

Klassen- management

Miriam Klamer-Hoogma

Eerste druk

Noordhoff Uitgevers Groningen | Houten

Ontwerp omslag: G2K Gesigners, Groningen/Amsterdam
Omslagillustratie: iStockphoto

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB
Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen gegevens houden zij zich aanbevolen.

1 / 16

© 2012 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN 978-90-01-80933-1
NUR 841

Woord vooraf

Dit is een boek over klassenmanagement, maar als je dieper leest gaat het over meer dan klassenmanagement alleen. Het gaat ook over wat voor soort leraar je wilt worden en op wat voor manier je tegen kinderen aankijkt.

Ik wilde niet het 'zoveelste boek over klassenmanagement' schrijven. In plaats daarvan had ik mijzelf het ijdele doel gesteld in dit boek een taal te hanteren die behoort tot het nieuwe onderwijsparadigma. Het is aan de lezer te bepalen of mijn opzet is geslaagd. Deze nieuwe kijk op onderwijs gaat in mijn optiek uit van de nieuwste inzichten op neuropsychologisch gebied, omvat het 'nieuwe leren' en legt de nadruk op de lerende zelf. In deze nieuwe benadering worden kinderen aangesproken vanuit hun behoeften en talenten in plaats van vanuit deficiënties. Er wordt niet uitgegaan van leerkrachtgestuurd onderwijs met het curriculum als doel en het kind als object, maar van leerlinggestuurd onderwijs, waarbij de kinderen eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Dit alles speelt zich af in een rijke leeromgeving, waarin de inhouden niet allemaal van tevoren zijn vastgesteld, maar waar het leven met zijn opmerkelijkheden en momentane gebeurtenissen doorheen mag stromen.

Dit boek is geschreven vanuit een eclectische benadering van onderwijs. Mijn collega's uit het veld zullen invloeden herkennen uit het montessorionderwijs, de humanistische psychologie, de ecologische pedagogiek, het sociaal constructivisme, de cultuur-historische school en het connectivisme. Studenten wil ik niet één visie of mijn visie opleggen, maar wel wil ik hen een benadering van kinderen vanuit de positieve psychologie bijbrengen. Alles begint immers met (vanuit bewondering) kijken en (actief) luisteren naar kinderen en jouw (weloverwogen) reactie daarop als (toekomstige) leraar.

Ik wil hierbij ten eerste mijn thuisfront bedanken voor de tijd die zij mij hebben gegund om dit boek te schrijven: mijn man Joep en mijn kinderen Eline, Sterre en Wouter. Ook mijn ouders Rinus en Marijke dank ik voor de vele oppasuren. Als tweede wil ik mijn meelezers bedanken: mijn collega Wim Scherpenisse voor zijn goede feedback en inspirerende gesprekken. Tamar Tas bedank ik voor haar constructieve bijdragen en positieve e-mails. Mijn uitgever, Bert, bedank ik voor het geduld en vertrouwen. Mijn studenten aan de Pabo, Hogeschool van Amsterdam wil ik bedanken omdat zij mij hebben geïnspireerd bij het schrijven van dit boek. Als laatste bedank ik de kinderen en het team van Montessorischool Landsmeer en de 9^e Montessorischool uit Amsterdam. De eerste vanwege het mooie beeldmateriaal dat op hun school geschoten mocht worden. De tweede, omdat mijn onderwijs-carrière als leraar daar begon en ikzelf me daar de vaardigheden om een

goede klassenmanager te worden eigen heb gemaakt te midden van fantastische kinderen.

Veel plezier in je klas!

Beets, november 2011
Miriam Klamer-Hoogma

Studiewijzer

Dit boek is bedoeld als studieboek voor studenten aan de pabo vanaf het eerste studiejaar en voor leraren die hun klassenmanagementvaardigheden willen vergroten.

In het boek vind je een aantal onderdelen die je helpen bij het bestuderen van de stof. Zo begint ieder hoofdstuk met een openingscasus die meteen een koppeling geeft met de dagelijkse onderwijspraktijk. Belangrijke begrippen uit de stof staan in de kantlijn weergegeven; zo is ook meteen herkenbaar waar de begrippen uitgelegd worden. Verder staan er vragen en opdrachten tussen de teksten. Deze helpen je om over de stof na te denken, erop te reflecteren en er actief mee aan de slag te gaan. Ieder hoofdstuk sluit af met een korte samenvatting, zodat je de kernelementen nog eens rustig kunt nalezen. Verder wordt het boek online ondersteund via de website **www.klassenmanagement.noordhoff.nl**, met daarop onder andere aanvullende informatie en weblinks.



Doelen die je met het bestuderen van dit boek kunt bereiken zijn de volgende:

- Je ontwikkelt een visie ten aanzien van goed onderwijs.
- Je kent de brede definitie van klassenmanagement.
- Je kent de aandachtspunten die behoren bij een goede klassenmanager en kunt deze toepassen in je klas.
- Je kent het activerende directe-instructiemodel, het BHV-model, het OGO-model, en het GIP-model en je kunt ernaar handelen in je klas.
- Je kunt een effectieve les voorbereiden waarin zelfstandig werken en coöperatief leren geïntegreerd zijn.
- Je kent de theorie over groepsdynamica en kunt de diverse strategieën toepassen om een positieve groep te creëren.
- Je weet wat situationeel leiderschap is en bent in staat om op dit gebied op je eigen leraarsgedrag te reflecteren en kennis hiervan toe te passen in diverse lessen.
- Je kent de termen pedagogisch en didactisch vakmanschap en bent in staat daarnaar te handelen.
- Je kunt kinderen feedback geven op hun leer- en/of werkhouding of hun gedrag en weet wat een responsieve en sensitieve houding betekent.
- Je kent diverse vormen van differentiatie. Je weet wat onder niveaudifferentiatie wordt verstaan en je kunt een groepsplan samenstellen, waarbij je aan vier leerlijnen recht doet.
- Je ontwikkelt je verder in pedagogisch-didactische en communicatieve vaardigheden, in reflecterend vermogen en in professioneel handelen.
- Je ontwikkelt je visie op adaptief onderwijs en klassenmanagement.



Inhoud

	Studiewijzer	5	3.4	Planning en timemanagement	64
			3.5	Harmonie en rust in de klas	67
1	Klassenmanagement: voorwaarde voor goed onderwijs	11		Samenvatting	72
1.1	Klassenmanagement: een definitie	12	4	Groepsdynamiek en leidinggeven	75
1.2	Inzichten uit recent wetenschappelijk onderzoek	13	4.1	Groepsdynamiek	76
1.3	Benaderingen van klassenmanagement	15	4.2	Groepsvorming	79
1.4	Klassenmanagement en onderwijsvisies	16	4.3	Groepsrollen	86
1.5	Klassenmanagementstrategieën	20	4.4	Leidinggeven en communiceren	88
1.6	Klassenmanagement en passend onderwijs	21	4.5	Observatie-instrumenten, groepsdynamiek en leidinggeven	96
1.7	Klassenmanagement, een schoolbreed gedragen visie	21		Samenvatting	97
	Samenvatting	24	5	Zelfstandig werken en effectief lesgeven	99
2	Pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen	27	5.1	Zelfstandig werken	100
2.1	Pedagogisch klimaat	28	5.2	Organisatie van het zelfstandig werken	101
2.2	Basisbehoeften van het kind	31	5.3	Vormen van zelfstandig werken	112
2.3	Pedagogisch vakmanschap	34	5.4	Samenwerken en coöperatief leren	114
2.4	Positieve werksfeer	43	5.5	Een effectieve les	115
	Samenvatting	47		Samenvatting	123
3	Klassenmanagement toepassen	49	6	Adaptief onderwijs en klassenmanagement	125
3.1	Zelfsturende rijke leeromgeving	50	6.1	Politieke en maatschappelijke ontwikkelingen	126
3.2	Regels, afspraken en routines	56	6.2	Adaptief onderwijs	129
3.3	Didactisch vakmanschap	61	6.3	Kinderen verschillen van elkaar	130
			6.4	Sociale behoeften van kinderen	130

- 
- 6.5 Omgaan met verschillende behoeften [135](#)
 - 6.6 Adaptief onderwijs toepassen [139](#)
 - 6.7 Handelingsgericht werken [142](#)
 - 6.8 Groepsoverzicht, groepsplan, groepsbeeld [144](#)
 - 6.9 Omgang met kinderen met speciale behoeften [153](#)
 - 6.10 De ideale leraar [160](#)
[Samenvatting](#) [162](#)

Literatuur [164](#)

Illustratieverantwoording [168](#)

Register [169](#)

Over de auteur [173](#)





1

1

Klassenmanagement: voorwaarde voor goed onderwijs

In dit hoofdstuk worden de volgende vragen beantwoord:

- Wat is klassenmanagement?
- Welke inzichten heeft recent onderzoek opgeleverd met betrekking tot klassenmanagement?
- Welke benaderingen van klassenmanagement zijn er en welke ervan wordt in dit boek gehanteerd?
- Wat heeft klassenmanagement met onderwijsvisie te maken?
- Wat heeft klassenmanagement te maken met: pedagogisch-didactische afstemming, groepsdynamiek, leiderschapsstijlen, zelfstandig werken, effectief lesgeven en adaptief onderwijs?
- Welke functie neemt klassenmanagement in bij passend onderwijs?
- Waarom is een schoolbreed gedragen visie op klassenmanagement van belang?

Goed klassenmanagement leidt tot gelukkige leraren en gelukkige kinderen. Leraren die goede klassenmanagers zijn, staan met plezier voor de klas en slagen erin om een leeromgeving te managen en te faciliteren waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Klassenmanagement is vanuit het oogpunt van dit boek voorwaardelijk voor het bereiken van *alle* onderwijsdoelen. We richten ons dus niet alleen op de organisatorische aspecten van klassenmanagement, maar ook op de pedagogische en didactische competenties die een goede klassenmanager moet bezitten. We noemen dat pedagogisch en didactisch vakmanschap.

Openingscasus

1

Valerie staat twee dagen voor groep 3-4. Het is haar eerste jaar als juf en ze vindt het erg leuk, maar ook best pittig om de verantwoordelijkheid te hebben over een klas van 28 kinderen. Haar duo, Nicolette, die de overige drie dagen de klas heeft, is een ervaren leraar. Ze staat al tien jaar voor de klas en heeft behoorlijk wat routine. Soms kijkt Valerie wel een beetje op tegen Nicolette. Bij haar loopt alles zo soepel, het lijkt wel of alles haar makkelijk afgaat. Hoe doet ze dat toch?

Valerie vindt vooral het aan het werk zetten van de kinderen nog lastig. Een goede werksfeer behouden is ook een aandachtspunt. Valerie start de ochtend altijd met het uitdelen van de nakijkbak, maar het overkomt haar nog wel eens dat kinderen hun werk niet hebben ingeleverd, of dat ze een schrift thuis

heeft laten liggen. Dit zorgt ervoor dat de kinderen wat onrustig worden. Valerie wil dan zo snel mogelijk beginnen met instructie geven aan het eerste groepje. Daarvoor heeft ze op aanraden van Nicolette een instructietafel voor in de klas geplaatst. Als ze bezig is met haar uitleg lukt het de andere kinderen nog niet om rustig zelfstandig te werken. Er zijn altijd wel kinderen die gaan lopen, dingen aan haar willen vragen of gewoon niet aan het werk gaan. Valerie moet dan regelmatig streng optreden, wat ze eigenlijk helemaal niet leuk vindt. En dan zijn er ook nog Jamal en Silke, die allebei graag de leiding nemen in de klas, wat leidt tot veel vervelende opmerkingen en stoer gedrag. Valerie weet eigenlijk niet goed hoe ze zo'n groepsproces nu in goede banen moet leiden.

