen dat doorgaans en gaan dan denken dat ze je kunnen bespelen. Als je harder gaat praten, meer geluid maakt dus, schep je ironisch genoeg juist voorwaarden voor nog meer herrie en zullen leerlingen meer met elkaar kunnen smoezen. Negeer die eerste reflex, ga juist langzamer en zachter praten om de controle te herwinnen, zo straal je gezag en kalmte uit. De leerlingen zullen zich moeten inspannen om je goed te verstaan en zullen zich alleen daarom al beter concentreren. Onderschat ook de kracht van de stilte niet.

Het gebeurt je allicht ook wel eens dat op een kritiek moment van de les, als je net een belangrijke vraag hebt gesteld, een leerling zijn vinger opsteekt omdat hij naar de wc wil. Dat haalt de vaart uit de les en verstoort de concentratie. Het is aangewezen om voor dit soort dingen een teken af te spreken, vooral voor de dingen waarvoor

leerlingen van hun stoel moeten opstaan; bv. 2 vingers in de lucht of gekruiste vingers om te vragen om naar het toilet te mogen gaan.

Blijkbaar is er significant verband tussen zittenblijven en tussen een inefficiënte tijdsplanning waarbij veel tijd gaat naar disciplinaire tussenkomsten en waardoor de effectieve instructietijd afneemt. Ook moeilijke overgangen (zie hoger) heeft blijkbaar een correlatie met kans op zittenblijven.

17. Positief inkleden

Warm en streng

We zijn grootgebracht met het idee dat warmte en strengheid elkaars tegengestelde zijn: als je meer van het ene bent, ben je automatisch minder van het andere. Ik heb geen idee waar dat misplaatste idee vandaan komt, maar als je daarin wenst te geloven, ondergraaf je je eigen lessen. Feit is dat de mate waarin je je klas met warmte tegemoet treedt niets te maken heeft met de mate waarin je al dan niet streng bent. Niet alleen moet je ernaar streven beide te zijn, maar je moet zelfs proberen warm en streng tegelijk, want ze bijten elkaar niet!

Als de warmte, positieve ingesteldheid, enthousiasme, betrokkenheid en zorgzaamheid) en strengheid (duidelijkheid, vastberadenheid, consequentheid en onverbiddelijkheid) in balans zijn, kan dat leerlingen zelfs helpen ogenschijnlijke tegenstellingen te internaliseren. Leerlingen gaan zien dat veel van de 'of-of-keuzes' in het leven denkbeeldige keuzes zijn: 'Ik kan hip én succesvol zijn, ik kan hard werken én het naar mijn zin hebben, ik kan gelukkig zijn en niet altijd aan mijn impulsen toegeven.'

Positief inkleden

De gedachte achter '**Positief inkleden**' is dat je veel meer bereikt als je ook bij terechtwijzingen uitgaat van het positieve. Iets 'Positief

inkleden' wil zeggen dat je op een positieve en constructieve manier gedrag corrigeert. Het betekent niet dat je correcties vermijdt en alleen maar de aandacht vestigt op het positieve gedrag dat je ziet. Dan zou je je verantwoordelijkheid uit de weg gaan. Positief inkleden betekent dat je je leerlingen iets leert op een optimistische, positieve, zelfverzekerde manier. Als David niet op zit te letten, volstaat het niet om Sabine te prijzen dat ze dat wel doet. Je moet David op een positieve manier weer bij de les halen.

Positief inkleden corrigeert en stuurt gedrag aan de hand van de volgende vijf regels:

1. *In het nu leven.* Blijf tijdens de les niet hameren op wat leerlingen onherroepelijk fout hebben gedaan. Zeg wat ze moeten doen of wat er moet gebeuren. Waar nodig mag dat best streng en met de vuist op tafel, maar richt je bij je corrigerende maatregelen op wat ze zouden moeten doen om het vanaf nu wel goed te doen. Terugkijken op wat fout ging kan ook nuttig zijn, maar niet op het moment dat je les dreigt te ontsporen. Zeg: 'Kijk naar het bord, Roos,' en niet: 'Zit niet de hele tijd achterom te kijken naar Tanja, Roos.'

2. *Uitgaan van de beste bedoelingen.* Ga niet uit van opzet als iets misschien alleen te wijten is aan afleiding, gebrek aan oefening of een misverstand. Als je niet 100% zeker weet dat een actie opzettelijk was, blijf dan positief tegenover de klas en laat zien dat je ervan uitgaat dat je leerlingen daadwerkelijk proberen te doen wat jij vraagt. Als je zegt: 'Momentje, jongens en meisjes. Sommige mensen lijken te denken dat ze hun stoel niet netjes onder hun tafel hoeven te schuiven als we in de rij gaan staan,' of: 'Momentje, jongens en meisjes. Ik heb gevraagd of jullie je stoel aan wilden schuiven, maar er zijn nog mensen die dat kennelijk niet zo nodig vinden,' ga je ervan uit dat het probleem voortkomt uit boze opzet en negatieve eigenschappen: egoïsme, opzettelijk gebrek aan respect, luiheid.

Het is veel positiever om te zeggen: 'Momentje, jongens en meisjes. Niet iedereen heeft eraan gedacht om zijn stoel aan te schuiven,' of 'Oeps, het is niet helemaal goed gegaan met de stoelen. Laten we nog even teruggaan om dat te herstellen.' Je geeft dan blijk van vertrouwen in je leerlingen en het kost je niets.

3. *Anonimiteit tot op zekere hoogte toestaan.* Geef je leerlingen tot op zekere hoogte de kans om in alle anonimiteit hun best te doen aan je verwachtingen tegemoet te komen, zolang ze maar werkelijk een poging

doen. Corrigeer hen aanvankelijk zonder hun naam te noemen, als dat mogelijk is. Als meer dan één leerling moeite heeft met je aanwijzingen, zeg dan iets als: 'Controleer nog even wat je hebt opgeschreven om te kijken of je wel precies hebt gedaan wat ik zei.' In de meeste gevallen levert dat meer op dan achterblijvers bij hun naam te noemen, tenzij ze met heel andere dingen bezig zijn.

4. *Vaart in de les brengen en het positieve verwoorden*

Vergelijk onderstaande uitspraken:

Leraar 1: (wil net een opdracht geven, maar stopt even) 'Op drie na zit iedereen klaar. Willen de drie om wie het gaat ook meedoen? Nog twee. We zijn er bijna. Ha, fijn. Dan kunnen we nu beginnen.'

Leraar 2: (zelfde situatie) 'Er doen nog drie mensen niet mee. En één leerling lijkt niet te begrijpen wat er moet gebeuren, dus nu zijn het er vier. Sommige mensen zitten niet te luisteren. Ik wacht, heren. Als we meer huiswerk willen, dan kan dat gerust.'

In de eerste situatie lijkt alles van een leien dakje te lopen doordat de leraar beschrijft hoe zijn woorden effect hebben. De leerlingen doen wat hun gevraagd wordt en alles gaat de goede kant op. Door zijn leerlingen daarop te wijzen benadrukt hij dat dit de normale gang van zaken is. In zijn lokaal zijn de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen gedrag, maar dat valt kennelijk niemand op, omdat vrijwel uitgesloten lijkt dat het niet goed zou gaan.

De tweede leraar vertelt een verhaal dat niemand wil horen: vanaf het begin ruiken de leerlingen de angst, de zwakheid en de onvermijdelijke slechte afloop. Iedereen doet het fout en steeds fout, zonder dat er een sanctie op volgt. De leerlingen voelen zich niet verantwoordelijk omdat hun leraar laat zien dat hun klasgenoten ongestraft blijven;

5. *Uitdaging!* Kinderen zijn gek op uitdaging. Ze willen graag bewijzen dat ze dingen kunnen en houden van competitie, van winnen. Daag ze dus uit: moedig ze aan te laten zien wat ze kunnen door wedstrijdjes in je programma op te nemen. Je kunt ze uitdagen als individu of, nog beter, als groep, en die groepen kunnen op verschillende manieren met elkaar de strijd aangaan:

- tegen andere groepjes binnen de klas;
- tegen andere groepjes buiten de klas (de parallelklas, bijvoorbeeld);
- tegen een niet-menselijke vijand: de klok, de toets (om te bewijzen dat zij het makkelijk aankunnen), hun leeftijd ('dat was heel aardig

voor een vijfde leerjaar, maar nu wil ik zien of jullie ook al het niveau van zesde leerjaar aan zouden kunnen');

- tegen een abstracte standaard ('Ik wil zien of jullie genoeg in huis hebben om dit te kunnen! ').

Hier volgen enkele voorbeelden:

- 'Jullie hebben deze week zeer goed werk geleverd. Nu wil ik zien of jullie dit de komende week ook zo goed kunnen doen.'
- 'Geweldig om te zien hoe jullie ogen mij volgen. Ik vraag me af wat er gebeurt als ik hier naartoe loop.'
- 'Ik wil wel eens zien of we onze papieren in 12 seconden voor ons kunnen hebben liggen. Klaar?'
- 'Goed is niet goed genoeg. Vandaag wil ik dat het perfect is!'
- 'Juffrouw Christine zei dat ze niet geloofde dat jullie de tafels harder zouden kunnen opzeggen dan haar eigen klas. Ze zitten nu aan de overkant van de gang. Zullen we haar eens laten horen wat we in huis hebben?'

Ik zag meermaals aan een spoorwegovergang leerkrachten die met hun klas moesten wachten voor een gesloten overweg. Sommigen stonden in paniek en met een merkbare onrust en angst te trachten hun groep in bedwang te houden. Op een keer zag ik er een leerkracht die zijn klas op de hurken liet zitten en zijn leerlingen uitnodigde om eens goed te letten op de sporen waarover enkele ogenblikken de trein over zou donderen. Hoe gespannen en vol aandacht die groep zat te kijken! Ik zag samen met de kinderen hoe inderdaad die sporen op en neer veerden en vol verwondering had die leerkracht op een positieve manier zijn groep rustig gehouden en bovendien iets bijgebracht. Hoe anders dan die vele roepende en schreeuwende leerkrachten aan diezelfde overweg.