1.1 Klassenmanagement: een definitie

Uit de openingscasus blijkt dat het voor Valerie, een startende leraar, nog niet meevalt om een klas effectief te begeleiden. Een kwart van de startende leraren verlaat binnen vijf jaar het onderwijs, zo heeft onderzoek aangetoond. Dat is erg zonde, want startende leraren zijn meestal enthousiast en vol met ideeën. Klassenmanagement en omgaan met lastig gedrag blijken de grootste struikelblokken te vormen. Uit dit boek zal blijken dat klassenmanagement en het creëren van rust en harmonie in de klas (wat problemen voorkomt) juist heel goed te leren valt!

Wat is klassenmanagement? Het begrip klassenmanagement moet in dit boek breder opgevat worden dan de Nederlandse taal toelaat. Het Engelse *classroom management* komt meer in de richting (Klarus & Wardekker, 2011), daar het ook het pedagogisch-didactisch handelen, omgaan met groepsdynamiek, communiceren en leidinggeven omvat.

In die bredere betekenis bedoelen we met klassenmanagement alle strategieën die leraren kunnen gebruiken om een productief en positief groepsklimaat te bevorderen. Samenvattend komt dit neer op: het scheppen van voorwaarden voor effectief onderwijs. Klassenmanagement omvat maatregelen die het effectief en efficiënt gebruik van lessen en lestijd bevorderen, waaronder maatregelen hoe je rust en harmonie in je klas kunt creëren. Leraren die goed zijn in klassenmanagement weten hoe ze effectief les moeten geven en welke strategieën belangrijk zijn om een positieve groep en een goede werksfeer in je klas te realiseren en ze kunnen op een adaptieve manier omgaan met verschillen tussen kinderen. Kinderen die les

krijgen van een goede klassenmanager (lees: een goede leraar) krijgen de mogelijkheid om actief te leren en zich sociaal-emotioneel goed te ontwikkelen.

Klassenmanagement is zowel instrument als voorwaarde voor het bereiken van onderwijsdoelen. Welke onderwijsdoelen je nastreeft hangt direct samen met je onderwijsvisie. De onderwijsvisie van een school heeft als zodanig direct invloed op de aard en inhoud van je klassenmanagementstrategieën. Strategieën die te maken hebben met: plannen, voorbereiden, organiseren, beslissen, begeleiden, controleren, evalueren, sturen en bijsturen. Met leidinggeven.

1

1.2 Inzichten uit recent wetenschappelijk onderzoek

Er is veel onderzoek gedaan naar de wijze waarop scholen en leraren de kwaliteit van hun onderwijs en de leerprestaties van leerlingen kunnen verbeteren. De Amerikaan Robert Marzano heeft deze kennis over 'wat werkt in het onderwijs' verder in kaart gebracht door meta-analyses te maken van onderzoek dat de afgelopen 35 jaar is uitgevoerd. Op basis van deze meta-analyses kwam hij tot elf factoren die de meeste invloed hebben op de prestaties van kinderen. Klassenmanagement (in 'enge' zin, niet in brede zin, zoals bedoeld in dit boek) is een van de factoren die een grote rol spelen. Voor meer informatie over dit onderzoek verwijzen we naar de publicatie *Wat werkt op school* (Marzano, 2009). De conclusie van zijn onderzoek is: de belangrijkste factor die van invloed is op het leren van leerlingen is de leraar!

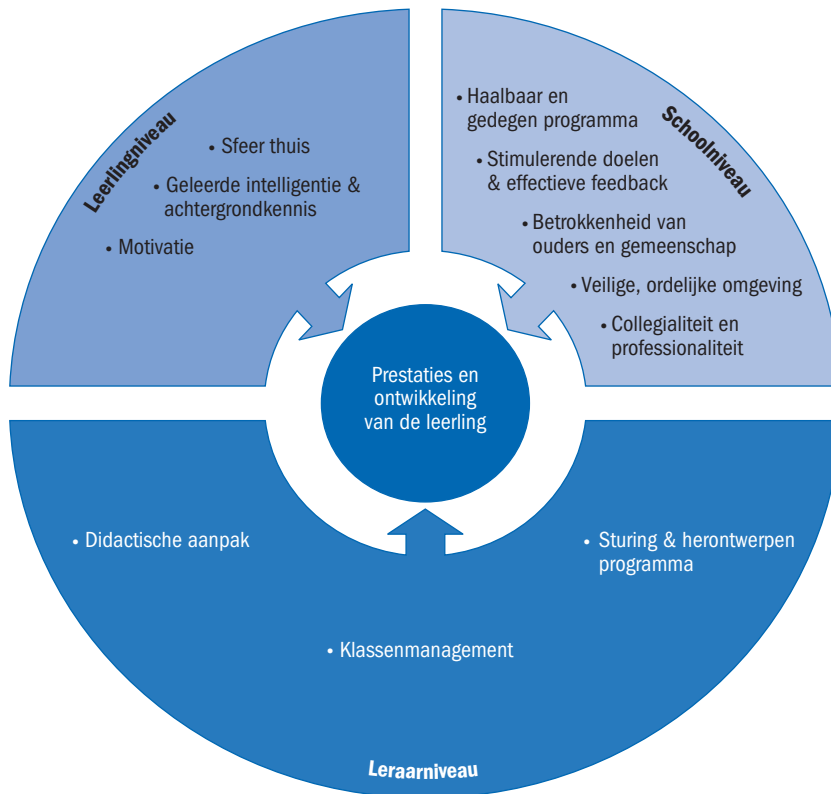
In figuur 1.1 (p. 14) zie je een beknopte weergave van de elf factoren.

Uit figuur 1.1 (p. 14) blijkt dat je als leraar diverse rollen inneemt. Je bent tegelijkertijd: pedagoog, didacticus, organisator en klassenmanager op macro-, meso- en microniveau. Op macroniveau: gezien vanuit je rol als teamlid van de school waarvan je deel uit maakt (of nog verder: gezien vanuit de vormende en opvoedkundige taak van jou als leraar in de samenleving). Op mesoniveau: je rol in de klas, in je groep. Op microniveau: de les die je geeft (dit komt niet terug in figuur 1.1). Marzano (2010) bespreekt deze rollen ook en legt ze als volgt uit. De leraar is volgens hem:

Macroniveau**Mesoniveau**
Microniveau

- *Ontwerper van het curriculum.* Daarmee bedoelt hij dat je niet blind een lesmethode volgt, maar dat je de leerinhoud afstemt op de verschillen tussen kinderen (zowel als groep als individueel). Je gebruikt hierbij zowel pedagogische als didactische kennis.
- *Instructeur.* De leraar geeft gevarieerd en effectief instructie, afgestemd op het doel van de les en de behoeften van kinderen.
- *Klassenmanager.* De leraar plant en organiseert het onderwijs efficiënt en doelgericht.

Deze rollen staan niet los van elkaar, maar beïnvloeden elkaar, vormen een geheel. Echter, het goed uitoefenen van je rol als klassenmanager vormt het fundament van het uitoefenen van de andere twee rollen (zie ook Förer & Schouten, 2009). Klassenmanagement vormt dan de basis voor effectieve instructie en ontwerp van het curriculum.

FIGUUR 1.1 Factoren die van invloed zijn op de prestaties en ontwikkeling van kinderen**TUSSENVRAG 1.1**

- Welke rol gaat je makkelijk af bij het lesgeven?
- Welke rol wil je nog beter ontwikkelen en waarom?

Effectief klassenmanagement richt zich volgens Marzano (2010) vervolgens op vier strategieën:

- regels en routines
- omgaan met ordeverstorend gedrag (noot: in dit boek wordt dit niet zo genoemd)
- een goede relatie tussen leraar en leerlingen
- de juiste mentale houding van de leraar

Daarbij wijst Marzano op het belang verantwoordelijkheid te stimuleren bij leerlingen, het belang van een goede start met je groep en de rol van schoolbreed klassenmanagement. Veel van de strategieën beschreven in dit boek zijn gebaseerd op de uitkomsten van zijn meta-analyses. Daarnaast is er onder andere gebruikgemaakt van recent onderzoek van Evertson en Weinstein, het Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam), ITS Radboud Universiteit Nijmegen, Universiteit Utrecht en de Onderwijsraad.

1.3 Benaderingen van klassenmanagement

In de literatuur vind je diverse benaderingen van klassenmanagement die elkaar ook deels overlappen. In het *Handbook of Classroom Management* van Evertson en Weinstein (2006) worden diverse strategieën voor klassenmanagement beschreven waaraan zes benaderingen van klassenmanagement ten grondslag liggen. Klarus en Wardekker (2011) vatten deze als volgt samen:

- 1 gedragsgeoriënteerde benadering van klassenmanagement
- 2 op zelfsturing gerichte benadering van klassenmanagement
- 3 ecologische benadering van klassenmanagement
- 4 gespreksgeoriënteerde benadering van klassenmanagement
- 5 curriculumgeoriënteerde benadering van klassenmanagement
- 6 relationele benadering van klassenmanagement

In al deze benaderingen wordt klassenmanagement niet als een doel gezien, maar als een middel, een instrument. Het doel wat wordt nagestreefd met het onderwijs dat wordt gegeven hangt af van de onderwijsvisie die een school heeft en de pedagogische kern van het onderwijs dat een school wil uitdragen. Hier volgt een korte toelichting op de diverse benaderingen van klassenmanagement (Klarus & Wardekker, 2011).

Ad 1 Gedragsgeoriënteerde benadering van klassenmanagement

De gedragsgeoriënteerde benadering gaat uit van behavioristische leerprincipes. Skinner en Bandura zijn hiervan de belangrijke vertegenwoordigers. Behavioristische leerprincipes zijn gebaseerd op de aanname dat leren ontstaat uit het belonen van gewenst gedrag en het bestraffen van ongewenst gedrag. Straffen gaat echter lijnrecht in op de basisbehoeften van kinderen en wordt als 'opvoedmiddel' in dit boek niet ondersteund. Daarbij komt dat bekrachtigen van gewenst gedrag aantoonbaar meer effect heeft. Gedragsverbeteringsprogramma's die gebruikt worden op bijvoorbeeld zmk-scholen (zeer moeilijk opvoedbare kinderen) zijn vaak gebaseerd op behavioristische principes.

Ad 2 Op zelfsturing gerichte benadering van klassenmanagement

De op zelfsturing gerichte benadering is ontstaan als reactie op de eenzijdige gedragsmatige aanpak van de behavioristen. Het is een humanistische, kindgerichte aanpak van klassenmanagement, die als doel heeft dat kinderen hun eigen gedrag en ontwikkeling adequaat kunnen sturen op basis van goed ontwikkelde waarden en normen. In deze benadering is de intrinsieke motivatie van kinderen belangrijk. Kinderen hebben van nature de wil om te leren, om zich te ontwikkelen en om sociaal gepast gedrag te vertonen. Het creëren van zelfverantwoordelijke, sociale en betrokken individuen is het doel. Namen die bij deze benadering horen zijn onder andere: Maria Montessori, Kees Boeke en Celestin Freinet.

Ad 3 Ecologische benadering van klassenmanagement

De ecologische benadering richt zich op het aanpassen van de omgeving aan het doel van je onderwijs. De klas als systeem, waarbij de klassenmanager allerlei processen bestudeert (zoals lesovergangen, groepsprocessen, de start van een les, hoe routines worden gevormd) en waarbij leraar en leerlingen gezamenlijk een set gewoontes, normen en waarden creëren. Orde houden, je op meer dingen tegelijk kunnen richten, vaart in de les houden,

kinderen erbij betrekken en een uitdagende en afwisselende les kunnen voorbereiden zijn onderwerpen bij deze benadering. Kounin (1970) en Veenman (2003) zou je aan de ecologische benadering kunnen verbinden.