18. Kalmte bewaren of terugvinden

Emoties kunnen je soms wel ver drijven en dan is rustig en gelijkmoedig blijven een hele opdracht.

Wees op alles voorbereid en gedraag je alsof niets je kan verbazen en alsof je voor alles een plan hebt klaarliggen. Gooi geen olie op het vuur door bij een woede uitbarsting van een leerling zelf in woede te ontsteken en koester geen wrok. Jij bent de volwassene. Je leerlingen zullen zich zeker zo nu en dan flink opwinden. Het enige wat jij dan kunt en moet doen is rustig blijven.

Leerkrachten die gelijkmoedig zijn, proberen geïjkte formuleringen voor terechtwijzingen te vermijden en zoeken zorgvuldig naar woorden die zo effectief en positief mogelijk het gedrag van de leerlingen beïnvloeden.

Een gelijkmoedige leerkracht kan het vertrouwen van zijn leerlingen winnen door hun te laten merken dat hij alles altijd onder controle heeft. Als hij daarin slaagt, vermijdt hij niet alleen conflicten die een klas uit het lood kunnen slaan, maar biedt hij zijn leerlingen ook een emotionele handreiking om zo snel mogelijk weer aan het werk te kunnen.

Een leerkracht die niet ontmoedigd is wanneer niet alles meteen lukt, geeft impliciet aan zijn leerlingen de boodschap dat volhouden loont. Een leerkracht die niet zenuwachtig maar geconcentreerd en rustig werkt, geeft leerlingen de kans om in een rustig klasklimaat te werken. Een leerkracht die rustig en op een normale spreektoon lesgeeft zorgt voor een aangenaam leerklimaat.

Als we met kinderen werken, komen we heel vaak in situaties terecht waarin wemoeite hebben om kalm te blijven, waarin we ons geduld wel eens kunnen verliezen. We reageren dan soms — heel begrijpelijk — impulsief en hebben er danachteraf spijt van.

We geven hieronder een aantal manieren om je te helpen je kalmte te bewaren offerug te vinden:

Lichamelijk

- diep inademen
- je spieren ontspannen (je schouders laten zakken)
- luid roepen of zingen
- je thuis fysiek afreageren met sporten of in de tuin werken.

Letterlijk afstand nemen

- ervoor zorgen dat je de ander even niet meer ziet en je omdraaien of wegdraaien
- even afkoelen op een andere plaats
- aan een collega vragen de klas over te nemen.

Je gedachten richten op de ander en op wat je uiteindelijk wil bereiken

- probeer voor jezelf te onderscheiden wat hoofd- en bijzaken zijn

- denk na over je doelen op langere termijn met dit kind
- probeer je in te leven in wat er bij dit kind allemaal gaande is.

Positief denken over jezelf

- jezelf ervan vergewissen dat je niks fout hebt gedaan
- je goede eigenschappen voor jezelf opsommen
- in je eigenwaarde blijven en de boodschappen van dit kind nu even negeren.

Relativeren

- met humor: "Ik ben er niet mee getrouwd"
- bewust worden dat jij slechts een toevallig aanwezige bent
- beseffen dat het met dit kind te maken heeft en niet met jou.

Jezelf opleggen kalm te blijven

- tot 10 tellen alvorens je reageert
- jezelf toespreken: "Rustig blijven, Marc"
- even gaan zitten.

19. Jij hoort erbij

Werken met de klas als groep

Leerlingen zitten veel uren samen in de klas. Ze vormen op die wijze een groep. We weten dat er een grote invloed kan uitgaan op het gedrag van de groepsleden door allerlei processen en mechanismen in die groep.

Uit heel wat studies blijkt dat klasgroepen die gericht zijn op coöperatief werken, beter af zijn dan die met competitie. Wedijver leidt er vaak toe dat leerlingen het niet interessant vinden om medeleerlingen in moeilijkheden te helpen. In groepen met wedijver zijn er meer angstgevoelens, ook bij begaafde leerlingen.

Zittenblijven

Ouders, leerkrachten en schooldirecteuren die bevestigd worden over zittenblijven, geven aan dat het nog altijd wordt gezien als een effectieve methode om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren. Het gaat nog altijd om een ingeburgerde praktijk. Leerkrachten gaan er dan ten onrechte vanuit dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen in vooraf bepaalde, voor iedereen geldende fases verloopt die lineair en leeftijdsgebonden zijn. In dat opzicht worden de leerplannen vaak ook te stringent gebruikt. Onderzoek wees uit dat zittenblijven niet leidt tot betere schoolprestaties, uitgezonderd in het bisjaar. Enkel tijdens het jaar dat ze dubbel doen zittenblijvers het beter dan hun jongere jaargenoten, maar het volgende schooljaar verdwijnt dat effect meteen en treedt er al snel weer een leerachterstand op. Al te vaak krijgen zittenblijvers ook een laag zelfbeeld. Ze blijken minder populair en ze gaan minder graag naar school. Ze schamen zich, verliezen hun vrienden, voelen de teleurstelling bij hun ouders en worden gepest. Ze noemen het zinloos wanneer ze in hun bisjaar identiek dezelfde aanpak en leerstof krijgen aangeboden en ervaren het dus als een verloren jaar.