Ad 4 Gespreksgeoriënteerde benadering van klassenmanagement

De gesprekgeoriënteerde benadering richt zich op het analyseren van gesprekken tussen de leraar en de leerlingen. Het bewust toepassen van communicatieve strategieën bij klassenmanagement komt voort uit deze zienswijze. Op het gebied van klassenmanagement zijn er veel overeenkomsten te vinden met de ecologische benadering. Er is echter meer aandacht voor het empathisch vermogen van de leraar, zoals dat naar voren komt in technieken als actief luisteren, taakafstemming en responsieve instructie (zie onder andere paragraaf 5.2).

Ad 5 Curriculumgeoriënteerde benadering van klassenmanagement

Het vertrekpunt van de curriculumgeoriënteerde benadering is dat didactisch en inhoudelijk goed onderwijs leidt tot een positief groepsklimaat. Door aantrekkelijk lesmateriaal te creëren willen de aanhangers van deze benadering kinderen motiveren tot leren. Klassenmanagement richt zich met name op didactiek en het motiveren van kinderen. Probleemgestuurd onderwijs, ontwikkeld door Klaassen (1995) en realistisch rekenonderwijs zijn gefundeerd op deze principes.

Ad 6 Relationale benadering van klassenmanagement

In een relationele benadering van klassenmanagement (Den Brok, Wubbels, Brekelmans & Van Tartwijk in Klarus en Wardekker 2011) worden situationele leiderschapstijlen (zie subparagraaf 4.4.2) gecombineerd met een systeembenadering van communicatie (onder andere Watzlawick, 1970). De leraar en zijn klas worden opgevat als een sociaal systeem waarbij er voortdurend interacties en beïnvloedingen op elkaar zijn. Dit systeem is volgens Den Brok e.a. relatief stabiel en uniek. Met stabiel wordt bedoeld dat door de feedback die over en weer gegeven wordt een zeker evenwicht in stand wordt gehouden (het wordt niet plotseling een 'wanordelijke chaos'). Met uniek wordt bedoeld: elk systeem is anders voor elke leraar-klascombinatie. In deze benadering wordt de focus gelegd op de relatie tussen de leraar en de leerlingen, door met behulp van een vragenlijst en een model dat hieruit voortkomt, percepties van leerlingen van hun leraar in kaart te brengen. Dit model wordt besproken in subparagraaf 4.4.2.

Eclectische benadering

In dit boek wordt een eclectische benadering van klassenmanagement gehanteerd. Dat wil zeggen, dat de strategieën die genoemd worden om een goede klassenmanager te worden te herleiden zijn tot met name vijf van de hiervoor besproken benaderingen: de op zelfsturing gerichte benadering, de ecologische benadering, de gespreksgeoriënteerde benadering, de curriculumgeoriënteerde benadering en de relationele benadering.

1.4 Klassenmanagement en onderwijsvisies

In deze paragraaf gaan we in op het feit dat jouw onderwijsvisie direct samenhangt met de wijze waarop jij je klassenmanagement vorm zal geven. We gaan eerst in op de verschillende onderwijsvisies zoals die te vinden zijn in onderwijstradities. Vervolgens behandelen we schooltypen en de bijbehorende onderwijsvisies.

1.4.1 Onderwijsvisies en onderwijstradities

Er bestaan op de basisscholen in Nederland grote verschillen in onderwijsvisies. We plaatsen deze onderwijsvisies eerst in vier onderwijstradities: volgens het behaviorisme (lineair vormgegeven), volgens het sociaal constructivisme (concentrisch vormgegeven), de groepsgerichte onderwijstraditie en de individugerichte onderwijstraditie.

Onderwijstraditie 1: behaviorisme

De eerste onderwijstraditie, volgens het behaviorisme, heeft de volgende kenmerken:

- scholen met een lineair curriculum
- leerprogramma opgesplitst in delen met een relatief vaste vormgeving
- cursorische vormgeving
- gebruik van programma's, lesmethoden en leerlijnen
- gericht op aanleren van vaardigheden en reproduceerbare kennis
- nadruk op instructie en oefenen
- leraar als uitvoerder

Onderwijstraditie 2: sociaal constructivisme

De tweede onderwijstraditie, volgens het sociaal constructivisme, heeft de volgende kenmerken:

- concentrisch curriculum
- werken met ronde gehelen
- gebruikmaken van diverse bronnen
- gericht op kennisconstructie (begrip, samenhang)
- onderwijsvormen: ontdekkend leren, leergesprek
- authentiek toetsen (geen afrekencultuur)
- leraar als ontwerper en uitvoerder van onderwijs

TUSSENVRAAG 1.2

- Voel jij je in je denken het meest aangetrokken tot traditie 1 of 2? En waarom is dat?
- Vanuit welke traditie werkt je stageschool?
- Hoe zou jij het liefste willen werken en wat zijn uitzonderingen daarbij?

Onderwijstraditie 3: groepsgericht

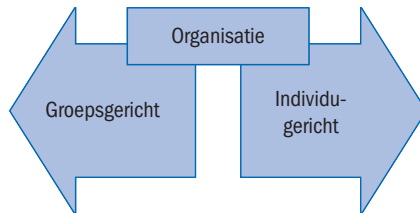
De groepsgerichte onderwijstraditie wordt als volgt gekenmerkt:

- klassikaal onderwijs
- de klas of groep als eenheid
- onderwijs wordt voor de hele groep georganiseerd
- organisatie: een leraar per jaargroep
- het curriculum is uitgangspunt, kind volgt het onderwijs

Onderwijstraditie 4: individugericht

De vierde onderwijstraditie is individugericht en heeft de volgende kenmerken:

- individuele kind als uitgangspunt
- denken in individuele leerroutes en individueel ontwikkelingsperspectief
- onderwijs wordt georganiseerd rond individuele verschillen
- groepsactiviteiten als middel tot individueel leren
- onderwijs is kindvolgend

FIGUUR 1.2 Individu-gerichte of groepsgerichte onderwijsstrategie**TUSSENVRAAG 1.3**

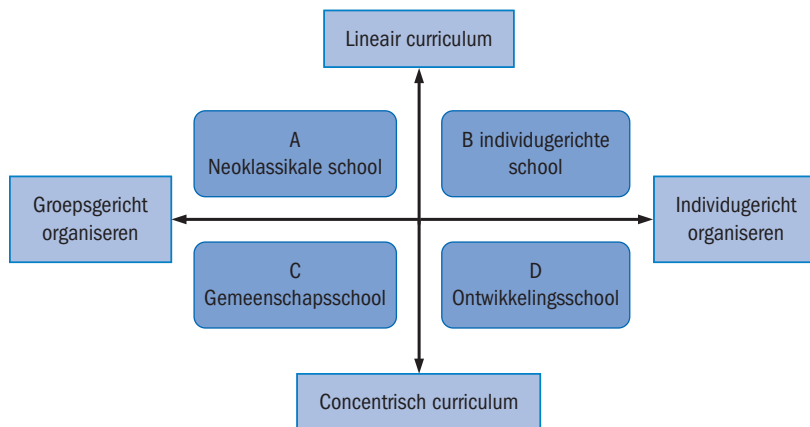
- Past de visie op onderwijs die jij hebt bij onderwijsstrategie 3 of onderwijsstrategie 4? En kun je dat uitleggen?
- Bij welke onderwijsstrategie hoort jouw (stage)school?
- Hoe zou jij het liefste willen werken op een school?

1.4.2 Schooltypen en onderwijsvisies

De vier onderwijsstrategieën kunnen we vertalen in vier schooltypen, namelijk:

- neoklassikale school
- individu-gerichte school
- gemeenschapsschool
- ontwikkelingsschool

Verwerken we dit in een model, dan ziet dat eruit als in figuur 1.3:

FIGUUR 1.3 Vier basistypen van scholen

Bron: APS (2011)

Hierna beschrijven we de vier verschillende schooltypen met bijbehorende onderwijsvisies, zoals weergegeven in het model van figuur 1.3.

Type A: neoklassikale school

De neoklassikale school kent een lineair curriculum. Het uitgangspunt is de groep (leerstofjaarklassysteem). Kenmerken zijn verder:

- werken met lesmethoden
- convergente differentiatie (zie subparagraaf 6.6.1)
- differentiatie gericht op behalen van periodedoel voor zo veel mogelijk kinderen
- differentiatie volgens het BHV-model (zie subparagraaf 6.6.1)

Type B: individuerichte school

De individuerichte school kent een lineair curriculum. Het individuele kind is uitgangspunt. Kenmerkend voor de individuerichte school is het volgende:

- onderwijs gericht op de onderwijsbehoeften van het kind
- divergente differentiatie (zie subparagraaf 6.6.2)
- werken in de zone van de naaste ontwikkeling
- leerlijnen en kerndoelen als ordeningsmiddel
- organisatiemiddel om met verschillen om te gaan: groepsplan of groepsbeeld
- organisatievorm: individuele instructie, kleine instructiegroepen en zelfstandig werken
- klassenmanagement: rondes lopen (circuitmodel, GIP-model), dagtaken, weektaken, periodeplanning

Type C: gemeenschapsschool

De gemeenschapsschool kent een concentrisch curriculum en neemt de groep als uitgangspunt. Kenmerken zijn:

- onderwerp of concept staat centraal
- aandacht tussen balans betekenisvol en zinvol
- *community of learners*
- differentiatie door verschil in activiteiten en verwerkingen (onder andere niveau)
- kringgesprek en leergesprek
- coöperatieve werkvormen
- leraar creëert onderwijsleersituatie vanuit lesdoel en vanuit onderwijsbehoeften van kinderen

Type D: ontwikkelingsschool

De ontwikkelingsschool kent een concentrisch curriculum en neemt het individu als uitgangspunt. Kenmerken zijn:

- accent op eigenaar van leerproces
- accent op balans tussen betekenisvol en zinvol
- onderscheid tussen leren en onderwijzen
- leerling heeft invloed op eigen activiteiten (inhouden, werkvormen, samenwerkingsvormen, producten, doelen)
- leerling werkt aan betekenisvolle gehelen
- accent op reflectie: gesprek over effect van het leren
- leraar als coach

TUSSENVRAAG 1.4

- a Naar welk type school gaat jouw voorkeur uit?
- b Welke gemeenschappelijke elementen vind je terug bij de diverse schooltypen?
- c Welke onderdelen die genoemd zijn, vind jij het belangrijkste? Maak een prioriteitenlijstje met ten minste vier punten die je terug zou willen zien in de school waar jij wilt gaan werken.

Welke benadering van klassenmanagement jij hanteert is verbonden met de visie op onderwijs die jij als leraar hebt.

1

1.5 Klassenmanagementstrategieën

Wat heeft klassenmanagement te maken met pedagogisch-didactische afstemming, groepsdynamiek, leiderschapstijlen, effectief lesgeven en adaptief onderwijs?

Het scheppen van een goed pedagogisch en productief klimaat is voor veel beginnende leraren een flinke opgave. Het is daarom belangrijk dat startende leraren inzicht verwerven in de belangrijkste aspecten van klassenmanagement, waaronder de relatie tussen de leraar met zijn leerlingen. Startende leraren (en elke andere leraar trouwens ook) zijn ermee gebaat als ze kunnen beschikken over een praktisch instrumentarium aan klassenmanagementtools of -strategieën, zodat ze weten wat ze moeten doen om het doel wat ze voor ogen hebben te behalen: het creëren van een fijne klas, waarin kinderen op een positieve manier omgaan met elkaar en zich goed kunnen ontwikkelen.

Lesgeven is *knowing in action*, ofwel *knowing what to do when you don't know what to do* (Piaget (1896-1980). Van der Wolf vertaalt dit als: lesgeven is weten wat je moet doen onder zich niet herhalende omstandigheden. In feite raakt dit precies de spijker op zijn kop. In dit boek proberen we theorieën en strategieën aan te reiken, zodat je als leraar weet wat je moet doen in een dynamische klas.