Buitenbeentjes

'Natuurlijk zijn er kinderen die bijzonder onrustig zijn en regelmatig moeilijk gedrag vertonen. Ik had een leerling die anderen tegen hun schenen schopte en van de meisjes van de klas 'beschermingsgeld' eiste, wat betekende dat hij zich liet betalen om ze niet lastig te vallen. Hij maakte zelden zijn huiswerk en presteerde heel weinig ondanks zijn mogelijkheden. Het werd allen te veel. Het gedrag van de jongen zorgde er voor dat hij zich buiten de groep plaatste en er niet bij hoorde.

Op een dag zei ik tegen hem dat ik en de kinderen hem een mededeling te doen hadden, allen dezelfde. De kinderen wisten van de inhoud van de mededeling nog niets.

Ik begon luid en duidelijk tegen hem te spreken: 'Rainer, jij hoort bij ons.' Tweeëntwintig kinderen herhaalden die zin, de een na de ander, de zin ging door alle rijen. Er was een grote stilte in de klas. We kenden deze stilte al, het is de stilte die intreedt wanneer iets wezenlijks aan het licht komt. Rainer huilde en ging toen, ik geloof voor de eerste keer, vrijwillig, zonder opdracht van mij, op zijn plaats zitten. We spraken er niet meer over en de kinderen wisten dat het effect vanzelf zou optreden. De jongen nam de gelegenheid aan om zijn gedrag te veranderen en betaalde al het

geld aan de meisjes terug. Na een paar weken was hij opgenomen in de groep.'

(Marianne Franke-Gricksch)

Elk schooljaar heb je wel één of meerdere kinderen in je klas die extra zorg vragen. Alexandra zat bij mij in de derde kleuterklas. Ze was zes jaar en had een ontwikkelingsniveau van een driejarige. De ouders hadden het advies gekregen hun dochtertje naar het Buitengewoon Onderwijs te laten gaan, maar ze waren daar niet toe bereid.

Alexandra was zeer moeilijk in de omgang met andere kinderen. Dat was al jaren zo en ze kreeg van de klasgenootjes geen krediet meer. Ze werd voortdurend bestempeld als stout en stom. Haar gedrag was inderdaad zeer problematisch. Ze sloeg, duwde, krabde iedereen die te dicht in haar buurt kwam, vaak zonder de minste aanleiding. Ze werd ook uitgesloten. Niemand wilde met haar spelen of haar een handje geven in de rij. Niemand wou naast haar zitten in de zithoek. Eigenlijk waren ze ook een beetje bang van Alexandra en ik kon ze ook geen ongelijk geven.

Ik deed niets anders dan Alexandra uit de groep halen, haar berispen en de slachtoffers troosten.

Tot op een dag. We stonden in de rij om naar huis te gaan. Hetzelfde probleem herhaalde zich. Ik ademde een paar keer diep in, volgde mijn intuïtie en zei:

'Ja, kinderen, ik zie dat Alexandra weer alleen staat. Ik begrijp jullie. Het is niet prettig om naast iemand te staan die je duwt of pijn doet. Ik vind het ook niet goed wat Alexandra doet, maar weten jullie hoe we haar kunnen helpen om liever te worden? Want zij wil eigenlijk graag lief zijn en vriendjes hebben. Wij kunnen haar helpen door van haar te houden. Als we dat doen zal het veel beter gaan, jullie zullen het zien.'

Ik riep Alexandra bij mij en zei: 'Alexandra, ik vind het helemaal niet fijn dat je andere kinderen pijn doet, maar toch hou ik van je', en ik gaf haar in 't bijzijn van iedereen een uitgebreide knuffel. Ze glunderde en ik vermoed dat ze niet echt kon begrijpen wat er gebeurde. Ze voelde liefde stromen en dat voelden de andere kinderen ook. Toen vroeg ik aan de kinderen: 'Wie wil er ook van Alexandra houden en dat tonen?'

Daan, een zeer pienter kereltje, die al vaak in zijn gezichtje vol krabben van Alexandra had gestaan, ging naar Alexandra toe en gaf haar een heel

zacht kusje. Hij gaf haar een hand en ging met haar in de rij staan. Het was een ontroerend moment. Enkele andere kleuters gingen wat onwennig naar Alexandra toe en ik zei: 'Hé, kinderen, willen we haar zeggen dat we van haar houden, zodat ze het niet vergeet?'. 'Alexandra, we houden van u!'

Als iemand mij dit verhaal zou vertellen, zou ik toch wel even de wenkbrauwen fronsen en me afvragen of dit wel pedagogisch is. Of jullie het geloven of niet, we gingen naar huis en vanaf de volgende dag was alles anders. Ik heb Alexandra nog zelden uit de groep moeten halen of hoorde kleuters ook niet meer klagen. Enkele dagen later heeft ze terug iemand gekrabd en er waren af en toe nog wel eens schermutselingen, maar de betrokkenen losten dit zelf op of trokken zich gewoon terug.

Samenspelen met klasgenootjes blijft moeilijk voor Alexandra omdat ze een ander ontwikkelingsniveau heeft en omdat ze zeer egocentrisch is ingesteld.

Ik heb nadien nog een gesprek gehad met de hele klasgroep over het anders zijn van Alexandra. De kleuters zijn nu welwillender, laten haar meespelen waar het kan en geven spontaan applaus als ze een opdracht goed gedaan heeft of een gemakkelijke vraag goed beantwoordde. Zo heeft Alexandra ook haar succeservaringen.

(Juf Lieve)

De Maori's uit Nieuw-Zeeland gaan op een wel heel specifieke manier om met jongeren die voor het eerst een crimineel feit plegen. Zodra ze zijn gearresteerd, doet de familie er alles aan om de jongeren uit de gevangenis te halen en thuis in de familie op te vangen. Ze hebben dan het volgende ritueel: de jongere zit in het midden van de kring en de familieleden vertellen urenlang over de goeie en leuke dingen die ze zich over hem herinneren. Tot het ze lukt om het 'zwarte schaap' weer binnen te halen. De Maori's hebben de ervaring dat dit de beste manier is om de jongere terug op het rechte pad te krijgen, en dat het risico op wegglijden in de criminaliteit veel groter is als de jongere wordt berecht in het klassieke juridische systeem.

Hierbij aan schoolse context denkend, zou het volgende te overwegen zijn: ga in een cirkel zitten en één leerling neemt plaats in het midden van de cirkel. Hij luistert en mag niks zeggen. Iedereen mag nu een verhaal

vertellen over een moment waarop hij of zij de kracht van de persoon in het midden opmerkte. Een moment waarbij zijn kracht of zijn talenten overduidelijk in actie kwamen.

Zo kunnen in het jaar (bijvoorbeeld als verjaardagsritueel) alle leerlingen aan de beurt komen.

Kan ieder kind bij jou trouw blijven aan thuis?

Kinderen zijn voortdurend bezig zich aan te passen aan het systeem waarin ze op dat moment zijn. Ze zijn continu bezig met erbij horen. Of met overleven, als ze er niet bij kunnen horen.

Zolang een kind nog kind is, en afhankelijk van de ouders, is het 'levensgevaarlijk' om ontrouw aan hen te worden. Het is de taak van de leerkracht en van de school om veiligheid te bieden om je aan nieuwe of andere normen te houden en je nieuwe dingen te leren zonder dat je ontrouw hoeft te worden aan thuis. Hoe meer je als leerkracht het familiestysteem van het kind bevestigt en de ouders en hun cultuur erkent en acht, hoe meer leren er mogelijk is, en hoe meer gedragsverandering er mogelijk is. Zolang je een oordeel hebt – ook al spreek je het niet uit – over hoe het er bij het kind thuis aan toegaat, voelt het kind dat als een oordeel over zichzelf. Daarmee komt hij in een gewetensconflict, en zal het zijn thuis verdedigen. Dan mist hij op school een basisveiligheid. Zolang een leerling wordt bezig gehouden met de verdediging van zijn thuis of zijn achtergrond, is hij niet volledig beschikbaar voor het leren. Als de loyaliteiten van ieder mens aan zijn eigen achtergrond erkend en gerespecteerd worden, kan het kind zich makkelijker verbinden met de schoolactiviteiten.

Tips:

- Zorg voor veel contacten. Laat de leerlingen in kleine groepjes werken en varieer de samenstelling.
- Geef aan hoe je verwacht dat de leerlingen met elkaar omgaan.
- Zet in op activiteiten die verdere kennismaking en uitwisseling stimuleren.
- Zorg voor groepsuitdagingen die een grote kans hebben op succes. Niets verbindt een groep zo als een succeservaring.

20. Een open geest, een open wil, een open hart

Noch de structuur van het curriculum, noch de organisatie van het onderwijsproces verhinderen dat onderwijs van moment tot moment onvoorspelbaar is. Elke situatie is een nieuwe situatie en vraagt vaak om een onmiddellijk antwoord van de leraar. Buiten de les doet zich de onvoorspelbaarheid nog sterker voor. Het adequaat reageren op veel onverwachte situaties is geen onderdeel van de lerarenopleiding. Ervaring alleen is ook geen garantie om een bekwaam leraar te worden.

Hoe vaak gebeurt het niet dat we een lastige situatie meteen het hoofd willen bieden door terug te vallen op ons allereerste oordeel, onze allereerste impuls, nog voordat we goed gekeken hebben naar wat zich voor onze ogen afspeelt? We downloaden in zulke gevallen oude, generieke inzichten en passen ze één-op-één toe in ons handelen. Voor sommige simpele problemen werkt dat handelen op de automatische piloot prima, maar meestal niet voor situaties die complexer zijn en waarbij relaties tussen mensen centraal staan.