Het doel is dat je in staat bent een handige gereedschapskist of instrumentarium aan te leggen met *klassenmanagementtools*. Het vergroten van je handelingsrepertoire op het gebied van klassenmanagement zal ertoe bijdragen dat je zelfverzekerder en met meer plezier voor de klas zult staan. Situationeel, snel en positief kunnen handelen zorgt voor rust en een goede sfeer in je klas en dit komt ten goede aan de kinderen!

Klassenmanagementstrategieën

Dit boek biedt diverse klassenmanagementstrategieën:

- strategieën voor een goede, positieve werksfeer (hoofdstuk 2)
- strategieën voor het positief beïnvloeden van groepsprocessen (hoofdstuk 4)
- pedagogische afstemmingsstrategieën (hoofdstuk 2 en 6)
- didactische afstemmingsstrategieën (hoofdstuk 3 en 6)
- strategieën voor het creëren van rust en harmonie in de klas (hoofdstuk 3)
- strategieën voor effectief lesgeven (hoofdstuk 5)
- strategieën voor planning en timemanagement (hoofdstuk 3)
- communicatieve strategieën (hoofdstuk 5 en 6)
- strategieën voor leiderschap (hoofdstuk 5)
- strategieën voor omgaan met verschillen tussen kinderen (hoofdstuk 6)

Al deze strategieën of tools zorgen ervoor dat je je kunt bekwalen in het worden van een goede klassenmanager, in het worden van een goede leraar.

TUSSENVRAAG 1.5

Maak een mindmap met als uitgangspunt de strategieën die hiervoor genoemd zijn. Bedenk wat je nu al doet of weet en werk dit beeldend uit in een mindmap. Doe deze opdracht in twee- of drietallen. Vul je mindmap aan met opgedane kennis als je het boek uit hebt.

1

1.6 Klassenmanagement en passend onderwijs

Goed klassenmanagement is voorwaardelijk om te komen tot passend onderwijs. In dit boek hanteren we de term adaptief onderwijs. Wel verwijzen we naar het passend-onderwijsbeleid (dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 6). Waar het op neerkomt is dat je als leraar op een adaptieve wijze moet kunnen omgaan met alle verschillen die er bestaan tussen kinderen.

Als het organisatorische deel van je klassenmanagement op orde is (organisatorische competentie van de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren), schept dit tijd, rust en ruimte. Ruimte die je kunt gebruiken om goed te differentiëren, door te kijken en te luisteren naar kinderen in je klas. Als je een goede klassenmanager bent, zul je ruimte krijgen voor reflectie op je eigen leraarsgedrag en effecten van je pedagogisch-didactisch handelen op je leerlingen. Luister veel naar de kinderen in je klas en kijk ook naar de feedback die ze geven (met hun lichaamstaal). Daar kun je veel van leren. Probeer steeds dat wat kinderen aan je teruggeven (aan woorden, lichaamstaal, ingeleverd werk, energie) te beschouwen als feedback op jouw leraarsgedrag. Wat doe je ermee, welke gevolgen heeft de feedback die je terugkrijgt voor je onderwijsaanbod, voor je leiderschapsstijl, voor de manier waarop je met de kinderen omgaat? Dat is in essentie waar het 'omgaan met verschillen' om draait, namelijk:

- het kunnen inzien van de (sociale en onderwijs)behoeften van de kinderen in je klas
- je pedagogisch-didactisch handelen daarop afstemmen
- de onderwijsleeromgeving daarnaar kunnen inrichten
- feedback kunnen opvatten als reflectie op je eigen leraarsgedrag

1.7 Klassenmanagement, een schoolbreed gedragen visie

Elke leraar op een school is bezig met klassenmanagement. Leraren organiseren hun lessen op een bepaalde manier, zoals ze dat gewend zijn en passen intuïtief vaak al veel strategieën toe die in dit boek staan beschreven. Het gaat erom dat leraren bewust aan de slag gaan met klassenmanagement en dat je als schoolteam bewust bekwame leraren krijgt. Het kunnen reflecteren op je eigen leraarsgedrag zoals genoemd in paragraaf 1.6 is daar een belangrijk onderdeel van: je afvragen waarom je op een bepaalde wijze iets aanpakt, jezelf vragen stellen en je werkwijze evalueren en steeds weer aanpassen. Zo doet meester Thijs dat in voorbeeld 1.4.

VOORBEELD 1.4

Meester Thijs reflecteert op zijn leraarsgedrag

1

Tijdens het zelfstandig werken loopt meester Thijs een ronde. Opeens wordt het onrustig. Een paar kinderen beginnen steeds harder te praten, waar een ander groepje weer last van heeft. Intussen zit de instructiegroep al een tijdje op Thijs te wachten. Ze worden ongeduldig, want ze hebben Thijs nodig. Na afloop van deze ochtend reflecteert Thijs op zijn leraarsgedrag. Hij vraagt zich af: hoe kwam het dat het niet zo lekker liep vanmorgen? Waarom werden Dani en Jarco zo druk? En hoe kan ik de volgende keer voorkomen dat de instructiegroep zo lang op mijn hulp moet wachten?

Na de kleine pauze start Thijs met een groepsles. Daarna volgt weer een zelfstandige werkperiode. Thijs probeert toe te passen wat hij vanmorgen heeft geleerd. Hij begint nu met de instructiegroep een korte opdracht te geven, dan pas start hij met zijn serviceronde. Na afloop van de werkperiode evalueert hij met de klas: hoe vonden de kinderen dat het ging?

Om bewust aan de slag te kunnen gaan met klassenmanagement is het goed om een gezamenlijke visie op klassenmanagement te ontwikkelen, die schoolbreed gedragen wordt. Klassenmanagement kan pas werkelijk effectief zijn als kinderen op school continuïteit en eenduidigheid ervaren en een doorgaande ontwikkeling kunnen doormaken. Dat betekent ten eerste dat de inhoud van het onderwijs in de verschillende leerjaren of bouwen op elkaar is afgestemd en ten tweede dat het klassenmanagement dat gehanteerd wordt in de diverse groepen op elkaar aansluit. Als kinderen naar een andere klas of een andere bouw gaan, verandert er al heel veel. Het is daarom goed als er ook een aantal dingen herkenbaar en gemeenschappelijk is, zoals de regels in een klas, de manier waarop rondes gelopen worden en de wijze waarop feedback wordt gegeven aan kinderen.

Klassenmanagementtechnieken en -vaardigheden zijn individueel goed te leren. Als een school zijn visie op klassenmanagement gezamenlijk herijkt heb je nog meer kans op succes. Het is daarom goed om op schoolniveau gezamenlijk te praten over de onderwerpen (zoals beschreven in de hoofdstukken hierna) die te maken hebben met klassenmanagement en effectief onderwijs en vervolgens een plan uit te zetten. Het formuleren van heldere pedagogische uitgangspunten is daarbij van belang. Dat start met de vraag: waartoe dient ons onderwijs, wat is de pedagogische kern van onze onderwijsvisie? Dit verfijnt zich steeds meer in doelen als: we willen graag dat kinderen eigenaar worden van hun leerproces. Dat kinderen een grote mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor hun handelen bezitten en ook een grote sociale verantwoordelijkheid kunnen dragen. Vervolgens vraagt het schoolteam zich af: hoe kunnen we dat concreet vormgeven in de diverse bouwen? De gezamenlijke pedagogische visie wordt dan naar de praktijk vertaald: zo doen we dat op onze school.

Nadat je op schoolniveau een plan hebt gemaakt, een schoolvisie op klassenmanagement, volgt de praktische vertaling ervan per bouw. Er bestaan namelijk belangrijke verschillen tussen hoe je het klassenmanagement vormgeeft in de onderbouw (groep 1-2), middenbouw (3-4-5) en bovenbouw

(6-7-8). Als die afspraken gemaakt zijn, kun je ook per bouw afspreken om elkaar te coachen. Dat kun je doen door middel van collegiale consultatie of intervisie.

Binnen de afspraken die je maakt over klassenmanagement op teamniveau of op bouwniveau zul je trouwens altijd nog individuele verschillen behouden. Dat is ook goed, iedereen heeft recht op zijn eigen stijl van lesgeven en kan daarbij gebruikmaken van zijn eigen specifieke onderwijstalenten. Het gezamenlijke plan zorgt ervoor dat er een duidelijk herkenbare, doorgaande lijn ontstaat in de school. Dat bevordert de effectiviteit van het onderwijs en zorgt voor synergie tussen leraren en leerlingen.

Intervisie

1

Synergie

Samenvatting

1

Definitie van het begrip klassenmanagement:

- alle strategieën die leraren kunnen gebruiken om een productief en positief groeps-klimaat te bevorderen.

Inzichten uit onderzoek:

- Klassenmanagement is een van de elf factoren die van invloed zijn op prestaties en ontwikkeling van kinderen.
- De belangrijkste factor van invloed op het leren van kinderen is de leraar!

Benaderingen van klassenmanagement:

- gedragsgeoriënteerde benadering
- op zelfsturing gerichte benadering
- ecologische benadering
- gespreksgeoriënteerde benadering
- curriculumgeoriënteerde benadering
- relationele benadering

Benadering van klassenmanagement in dit boek: een eclectische benadering, een combinatie van op zelfsturing gerichte, ecologische, gespreksgeoriënteerde, curriculumgeoriënteerde en relationele benadering van klassenmanagement.

Je onderwijsvisie is direct van invloed op je klassenmanagement. Er zijn vier schooltradities beschreven: behaviorisme, sociaal constructivisme, groepsgericht en individugericht.

Klassenmanagementstrategieën die aan bod komen in dit boek:

- strategieën voor een goede, positieve werksfeer
- pedagogische en didactische afstemmingsstrategieën
- strategieën voor effectief lesgeven
- strategieën voor planning en timemanagement
- strategieën voor rust en harmonie in de klas
- communicatieve strategieën
- strategieën voor leiderschap en het positief beïnvloeden van groepsprocessen
- strategieën voor omgaan met verschillen tussen kinderen

Goed klassenmanagement is voorwaardelijk om te komen tot passend onderwijs. Een schoolbreed gedragen visie op klassenmanagement is belangrijk omdat je daarmee een doorgaande, ononderbroken ontwikkelingslijn voor leerlingen waarborgt. Klassenmanagement en effectief onderwijs gaan dan hand in hand.





2

Pedagogisch klimaat en pedagogisch handelen

2

In dit hoofdstuk krijg je antwoord op de volgende vragen:

- Wat is een goed pedagogisch klimaat?
- Welke basisbehoeften heeft een kind?
- Wat is pedagogisch vakmanschap?
- Hoe creëer je een positieve werksfeer?

Als leraar heb je de pedagogische taak om kinderen te begeleiden bij hun menswording. Je wilt dat de kinderen in je klas zich zo goed mogelijk ontwikkelen. Je wilt dat ze zelfverantwoordelijke, zelfredzame individuen worden, die op een constructieve manier lid zijn van de samenleving. Dat ze bij het leren betrokken zijn, dat ze met plezier naar school gaan, dat ze vanuit innerlijke motivatie leren en dat ze sociaal zijn. Maar hoe verwezenlijk je dat? Hoe creëer je een goed pedagogisch klimaat, waarin je tegemoetkomt aan de behoeften van relatie, competentie en autonomie? Wat is pedagogisch vakmanschap? Welke eigenschappen heb je eigenlijk nodig om kinderen zo goed mogelijk te begeleiden in hun ontwikkeling? Hoe creëer je een positieve werksfeer? De antwoorden op deze vragen vormen de kern van dit hoofdstuk.