Wanneer je vertrouwd bent met je eigen kunnen, met de stof die je wilt onderwijzen en met de kinderen in je klas, kun je je hoofd voldoende leeg houden om open en aandachtig waar te nemen.

Iedereen kent het gevoel drie minuten na een brute confrontatie of na een moeizaam telefoongesprek ineens precies te weten wat je had moeten zeggen. Met een moment afstand tot het probleem herwin je de frisheid die nodig is om niet te vervallen in het 'downloaden'. Maar hoe breng je die creativiteit op het moment zelf op. Een sleutel tot het antwoord ligt in vertrouwen: vertrouwen op je eigen intuïtie, in jezelf en in je gevoelens, de spanning weten te verdragen die hoort bij het 'niet weten'. En het vertrouwen te leren hebben dat er zich iets waardevols aandient, wanneer je de controle deels laat varen. Dit wordt ook wel het moment van '**presencing**' genoemd waar de stemmen van oordeel, cynisme en angst niet meer hoorbaar zijn.

Scharmer stelt daar drie te ontwikkelen 'zijnstoestanden' tegenover:

- Open geest: het denken zonder oordeel
- Open wil: waarmee je leert loskomen van de angst op controleverlies en de eis dat de dingen precies gaan zoals jij verlangt
- Open hart: een liefdevolle verhouding tot jezelf, de anderen en de situatie, als tegenhanger van de afstandscheppende stem van het cynisme

Hoe je vervolgens handelt, is eigenlijk niet eens meer echt aan jou, maar aan wat zich in de situatie aandient. Korthagen beschrijft dat mooi: 'Waar het om gaat is dat de persoon tot een nieuwe relatie met de situatie komt en daarbij zelf verrast kan zijn door wat zich aan nieuwe mogelijkheden aandient. Het gaat daarbij dus om een creatief proces waarin – door de nieuwe verbinding tussen 'binnen' en 'buiten' – iets kan ontstaan dat nooit eerder bestond. Het moge duidelijk zijn dat 'presencing' niets te maken heeft met 'laat maar waaien'. Dit is hard werken voor de leraar, vooral door te bouwen aan een context om te laten gebeuren.

Deze leraren bouwen permanent aan zelfkennis, zelfbesef en vertrouwen in zichzelf en in de klas, aan hun vakkennis en aan de pedagogische relaties in de klas. Ze vergewissen zich dat ze hun kinderen kennen, hun lessen op orde hebben en ze weten waarom en waartoe ze gekozen hebben om te staan waar ze staan. **Ze durven het tegelijk ook aan om dingen niet te weten, niet te kunnen controleren.** Ze durven kwetsbaar en dus open te zijn.

Leraren hebben een groot aandeel in het welbevinden en de onderwijsresultaten van leerlingen. 30 % van de onderwijsresultaten komt van het aandeel van de leraar.

Pedagogisch tactvol handelen houdt zowel het bieden van oriëntatie in als het bieden van ruimte. Respect voor het kind betekent dat men het steunt en uitdaagt tegelijkertijd. Dat betekent dat leraren niet in de eerste plaats orde houden als zodanig en regels vaststellen. De zekerheden zitten in de eerste plaats in de leraar, in de mate waarin de leraar present en voorspelbaar is voor zijn leerlingen, weet wat hij wil en tactvol met hen omgaat. Hieraan ontleent hij gezag. Hier krijg je 'zekere' leerlingen van. Dat schept vanzelf orde en veel regels heb je dan ook niet meer nodig;

Scharmer beschrijft **een open geest, een open hart en een open wil** als de drie kwaliteiten of instrumenten waarmee je bij jezelf in je volle potentieel kunt komen. We staan dan vrij in onze omgeving en zijn hiervoor beschikbaar. Dat is het wat leerlingen merken, er staat weinig tussen jou als leraar en hen in. Er is een levend, direct, onbevooroordeeld, persoonlijk contact. Zij nemen dat ook waar als 'hij is er voor jou'.

Een open geest(herkennen) gaat tegen de stem van het oordeel in. Een oordeel gaat voorbij aan wat een mens, een gebeurtenis, een situatie nog

meer te zeggen heeft dan alleen wat jij hebt gezien of gehoord. Voor leraren is dit een interessante ontwikkeling, omdat de school bij uitstek een plaats is waar de hele dag wordt geoordeeld: goed/fout, voldoende/onvoldoende,...Met het loslaten van oordelen hoef je niet je waarden overboord te gooien, hoewel je ze mee onder de loep neemt.

Een open hart (ervaren) betekent je omgeving opnieuw fris durven bekijken, alles opnieuw horen, proeven, ruiken, voelen. Midden in je omgeving gaan staan en er deel van uit maken, onlosmakelijk en in vertrouwen. Dit gaat in tegen de stem van het cynisme. Het is de werkelijkheid benaderen vanuit het perspectief van je leerlingen om ze goed te verstaan. Kelchtermans zegt: 'Wil je met leerlingen goed en succesvol kunnen werken, dan zal dat wat in onderwijskringen wel de 'soft side' van het vak wordt genoemd de sterke kant worden.