Openingscasus

In groep 5-6 A van juf Anne heerst een fijne sfeer. Als de kinderen 's ochtends binnenkomen staat juf Anne bij de deur. Ieder kind krijgt een hand en ze voert met elk kind een gesprekje. Tijdens het werken weet iedereen wat van hem of haar wordt verwacht. Juf Anne loopt rond en geeft complimentjes aan kinderen die goed aan het werk zijn. Kinderen die moeite hebben met hun taken begeleidt ze individueel. Ze stuurt daarbij aan op een succeservaring. Juf Anne geeft de kinderen vaak inbreng in de dingen die er op het programma staan. Vandaag hebben Lea en Kim een quiz gemaakt die ze aan het einde van de dag hebben gespeeld met de hele groep. Bij juf Anne heeft iedereen een eigen plek in de klas.

Bij juf Maya van groep 5-6 B gaat het er anders aan toe. Juf Maya zit achter haar

bureau als de kinderen binnenkomen. De kinderen moeten gelijk aan het werk gaan en ze verwacht dat het meteen stil is als haar les begint. Juf Maya heeft aan het begin van het jaar de regels opgesteld en vindt dat ze duidelijk en streng moet zijn in de klas. Ze verheft regelmatig haar stem en zegt dan wat er allemaal niet goed gaat. De kinderen kletsen te veel, zitten niet stil of werken niet hard genoeg. Als Jeroen te druk is in haar ogen, laat ze de hele klas tien minuten stil op de klok kijken met de armen over elkaar. De kinderen die wel goed werken, krijgen een sticker als beloning. Soms leidt dat tot jaloezie bij de kinderen onderling. Sommige kinderen worden gepest en elke dag moet er wel iemand nablijven van juf Maya. Dat leidt ertoe dat kinderen altijd 'op hun hoede' zijn en zich niet vrij durven te uiten.

2.1 Pedagogisch klimaat

Een goed pedagogisch klimaat is de belangrijkste voorwaarde om tot leren te kunnen komen. Tegelijkertijd is het moeilijk te omschrijven wát nu precies een goed pedagogisch klimaat is. Het heeft namelijk veel te maken met de persoonlijke visie, normen, waarden en voorkeuren van de leraar die voor de klas staat. En daarin bestaan grote verschillen. Zoals je in de openingscasus hebt kunnen lezen, verschilt het nogal of er in een groep een sfeer van respect en vertrouwen heerst of een voortdurend gevoel van 'op je hoede te moeten zijn'. Andere factoren die direct van invloed zijn op het pedagogisch klimaat, zijn:

- hoe het werken wordt begeleid en welke wijze van feedback er gegeven wordt (vooral positief of met name negatief)
- hoe de organisatie in de klas verloopt (en of kinderen een inbreng mogen hebben in het verloop van de dag en de inhoud van wat ze leren)
- hoe er met conflicten wordt omgegaan (wordt er direct gestraft of wordt het conflict besproken en aangestuurd op het zelf oplossen van een situatie)
- of de leraar bij de deur staat om de kinderen te begroeten
- het stemgebruik en de lichaamstaal van de leraar

In voorbeeld 2.1 stuurt meester Stan aan op het zelf oplossen van een conflict.

VOORBEELD 2.1

Meester Stan bemiddelt bij een conflict

Als Maurice en Joy tijdens het pauzehapje een conflict hebben met elkaar, helpt meester Stan hen om af te koelen en het probleem te verduidelijken, maar hij stimuleert hen ook om zelf naar een oplossing te zoeken. Na de pauze is de lucht weer geklaard en hebben de jongens een oplossing bedacht: in plaats van ruzie te maken over wie het eerst op de computer mag, gaan ze kop of munt gooien. Dat vinden ze beiden eerlijk.

2

In de paragrafen wordt achtereenvolgens ingegaan op de vraag wanneer een groep een ideale groep is, welke invloed jij als leraar hebt op de vorming van een positief pedagogisch klimaat, waarom het belangrijk is om kinderen eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces te geven en wat balans te maken heeft met een goed pedagogisch klimaat.

2.1.1 Een ideale groep

Als leraar is het je taak een klimaat te scheppen, een omgeving te creëren, waardoor kinderen zich vrij kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk een goede, positieve sfeer in je klas te hebben, zodat kinderen zich veilig voelen. Pas als kinderen goed in hun vel zitten, zich prettig voelen, kunnen ze tot leren komen. Ook als je aandacht wilt besteden aan samenwerken in de groep, bijvoorbeeld door coöperatief leren, is het een basisvoorwaarde dat kinderen zich veilig voelen. Coöperatief leren is een werkwijze waarbij leerlingen gestructureerd samenwerken bij het maken van een opdracht of het leren van een leerinhoud. Hierbij zijn de leerlingen verantwoordelijk voor het eigen leerproces en dat van de hele groep. Het coöperatief leren is voortgekomen uit de ideeën van John Dewey (1859-1952) en Lev Vygotsky (1896-1934).

Om een goed pedagogisch klimaat neer te zetten, is het van belang dat je aandacht besteedt aan de relatie die je hebt met de kinderen in je groep. Toon interesse in hun eigenheid, hun hobby's, bezigheden buiten school, hun verhalen, hun grappen en hun verdriet. Besteed ook veel aandacht aan relaties onderling. Een positieve groep vormt zich niet vanzelf. Kennis van groepsdynamica en groepsprocessen is onmisbaar bij het creëren van een positief groepsklimaat. In hoofdstuk 4 komt dit onderwerp uitgebreider aan bod.

Je eigen rol en houding als leraar is de factor die de meeste invloed heeft op een goed pedagogisch klimaat. Besef vanaf dag één dat je een rolmodel bent. Je groep is een spiegel van je eigen gemoedstoestand, normen en waarden en ideeën die jijzelf hebt over wat goed onderwijs is of hoort te zijn en hoe het er in een ideale groep aan toe moet gaan.

Rolmodel

TUSSENVRAAG 2.1

Een ideale groep bestaat natuurlijk niet, maar toch is het goed om er eens over na te denken hoe een ideale groep er voor jou moet uitzien. Waaraan zou een ideale groep moeten voldoen? Maak een beschrijving van je ideale groep, waarin in ieder geval de volgende vragen beantwoord worden:

- a Hoe gedragen de kinderen zich tegenover elkaar en tegenover jou?
- b Hoe pakken de kinderen hun werk aan?
- c Welke regels en afspraken worden belangrijk gevonden?
- d Wat is de sfeer in de groep?

2.1.2 Invloed als leraar

Bewustwording van de grote invloed en verantwoordelijkheid die je hebt als leraar op het geheel is stap één. Je leerlingen bewust maken van de invloed en verantwoordelijkheid die zij dragen voor het geheel is de tweede stap. Breng het woord 'samen' er vroeg in. Jij en je groep zijn er samen verantwoordelijk voor dat de sfeer fijn is, dat jullie op een positieve manier met elkaar omgaan en dat niemand wordt uitgelachen, gepest of buitengesloten. Maak dingen vanaf het begin bespreekbaar, bijvoorbeeld door het laatste kwartier de dag na te bespreken en daar een vorm voor te vinden die veilig is voor iedereen. Dit kan met behulp van de socratische methode, in een kringgesprek, door gedurende de dag briefjes te laten deponeren in een 'bespreekbox', waar dan steeds een brief / onderwerp uitgehaald wordt enzovoort. De socratische methode is gebaseerd op het gedachtegoed van de filosoof Socrates (470-399 voor Christus). Het is een gespreksmethode waarbij je een stelling poneert en door middel van kritische vragen erachter probeert te komen of deze juist is.

Probeer elke dag tijd te besteden aan sfeerverhogende dingen, zoals: zingen, spelletjes, beeldende vorming, drama, voorlezen en informele gesprekken. Geniet met de kinderen, wees ontspannen en straal rust uit. Als je lesgeeft met vreugde en positieve energie, dan heeft dit zijn weerslag op de kinderen. Ondervind zelf maar!

2.1.3 Eigen verantwoordelijkheid van kinderen

Wil je dat de kinderen in je klas actief deelnemer zijn aan de leeractiviteiten en het gehele klassengebeuren? Dan zul je ze een stem moeten geven. Pas als je kinderen eigen verantwoordelijkheid geeft voor hun leerproces en ook voor het dagelijkse reilen en zeilen in de klas, zul je een andere, meer actieve, zelfredzame sfeer krijgen. Samenwerking en saamhorigheid vormen hierbij belangrijke pijlers. Kohn (1996) spreekt in dit verband over een 'werken-met-leerklimaat' versus een 'werken-voor-leerklimaat'. Hiermee duidt hij het onderscheid aan tussen werken met kinderen, die voor zichzelf aan het werk zijn en kinderen die werken voor de leraar. De laatste visie is achterhaald en hoort bij een strikt programmagericht type onderwijs, waarbij straffen en belonen de machtsmiddelen vormen om kinderen te stimuleren zich naar de voornemens van de leraar te gaan gedragen. In dit boek gaan we ervan uit, net als Ebbens & Ettekoven (2000), dat in een goed pedagogisch klimaat kinderen (deels) de verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen leerproces. Bij de traditionele vernieuwers, zoals Maria Montessori, staat dit ook hoog in het vaandel. Denk maar aan het montessorimateriaal waarin de controle van de fout zelf al verweven zit, waardoor het kind niet afhankelijk is van de leraar voor inzicht in het wel of niet slagen van de vaardigheid / handeling. Ook een kreet als 'help mij het zelf te doen', termen als zelfopvoeding, vrijheid in werkkeuze, werktempo en plaats, zijn tekenen in die denkrichting.

2.1.4 Balans

Bij het managen van een klas ben je voortdurend bezig met het vinden van balans. Balans tussen sturen en meer vrijheid geven, ideeën genereren en opperen, initiatieven tonen en dingen uit de kinderen zelf laten komen, duidelijk optreden en kinderen het zelf laten oplossen. Ook bij het creëren van een goed pedagogisch klimaat is het van belang dat je kunt laveren tussen alle intermenselijke processen in je klas. Een flexibele en sensitieve houding is daarbij onmisbaar. Hiermee wordt bedoeld dat je snel kunt

inspelen op situaties die zich op het moment voordoen, te vergelijken met situationeel leiderschap (zie hoofdstuk 4). Voorbeeld 2.2 laat zien hoe je op situaties kunt inspelen.

VOORBEELD 2.2

Juf Cato stuurt en laat vrij

Janine en Wikke hebben het idee geopperd om als klas mee te doen aan een techniekproject. Juf Cato vindt het een geweldig idee. Ze bombardeert de twee tot projectleider en laat de organisatie grotendeels aan deze twee kinderen van groep 7 over. Als Maik en Ruben op een gegeven moment de klas verstoren en niet serieus meer bezig zijn met het project, grijpt ze in. De twee moeten verder met hun rekenwerk en mogen pas morgen weer meedoen met de rest.

2.2 Basisbehoeften van het kind

Om een positieve sfeer neer te zetten in je groep, moet je behalve de kinderen in je groep goed kennen, ook tegemoetkomen aan hun basisbehoeften. Er zijn drie basisbehoeften die elk mens heeft, dus ook elk kind, zeggen Deci en Chandler (1986) en Stevens (1997). Dat zijn:

- 1 relatie
- 2 competentie
- 3 autonomie

Drie basisbehoeften

Wanneer aan deze 'grote drie' voldaan wordt, zullen kinderen volgens hen bereid zijn om actief vorm te geven aan hun eigen leerproces. Zodoende kun je ze als voorwaardelijk voor het vormgeven van het eigen leren beschouwen.

Relatie

Relatie (veiligheid) is de eerste basisbehoefte. Elk kind heeft de behoefte ergens bij te horen, een eigen plekje te hebben in de groep. Elk kind wil zich geaccepteerd voelen, zich veilig voelen, het gevoel hebben welkom te zijn. Uit hersenonderzoek is gebleken dat kinderen pas leren als er een veilige leeromgeving is. Hoe uit deze basisbehoefte zich nu in de praktijk? Kinderen die zich veilig voelen, durven een beroep te doen op de leraar en op andere kinderen. Er heerst een gevoel van onderling vertrouwen en openheid. Kinderen hebben respect en waardering voor elkaar om wie ze zijn. Kinderen gaan met plezier naar school, zijn initiatiefrijk, leergierig en hebben een plek in de groep. Je kunt op de volgende manieren de relatiebehoefte bevorderen:

Relatiebehoefte

- Bouw een positieve band op, bijvoorbeeld door belangstelling te tonen in interesses van de kinderen.
- Heb aandacht voor een positieve sfeer, bijvoorbeeld door aan het begin van de dag iedereen persoonlijk een hand te geven en een kort praatje te maken. Je laat zo zien dat je blij bent dat iedereen er is. Neem ook kort maar duidelijk de tijd voor de afwezigen: laat merken dat je het jammer vindt dat ze er niet zijn en dat er aan hen gedacht wordt.

- Heb aandacht voor de klas als groep, bijvoorbeeld door groepsspelen te doen en samenwerken mogelijk te maken
- Stel normen en waarden (zoals hiervoor genoemd) gezamenlijk op.
- Kom afspraken na. Als je bijvoorbeeld beloofd hebt dat de kinderen 's middags een toneelstukje mogen oefenen, moet je dit ook nakomen.
- Laat weten dat je beschikbaar bent, zowel in lichaamstaal als verbaal.
- Laat zien dat je naar ze wilt luisteren, door een open houding te hebben.
- Neem tijd voor interacties met kinderen, bijvoorbeeld een gesprekje over thuis of een grapje.
- Toon belangstelling voor de achtergrond en interesses van kinderen
- Ga discreet om met vertrouwelijke informatie, bijvoorbeeld over bedplassen of over een scheiding.
- Benoem positieve dingen hardop, complimenteer het gewenste gedrag of de goede inzet.
- Wees betrouwbaar en emotioneel stabiel, dus geen woedeaanvallen, maar zelfbeheersing.

Competentie

Competentie is de tweede basisbehoefte. Elk kind wil zich bekwaam voelen, het gevoel hebben dat het kan wat er van hem in de klas gevraagd wordt. Hiervoor heeft het vertrouwen nodig in eigen kunnen. Zelfvertrouwen is noodzakelijk om te kunnen functioneren. Een kind met zelfvertrouwen heeft zin in het leren van iets nieuws en ontdekt ook dat het steeds meer taken aankan. Ook bij deze basisbehoefte spelen emoties een grote rol. Als een kind het gevoel heeft dat het iets niet kan, is de kans dat het hem daadwerkelijk niet lukt groot. De negatieve spiraal die dan ontstaat wordt ook wel de vicieuze cirkel van de zichzelf waarmakende onmacht genoemd (Stevens, 1992).

Het gevoel van competentie bij kinderen kun je versterken door het volgende:

- Bied een gevarieerd aanbod, gericht op hoofd, handen en hart, volgens de acht intelligenties van Gardner (1983), zie verderop in deze paragraaf.
- Gebruik een goede techniek van vragen stellen; laat kinderen elkaar aanvullen, vul niet zelf snel het antwoord in, geef niet meteen aan of het goed of fout is (de woorden 'fout' of 'nee, niet goed!' kunnen hard binnenkomen bij een kind, denk aan de vicieuze cirkel van onmacht 'ik kan het niet', probeer deze te vermijden). Stel vragen die tot reflectie uitnodigen, bijvoorbeeld: 'Hoe ben je tot dit antwoord gekomen?'
- Heb een goede toon, een optimistische stemming en positieve formulering helpen.
- Sta fouten toe, probeer de norm te laten leven dat je van fouten echt kunt leren en dat niemand wordt uitgelachen om een fout.
- Geef positieve feedback: 'Die zes zinnen heb je goed gedaan, deze twee kun je nog verbeteren. Hoe ga je dat aanpakken?'
- Heb realistische verwachtingen: 'Ik denk dat het jou lukt om vier van de vijf rijtjes sommen af te hebben in vijftien minuten.'
- Stuur aan op succeservaringen (daar leren kinderen vooral van!)
- Geef actief beurten aan alle kinderen, geef ook beurten aan de stille, onopvallende kinderen.
- Bied ruimte aan verschillen in werk- en leerstijl, denk aan de leerstijlen van Kolb en de intelligenties van Gardner.
- Geef blijk van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van kinderen: 'Ik ben er zeker van dat je deze taak aankan.'

**Vicieuze cirkel
van de zichzelf
waarmakende
onmacht**

Door aan hiervoor genoemde punten te voldoen, schrijven kinderen hun succes toe aan het eigen functioneren. Als je bezig met tegemoetkomen aan de basisbehoeften van kinderen, ben je in feite bezig met adaptief onderwijs. Daarover lees je meer in hoofdstuk 6. Door ruimte te geven aan verschillen in leerstijlen en aan interesses en talenten die kinderen hebben, kom je (mede) tegemoet aan de basisbehoefte competentie. Kinderen voelen zich dan uitgedaagd en aangesproken op hun intrinsieke motivatie. De leerstijlen van Kolb worden als algemeen bekend geacht. De meervoudige intelligentietheorie van Gardner beschrijven we hierna in het kort. Howard Gardner schreef in 1983 het invloedrijke boek *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*, waarin hij acht vormen van intelligentie beschrijft:

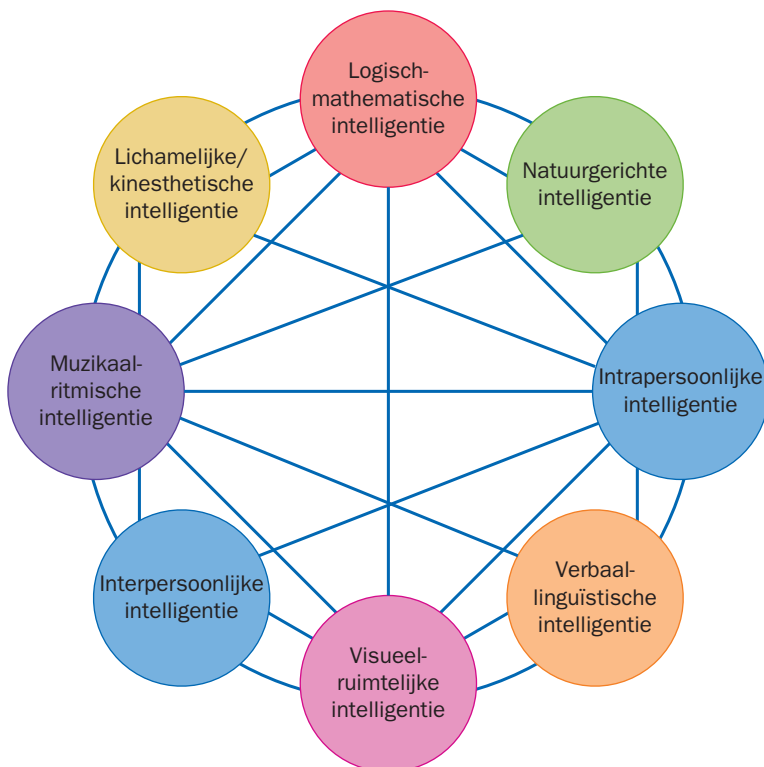
- 1 verbaal / linguïstische intelligentie (woordknap)
- 2 logisch / mathematische intelligentie (rekenknap)
- 3 visueel / ruimtelijke intelligentie (beeldknap)
- 4 muzikaal / ritmische intelligentie (muziekknop)
- 5 lichamelijke / kinesthetische intelligentie (beweegknap)
- 6 interpersoonlijke intelligentie (mensknop)
- 7 intrapersoonlijke intelligentie (zelfknop)
- 8 natuurgerichte intelligentie (natuurknop)

Deze acht vormen van intelligentie worden weergegeven in figuur 2.3.

Meervoudige
intelligentie-
theorie

2

FIGUUR 2.3 Acht vormen van intelligentie, zoals beschreven door Gardner



Als je bij het vormgeven van je lessen tegemoetkomt aan verschillende intelligenties die kinderen hebben, geef je hen eerder een gevoel van competentie. Denk bijvoorbeeld aan het laten verwerken van een taalles in een gedicht, een collage, een muziekstuk of een speurtocht in de natuur.

Autonomie

De derde basisbehoefte, autonomie of zelfstandigheid, is een basisbehoefte van de mens. Kinderen willen zelf beslissingen nemen en weten dat ze (voor een deel) hun eigen leergedrag kunnen sturen. Autonomie heeft te maken met het geloof in jezelf, dat je meetelt, iemand bent. Het kind heeft het gevoel niet afhankelijk te zijn van anderen, maar dat het in staat is om zelfstandig besluiten te nemen.

Je kunt het gevoel van autonomie bevorderen door het volgende:

- Help het kind het zelf te doen. Probeer kinderen (al vanaf groep 1) zo veel mogelijk zelfstandig te laten zijn. Doe het één keer voor, daarna kunnen ze het zelf proberen.
- Laat de kinderen in je klas meebeslissen, medeverantwoordelijk zijn. Geef ze een stem. Laat ze bijvoorbeeld bij het plannen van een thema voor een project, kiezen uit een aantal onderwerpen of zelf ideeën aandragen.
- Honoreer initiatieven van kinderen, bijvoorbeeld voor de invulling van de middag, voor een klassengesprek of lessen.
- Waardeer ideeën van kinderen.
- Daag kinderen uit eigen oplossingen te bedenken, bijvoorbeeld bij conflicten of bij projecten.
- Geef echte keuzes bij het maken van taken (hoe, wat, waarmee, hoe lang).
- Laat kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht.
- Vertrouw kinderen een aantal organisatorische zaken toe, zoals de organisatie van een expositie, voorstelling of huishoudelijke taken.

TUSSENVRAAG 2.2

Bekijk de kinderen in je klas vanuit het perspectief van de drie basisbehoeften.

- Aan welke basisbehoeften besteed je zelf – automatisch – het meeste aandacht? En bij welke kinderen?
- Welke basisbehoeften kunnen bij jou nog meer aandacht krijgen en bij welke kinderen?
- Maak een analyse van je eigen leraarsgedrag door een matrix te maken met de woorden relatie, competentie en autonomie bovenaan en de namen van de kinderen uit je klas aan de linkerkant. Probeer voor elk kind een goede beschrijving te maken en bedenk waar jouw begeleiding op gericht is.

2.3 Pedagogisch vakmanschap

In deze paragraaf bekijken we welke eigenschappen je nodig hebt om kinderen die basisbehoeften – en meer – te kunnen bieden, om die context te creëren waarbinnen je klassenmanagement goed zult verlopen en de kinderen zich optimaal zullen kunnen ontwikkelen. Als leraar leg je het fundament voor de ontwikkeling van de kinderen in de groep. Dit doe je door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften en door vertrouwen te

hebben in de eigen ontwikkelkracht en intrinsieke motivatie van kinderen. Welke eigenschappen heb je nu nodig, wil je een adaptieve leraar zijn die pedagogisch vakbekwaam is?

Uit het bekende onderzoek naar klassenmanagement van Jacob Kounin (1970), blijkt dat een succesvolle, effectieve leraar over een aantal basisvaardigheden beschikt. Deze zijn: duidelijkheid, consequent zijn en evenwichtigheid. Daarnaast is er nog een zevental aspecten belangrijk om je eigen te maken. Samen vormen deze zeven eigenschappen of vaardigheden het pedagogisch vakmanschap van een adaptieve, sensitieve leraar:

- 1 fysieke en mentale houding
- 2 rolmodel
- 3 integratie van duale rollen
- 4 sensitiviteit
- 5 zelfkennis door middel van zelfreflectie
- 6 responsiviteit
- 7 uitdaging bieden

Hoofdstuk 3 gaat dieper in op de aandachtsgebieden die belangrijk zijn om een goede klassenmanager te worden. In de volgende subparagrafen behandelen we achtereenvolgens de genoemde zeven eigenschappen.