Een open wil (belichamen) gaat tegen de stem van de angst in. Je gaat er voor. Hier wordt moed getoond en moedig gehandeld. Je durft je intuïtie te volgen; het verstaan van de werkelijkheid die zich aandient en handelen in overeenstemming daarmee.

Op het juiste moment op de juiste manier reageren. Met een column kan je de leerkracht uitnodigen om een moment te beschrijven waarop dit, naar eigen aanvoelen, goed gelukt is. Verhalen omhelzen de waarden, de intenties en de intuïtie.

Hoe aanpakken?

- Vanuit een **waarderende benadering**: (met directeur/beleidsondersteuner/zorgcoördinator)
 - Wanneer gaat het goed in je klas?
 - Waaraan merk je dat?
 - Waaraan wijt je dat?
 - Wat maakt dat je je leerlingen echt vooruit kan brengen?

- Wat is de beste les die je de voorbije week gegeven hebt en hoe komt dat?

We laten verhalen vertellen en gaan samen op zoek naar elementen die succesvol waren. Hoe kunnen we dit versterken/uitbreiden/verdiepen en wat heb je daarvoor nodig? Hierbij kunnen de technieken, die in het hoofd zitten van diegene die coacht, in beeld gebracht worden. Motivatie wordt dus omgezet in actie.

Men durft zich niet zomaar te 'tonen' als expert tegenover collega's omdat het risico op vertroebelde relaties niet opweegt tegen de afwezigheid van verschillende vormen van professionalisering. Het is van cruciaal belang dat 'internen' (teamliden) een mandaat krijgen i.v.m. professionalisering. Alleen op die manier hebben ze in de ogen van hun collega's legitimiteit om acties op te zetten en initiatieven te nemen die professionaliserend werken.

Alleen maar ondersteunen kan tot 'slappe koek' leiden

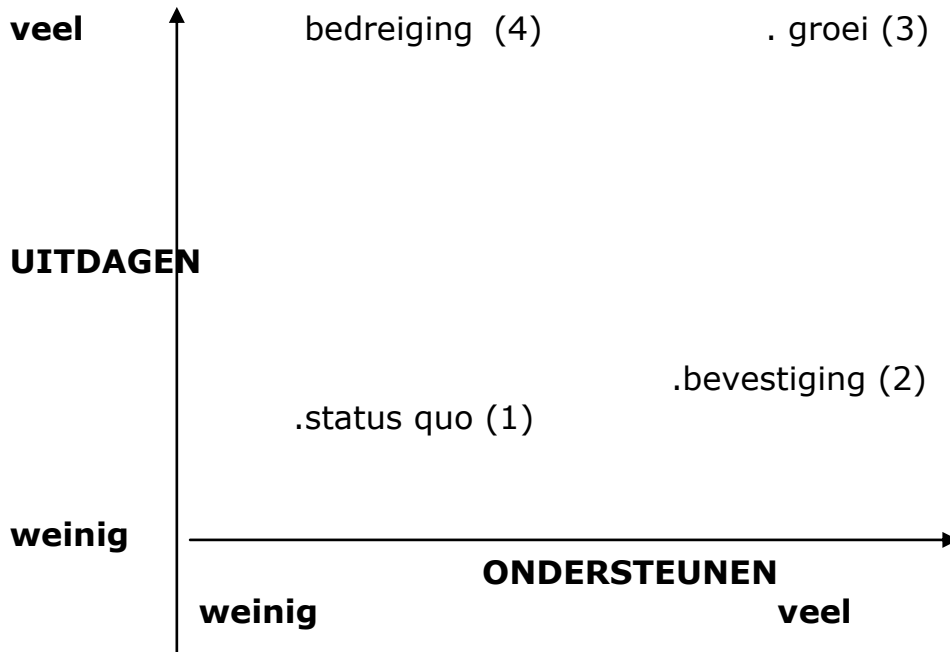
Als begeleider, als coach, als directeur, als mentor, als collega kom je soms in een situatie waarin je iemand helpend nabij mag zijn. Ik noem hem verderop 'coach'. Hij vindt het zijn eerste taak om goed te ondersteunen. Meegaan, begrip tonen, luisteren, beamen en zelfs een beetje 'pamperen' worden zijn opdracht.

Maar zorgt hij zo voor professionele ontwikkeling?

Je ingesteldheid als coach en de ingesteldheid van de leerkracht zullen heel bepalend zijn voor het slagen van het proces. Er zijn een vijftal basishoudingen die je als coach het beste inzet:

- Je bent nieuwsgierig authentiek
- Je blijft dicht bij elkaar
- Je waardeert en bekrachtigt
- Je daagt stimulerend uit
- Je brengt rust

Schema 1 is geïnspireerd op Daloz (in 'Samen voor de spiegel')



Het spreekt vanzelf dat er weinig verandert als een coach de leerkracht weinig ondersteunt en ook niet uitdaagt (1).

Een coach die veel ondersteuning biedt zonder de leerkracht uit te dagen, bevestigt heel sterk en dat kan, zeker in eerste instantie, nodig zijn (2).

Maar een leerkracht komt pas tot professionele groei als hij naast de nodige steun ook uitgedaagd wordt om nieuwe dingen uit te proberen, om bestaande patronen en opvattingen in vraag te stellen (3).

Wanneer de coach de leerkracht veel uitdaagt, zonder ondersteuning, voelt de leerkracht zich mogelijk bedreigd (4).

Of een interventie van de coach als ondersteunend, uitdagend of bedreigend wordt ervaren, is ook niet altijd voorspelbaar. Het is niet zozeer van belang wat je ze zegt als coach, maar wel wat de leerkracht hoort en dat kan wel eens verschillend zijn. Daarom is het belangrijk om goed af te toetsen en met een alerte blik signalen trachten op te vangen.

- Bij **functioneringsgesprekken** kunnen de technieken als aandachtspunt of werkpunt in beeld gebracht worden.

- In een **traject van aanvangsbegeleiding** kan de mentor naast het ondersteunen en bevestigen de beginnende leerkracht ook coachen en stimulerend uitdagen met de technieken. Mogelijk kan de bundel ook meegegeven worden bij de aanstelling van een nieuwe leerkracht vanuit het idee dat 'goed begonnen, half gewonnen' is.
- Op een **kind bespreking of MDO** kunnen de tips gepast worden ingebracht omdat een leerprobleem of een gedragsprobleem nooit enkel en alleen een zaak van het kind is. Het gaat telkens over het kind met deze leerkracht in deze onderwijscontext.
- Gedurende een schooljaar kan een team ervoor kiezen om als aandachtspunt voor de leerkracht (**een soort maandpuntje**) één van de technieken gedurende een maand of een trimester in de kijker te zetten. Zo kunnen er een 10-tal technieken aan bod komen op een schooljaar. Hierbij worden er allicht ook nog concrete tips toegevoegd vanuit de rijke ervaring van al die mensen die in het team zitten. 543 jaar ervaring aan de tafel!
- In **crisissituaties** maar ook bij zogenoemde '**bumpymoments**' (alledaagse momenten waarop de leerkracht geconfronteerd wordt met lastige situaties en dilemma's) in klassen kan de klasleerkracht met hulp van een coach op zoek gaan naar ondersteuning van de technieken.
- Ervaren leerkrachten hebben meestal doorheen hun carrière een arsenaal aan technieken toegepast, soms zelfs uitgevonden, om hun klas goed te organiseren en het leren van de leerlingen te optimaliseren. Er gebeurt nog te weinig met deze 'knowhow'. Mogelijk kunnen deze **oudere leerkrachten** met behulp van deze technieken en met hun eigen toevoegingen **een nieuw elan** vinden hun carrière door ze te bespreken, vanuit een coachende houding met jonge leerkrachten of met leerkrachten die hulp nodig hebben.
- Op een **ped.studiedag** of gespreid over verschillende personeelsvergaderingen kunnen de technieken aangebracht worden. Dit kan ook op een coöperatieve manier aangepakt worden

door bv. voor elke techniek een kaart te maken. Elke leerkracht krijgt één of twee kaarten toebedeeld en leest deze stil voor zichzelf. Op een afgesproken teken gaan de mensen rond in de zaal en komen verschillende mensen tegen die met eigen woorden de inhoud van deze kaart vertellen. De andere probeert op zijn lijst met de 20 technieken af te vinken over welke techniek het hier gaat..

- Een **leesgroepje** van directeurs of leerkrachten of zorgcoördinatoren of een gemengde groep die op regelmatige bijeenkomen en een stuk uit de bundel doorgelezen hebben en het er met elkaar eens over hebben.
- Eén of andere gepaste **visualisering** in het personeelslokaal, op een bladwijzer,... zou de aangebrachte inhoud ook nog kunnen ondersteunen.
- Het gaat om tips en technieken die men zich kan eigen maken naargelang de behoefte. Het is niet uitgesloten dat je alleen al door je sterke punten verder uit te bouwen een betere leraar wordt. Vermoedelijk heb je er het meeste aan als je de sterke én zwakke punten aanpakt. Een professional is iemand die het morgen beter wil doen dan vandaag. Leerkrachten kunnen er mee aan de slag gaan vanuit eigen herkenningspunten en groeien dankzij opvolging.
- Bij dit alles dienen we toch ook het nodige respect aan de dag te leggen voor de traagheid van veranderingsprocessen.
- 'Het effect van een interventie hangt af van de innerlijke conditie van de interveniërende persoon. Het gaat er dus niet alleen om *wat* leiders doen en *hoe* ze het doen, maar van essentieel belang is hun *innerlijke ingesteldheid* – de innerlijke plek van waaruit ze te werk gaan, de bron en de kwaliteit van hun aandacht. Dat impliceert dat dezelfde persoon in dezelfde situatie hetzelfde kan doen en dat die interventie toch tot een heel ander resultaat kan leiden, afhankelijk van de innerlijke plek de wijze van handelen heeft ingegeven.
(Billo'Brien)