2.3.1 Fysieke en mentale houding

Als leraar ben je de leider van je groep. Het is belangrijk dit ook op een positieve manier te laten zien in je fysieke en mentale houding. Ga bewust rechtop staan: stevig op beide voeten, met een rechte rug, je schouders naar achteren en je hoofd rechtop. Spreek vriendelijk en duidelijk, let op je toon en mimiek. Je houding vertelt de kinderen veel over hoe je je voelt. Een groep moet merken dat er een leider is die zijn plek boven de natuurlijke leiders in de groep waarmaakt. Gedragskenmerken en je lichaamstaal die deze weerspiegelen, bepalen leiderschap.

Op mentaal gebied: heb een accepterende, liefdevolle grondhouding. Een houding die ervan uitgaat dat iedereen er mag zijn, inclusief de leraar zelf. Kessler (1991) noemt dit authentiek zijn, echt: de leraar is open en vol aanwezig. Richt je op het verbinding maken met de kinderen, in plaats van orde houden, disciplineren en gehoorzaamheid afdwingen. Volgens Maria Montessori is normalisatie een proces waarbij kinderen een innerlijke discipline krijgen en hun wil trainen, met als doel om zichzelf zodoende te ontwikkelen.

Wees emotioneel stabiel, dat wil zeggen: heb controle over je eigen emoties. Val niet op het ene moment hysterisch boos uit over iets, terwijl je op het andere moment vervalt in schaterlachen. Kinderen hebben een – hoe cliché ook – ‘rots in de branding’ nodig. Iemand die stabiel is, waar ze op kunnen vertrouwen. Ook al kun je gerust de groep eens ferm toespreken (soms zeer noodzakelijk om grenzen aan te geven), kinderen moeten weten en aanvoelen dat het niet met hen persoonlijk te maken heeft. Spreek hen altijd aan op gedrag, niet op de persoon.

Ontwikkel je sensitiviteit, je inlevingsvermogen, zodat je beter kunt inschatten wat kinderen beweegt, wat er in hun hoofd en hart omgaat.

2.3.2 Rolmodel

Vanaf dag één ben je een rolmodel voor de kinderen in je klas. Besef dat en ga met dit gegeven bewust om. Wil je dat de kinderen elkaar met respect behandelen en naar elkaar luisteren, wees dan zelf ook respectvol naar je

Basisvaardig-
heden
succesvolle
leraar
Pedagogisch
vakmanschap

2

kinderen toe en bied een luisterend oor, zoals meester Jeroen dat doet in voorbeeld 2.4.

VOORBEELD 2.4

Meester Jeroen als rolmodel

2

Als we de klas van meester Jeroen betreden, moeten we hem even zoeken. Hij staat niet frontaal voor de klas of zit op een tafel, maar zit tussen de kinderen in op een kruk. Meester Jeroen heeft ervoor gekozen om zichzelf niet in de ruimte te verheffen door op een tafel te gaan zitten en zo de kinderen toe te spreken. Hij wil zichzelf niet onnodig op een voetstuk zetten. En de kinderen mogen van hem toch ook niet op hun tafel zitten?

Sta ontspannen maar zelfverzekerd voor de groep, zit tussen je kinderen in in de kring of neem een kruk en ga naast het kind zitten als je het individueel begeleidt (en leun niet vanachter over het kind heen!). Wil je graag dat kinderen zelfstandig kunnen werken, leren samen te werken en actief leren, dan zul je zelf het voorbeeld moeten geven hoe ze dit moeten doen.

2.3.3 Integratie van duale rollen

Als leraar neem je verschillende rollen aan, die soms tegenstrijdig zijn. Er wordt aan de ene kant van je verwacht dat je een accepterende, sensitieve houding hebt. Daarmee bied je de kinderen veiligheid, zodat zij actief kunnen participeren op het onderwijs. Het vraagt erkenning van de kinderen, en waardering om wie je bent. Aan de andere kant wordt er van je verwacht dat je leiding geeft, grenzen stelt en duidelijke kaders aangeeft, dat je de kinderen stuurt waar nodig en dat je ze beoordeelt op leergebied. Wubbels e.a. (1999) noemt deze dualiteit in rollen het afwisselen tussen dominantie en medewerking. Förner en Schouten (2009) hebben het over de 'harde kant' en de 'zachte kant' van de leraar. Hierbij staat dominantie voor: doelen stellen en een effectieve leertijd nastreven. Medewerking staat voor: belangstelling tonen, ruimte geven voor reacties en meningen, empathie tonen, eigen inbreng serieus nemen. Volgens Wubbels wordt een effectieve relatie tussen een leraar en een leerling gekenmerkt door balans tussen dominantie en medewerking. Als die balans er is, biedt de leraar een duidelijk kader, een duidelijke structuur en leiding, maar geeft hij kinderen ook de ruimte. Ruimte voor initiatieven, keuzemogelijkheden en eigen verantwoordelijkheid. De leraar bepaalt uiteindelijk welke regels, normen en waarden hij wil laten overheersen, maar stelt deze samen met de kinderen vast. Als leraar bedenk je steeds: 'Waar geef ik ruimte en vrijheid en wanneer grijp ik in, stuur ik bij, geef ik extra instructie?' Een kind kan bijvoorbeeld zelf beslissen aan welk werkje of taak het wil gaan beginnen, maar jij stemt de omvang van het werk en de tijd die het ervoor krijgt af op het niveau van het kind. Jij hebt het overzicht op de leerdoelen (inclusief kerndoelen en referentieniveaus), maar je vraagt ook aan de kinderen wat zij willen leren en wanneer. Dit balanceren tussen dominantie en medewerking, tussen sturen en vrijheid geven, is een belangrijke pedagogische eigenschap van een goede leraar. In voorbeeld 2.5 wordt geïllustreerd hoe samen met een kind afspraken kunnen worden gemaakt.

Dualiteit in rollen

VOORBEELD 2.5

Juf Karlijn stemt het werk af met Finn

Juf Karlijn bespreekt met Finn zijn rekentaak. Hij zit in groep 4, maar heeft zijn rekenboek al uit. Samen zoeken ze werk uit van groep 5 en maken ze afspraken wat hij gaat maken en hoe lang hij er over gaat doen.

2

2.3.4 Sensitiviteit

Sensitiviteit is een pedagogische kwaliteit die sommige leraren al van nature bezitten. Wellicht is het een van de redenen geweest om te kiezen voor het vak, omdat je zoals dat heet 'goed bent met mensen'. Je kunt mensen goed aanvoelen en bent geïnteresseerd in wat mensen beweegt.

Gardner (1983) noemt dit de interpersoonlijke intelligentie. Het bezig zijn om als leraar een sensitieve houding ten opzichte van kinderen te ontwikkelen, gaat een stap verder. Het gaat erom dat je moeite doet om uit je eigen rol te stappen en dingen vanuit het perspectief van het kind kunt bekijken. Bij bepaalde zaken is dit belangrijk, zoals bij:

- concentratieproblemen
- werkhoudingsproblemen
- conflicten tussen kinderen
- stil en teruggetrokken gedrag

Inter-
persoonlijke
intelligentie

Pas als je hierbij je eigen mening, vooroordelen, attributies en denkschema opzij kunt zetten en je kunt verdiepen in de achtergrond, thuissituatie, karakteristieke, emotionele en momentane eigenschappen van het kind, kun je het kind daadwerkelijk verder helpen.

Sensitiviteit is vereist bij taakafstemming, bij conflictbemiddeling, bij het nakijken van werk, bij groeps gesprekken, bij gedragscorrigerende gesprekken, bij gesprekken over een moeilijke thuissituatie, bij groepsspelen, bij het onder woorden brengen van gevoelens en bij tal van andere zaken die in het dagelijkse takenpakket van jou als leraar vallen. Als je sensitiviteit ziet als een houdingsaspect, dan valt het te leren. Wellicht lukt het je niet meteen, maar de positieve gevolgen die jijzelf en de kinderen in de groep ervan zullen ervaren, zullen groot zijn.

Sensitiviteit heeft veel overeenkomsten met empathisch vermogen, een onderdeel van emotionele intelligentie. Emotionele intelligentie (EI) is volgens Daniel Goleman (1996): 'de capaciteit om je eigen gevoelens en die van anderen te herkennen, de capaciteit om jezelf te motiveren en de capaciteit om goed om te gaan met emoties, zowel die van jezelf als die van anderen.'

Emotionele
intelligentie

De vijf belangrijkste EI-eigenschappen, zijn:

- 1 *Zelfkennis*. Iemand met een hoge emotionele intelligentie, een hoog EQ, is zich bewust van zijn gevoel.
- 2 *Optimisme*. Iemand met een hoog EQ denkt positief over de eigen mogelijkheden en laat zich niet snel uit het veld slaan.
- 3 *Kunnen afzien*. Iemand met een hoog EQ kan het opbrengen om te werken aan iets wat hij of zij op lange termijn wil bereiken.

- 4 *Empathie*. Iemand met een hoog EQ kan zich goed verplaatsen in de gevoelens van anderen.
- 5 *Sociale vaardigheden*. Iemand met een hoog EQ kan goed met zowel bekenden als vreemden omgaan.

In voorbeeld 2.6 zien we in meester Luc een voorbeeld van een sensitieve leraar.

2

VOORBEELD 2.6

Een sensitieve leraar

Meester Luc zag in een oogopslag dat Bo niet lekker in haar vel zat vandaag. Ze had duidelijk moeite om zich te concentreren op de les. Toen iedereen rustig aan het werk was, ging hij even naast haar zitten en vroeg: 'Wil je even met me praten?' In zijn lichaamshouding gaf hij blijk van aandacht en belangstelling voor haar gevoel. Bo gaf aan dat ze verdrietig was omdat haar oma gisteravond was overleden. Meester Luc zei tegen haar dat ze van hem rustig aan mocht doen vandaag en legde geen druk op haar. Opgelucht begon Bo rustig aan haar werk.

2.3.5 Zelfkennis door middel van zelfreflectie

In het onderwijs is het belangrijk dat je kritisch naar je eigen handelen blijft kijken en daarop blijft reflecteren. Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat de leraar de belangrijkste factor is als het gaat om goed onderwijs. Uit de meta-analyse van Marzano (2010), waarin hij alle onderzoeken naar effectieve scholen in de afgelopen 35 jaar heeft bestudeerd, komt hij tot de conclusie dat het effect van een goede leraar doorslaggevend is. De leraar doet er dus toe!

Elke leraar heeft de mogelijkheid zich te ontwikkelen tot een effectieve, succesvolle leraar. Reflectie en de wil om jezelf te verbeteren zijn hiervoor voorwaardelijk. Ebbens en Ettekoven (2000) pleiten ervoor dat je als professional weet hebt van je eigen 'subjectief concept', vergelijkbaar met een intern werkmodel. Hiermee wordt bedoeld dat je als leraar weet hebt van je eigen opvattingen en overtuigingen over leren en lesgeven en daarop kan reflecteren.

**Subjectief
concept**

Gedurende de pabo-opleiding leer je om een portfolio en zelfevaluatie te schrijven en om kennis en vaardigheden te koppelen aan de competenties voor leraar basisonderwijs. Maar hoe zie je dat in de praktijk voor je? In de praktijk van het lesgeven lopen alle competenties door elkaar heen, vinden soms tegelijkertijd plaats. Het is goed om jezelf te oefenen en bewust stil te staan bij leermomenten gedurende de dag. In veel literatuur wordt gesproken over de reflectieve teacher, waarmee een leraar bedoeld wordt die op het eigen lesgeven en dat van anderen kan reflecteren (zie bijvoorbeeld Kwakman, 1999). Zelfkennis en zelfreflectie zijn ook nodig om jezelf te blijven ontwikkelen in je vak. Wanneer je weet waar je mee bezig bent en waarom, kun je op je eigen lesgeven en dat van anderen reflecteren. Hieruit volgen probleemstellingen, waarbij ervaringen gekoppeld worden aan (nieuwe) theorieën over leerpsychologie, didactiek en pedagogiek, waardoor

**Reflective
teacher**

geplande actie ondernomen kan worden. Uiteindelijk leidt zo'n actieonderzoek en uitwisseling daarvan met collega's, tot beter lesgeven. Korthagen biedt een goede, bruikbare methode om met behulp van een reflectiemodel te reflecteren op je eigen leraarsgedrag (zie figuur 2.7) dat van vijf stappen gebruikmaakt.

Reflectiemodel

FIGUUR 2.7 Kernreflectiemodel Korthagen

Stap 1	handelen / ervaring opdoen (betekenisvolle situatie)
Stap 2	afstand nemen en terugkijken op deze situatie
Stap 3	expliciet formuleren van de kern; de essentiële aspecten van de betekenisvolle situatie
Beslismoment – keuze of je in de toekomst anders wilt gaan handelen (dan stap 4) of niet	
Stap 4	onderzoeken welke alternatieven er zijn voor je eigen handelen; kiezen welk alternatief je gaat uitproberen om jouw professionele handelen te verbeteren
Stap 5	alternatief uitproberen (handelen / ervaring opdoen)

Daarna start de reflectiecyclus opnieuw.

Een ander bekend model dat veel gebruikt wordt bij zelfreflectie, is het Johari-venster. Het Johari-venster, vaak ook aangeduid met de Engelse term *Johari window* is een model, gecreëerd door Luft en Ingham in 1955. De naam *Johari* is afgeleid uit hun namen: Joseph Luft en Harry Ingham. Het model helpt mensen hun communicatie beter te begrijpen. In het onderwijs helpt het leraren om blinde vlekken van zichzelf te verkleinen en een grotere open ruimte te krijgen.

Het Johari-venster heeft vier kwadranten, zoals in figuur 2.8 te zien is.

Johari-venster

FIGUUR 2.8 Het Johari-venster

	Bekend aan jezelf	Onbekend aan jezelf
Bekend aan anderen	Open ruimte	Blinde vlek
Onbekend aan anderen	Verborgten gebied	Onbekend gebied

De open ruimte is datgene wat aan jezelf en de ander bekend is; hier kan over gecommuniceerd worden. De blinde vlek is wel bekend aan anderen, maar niet aan jezelf. Een voorbeeld hiervan is het vaak gebruiken van een bepaald stopwoord. Het verborgen gebied wordt door mensen bewust verborgen gehouden voor anderen. Het onbekende gebied is zowel voor jezelf als anderen onbekend, en daarmee geen onderwerp van communicatie.

**Video
Interactie
Begeleiding**

Als startende leraar is het goed om feedback te krijgen op je lesgeven en leraarsgedrag, bijvoorbeeld door middel van intercollegiale ondersteuning of Video Interactie Begeleiding. Het Johari-venster is een hulpmiddel om feedback te vragen van anderen. Hierdoor verschuift de ruimte van de blinde vlek naar de open ruimte, en door open te communiceren verschuift de ruimte van het verborgen gebied naar de open ruimte. Zo krijg je meer zicht op je eigen handelen, waardoor je dat kunt verbeteren.

2.3.6 Responsiviteit

Responsiviteit wordt gekenmerkt door een vragende, belangstellende houding naar kinderen toe. Het is het omgekeerde van een directieve houding. Directief ben je als je direct, stellend bent en veel opdrachten geeft. Responsief ben je als je ruimte biedt voor de reactie van kinderen en belangstelling toont voor hun taakbeleving. Taakbeleving is het geheel aan emoties dat een taak oproept bij een kind. Bij een responsieve benadering geef je ik-boodschappen af en luister je actief naar kinderen, zoals in voorbeeld 2.9 gebeurt.

**Directief
Responsief**

VOORBEELD 2.9

Een responsieve benadering

Juf Annelies ziet dat Bas verveeld met zijn gum zit te spelen. Ze gaat naast hem zitten en vraagt: 'Kan ik je ergens mee helpen, Bas?' Bas zegt: 'Ik vind spelling stom en moeilijk.' Hierop zegt juf Annelies: 'Kun je me vertellen welke spellingsregels je al kent en welke je nog moeilijk vindt?' Bas zegt: 'Ehm, ja, ik ken al de verdubbelaar, de net-als-woorden en de klinkerdief, die vind ik makkelijk.' Annelies: 'Als je het makkelijk vindt, vind je het dan wel leuk om te doen?' Bas: 'Ja, ik denk het wel.' Annelies: 'En met welke spellingsregels heb je nog een beetje moeite?' Bas: 'met de f / v-woorden en s / z-woorden', zucht hij. Juf Annelies: 'zal ik je een paar trucjes leren om het beter te onthouden?' Bas: 'Ja!', en zijn ogen lichten op. Hij gaat in een actieve houding zitten.

Bij kinderen met werkhoudingsproblemen werkt een responsieve benadering beter dan een directieve benadering. Probeer eens op je eigen stijl van communiceren te letten. Kijk wat het effect is van een responsieve, vragende houding naar kinderen. Je zult merken dat kinderen dit prettig vinden. Ze voelen zich eerder gehoord en hebben het gevoel dat hun mening en gevoel ertoe doen. Het leert ze ook te praten en na te denken over hun werk.

2.3.7 Uitdagende ondersteuning

In het moderne onderwijs is het van belang dat je uitdagende ondersteuning biedt aan kinderen. Uitdagende ondersteuning tijdens het begeleiden van het werken heeft te maken met het volgende:

- Heb positieve, hoge verwachtingen van kinderen. Heb vertrouwen in de leermogelijkheden van het kind en zeg dit ook regelmatig. Hierdoor voelen kinderen zich gemotiveerd en eerder in staat om hun werk uit te voeren. Dit gevoel van competentie (de tweede basisbehoefte) is het begin van een gemotiveerde werkhouding.

- Wees beschikbaar voor de kinderen, bied ondersteuning op het moment dat ze jouw hulp nodig hebben. Kinderen moeten op je kunnen rekenen, ze moeten erop kunnen vertrouwen dat als ze iets moeilijk vinden ze bij jou terecht kunnen.
- Geef steeds meer verantwoordelijkheid en zelfstandigheid aan het kind, door steun en begeleiding geleidelijk af te bouwen. Dit kun je doen door eerst iets voor te doen, je bent dan een rolmodel. Vervolgens doe je het samen met het kind, ten slotte kan het kind de taak alleen.
- Luister actief, met veel ruimte voor de antwoorden van kinderen (in plaats van 'het ene goede antwoord' waarnaar jij op zoek bent).
- Stimuleer kinderen om zelf op onderzoek uit te gaan, actief te leren, zelf dingen uit te zoeken, te ontdekken, problemen op te lossen. Hiermee kom je tegemoet aan de behoefte van autonomie (ik heb het zelf gedaan!) en de behoefte aan competentie (ik kan het!).

Uitdagende ondersteuning gaat over kinderen helpen hun eigen ontwikkeling aan te sturen. Aan de ene kant gaat dat om het bieden van inhoudelijke en organisatorische keuzemogelijkheden, dus wat ga je kiezen en hoe ga je het aanpakken. Aan de andere kant gaat het om het bieden van reflectieve ondersteuning bij het leren hoe kinderen zelf die keuzes kunnen maken. Bij dit keuzeproces speelt de ontwikkelingsfase waarin het kind verkeert een rol: het jonge kind zal kiezen uit nieuwsgierigheid, vanuit de behoefte zijn zintuigen te ontwikkelen of vanuit sociale prikkels. Het oudere kind (vanaf 7 jaar) zal steeds meer gaan leren kiezen vanuit cultureel bepaalde motieven. Vanuit onze cultuur bieden wij materialen aan om letters en cijfers te leren, te leren schrijven, namen van werelddelen of biologische taxonomieën te kennen. We maken een aantrekkelijke leeromgeving, rijk aan materialen op de diverse leerdomen. Gedurende het opklimmen der jaren worden de zelfstandigheid en de mate van verantwoordelijkheid die een kind aankan steeds groter. Om de verantwoordelijkheid van kinderen voor hun eigen leerproces te bewerkstelligen, zul je hen moeten begeleiden in organisatorische keuzes die ze moeten leren maken.

Op daltonscholen en ook op montessorischolen werken ze al lange tijd volgens deze zienswijze. De keuzes kun je samenvatten in de vijf W-woorden (Mijnster, 2002):

Vijf W-woorden

- 1 Wanneer ga je de taak / het werk doen?
- 2 Waarmee of met wat ga je werken?
- 3 Met wie?
- 4 In welk tempo?
- 5 Waar ga je aan het werk (aan je tafel, aan de groepstafel, op een kleedje, op de gang, in de samenwerkhoeke)?

TUSSENVRAAG 2.3

Kies een kind uit dat je gaat helpen bij het verbeteren van zijn of haar werkhouding. Stel de vijf W-vragen en schrijf de antwoorden op een afsprakenblad dat je maakt voor het kind.

Daarnaast is het belangrijk kinderen te begeleiden bij de inhoudelijke keuzes die een kind gaat maken: wat ga ik leren, op welke manier en in welke volgorde? Ook als je met methoden werkt, kun je kinderen ruimte bieden om individuele inhoudelijke keuzes te maken. Laat kinderen zelf

Reflectieve ondersteuning

kiezen welke opgaven ze gaan maken. Dit verbind je aanvankelijk met jouw goedkeuring, jij bent degene die de hoeveelheid en het niveau afstemt. Bij kinderen die dit heel goed zelf kunnen, geef je hen ook die verantwoordelijkheid en vrijheid. Een kind kan zichzelf bij het kiezen van werk de volgende aanvullende vragen (zie ook Mijster, 2002) stellen:

- Wat heeft mijn belangstelling?
- Waarin moet ik nog oefenen?
- Waarin wil ik schitteren?
- Wat vind ik fijn om nu te doen en wat erna?

Ten slotte zien we dat reflectieve ondersteuning voor het kind ook van belang is: helpen bij het leren reflecteren op het gemaakte werk. In de onderbouw kun je dit proces al stimuleren door na een speelwerkperiode in de ochtend in de kring te evalueren. Je kunt kleuters prima vragen stellen, als: wat voor werkje heb je gedaan? Hoe ging dat? Is het gelukt wat je wou maken? Met wie heb je samengespeeld, ging dat goed? In de middenbouw kun je dit uitbreiden door kinderen te leren kritisch naar hun eigen werkwijze te kijken. Stimuleer kinderen om aan elkaar te vertellen wat en hoe ze iets hebben gedaan. Vanaf dat een kind een jaar of 8 is kan het bewust gaan kiezen voor de eigen ontwikkeling en werk- en leerstijl. Dat begint bij het kiezen door de leraar (meer sturing, of dominant gedrag) en samen na te denken over de betekenis en nut van de taak (bijvoorbeeld interessant om te weten of lucht gewicht heeft). Het eindigt in de bovenbouw bij het bespreken en evalueren van het werk bij het kind, de 'opbrengstwaardering' en de vervolgkeuze die het kind wil gaan maken bij de volgende stap in zijn of haar ontwikkeling. Dit is een heel andere benadering dan de nu gangbare werkwijze van het organiseren van dagtaken, weektaken of zeswekentaken, waarin eenvoudigweg opgeschreven wordt wat het kind aan het einde van die periode af moet hebben en waarin het kind dan de vakjes weg kan kleuren van de onderdelen die gemaakt zijn. Het is een totaal andere benadering om voor de kinderen te blijven kiezen en dus voor hun keuzen verantwoordelijk te zijn (wat geen beroep doet op het actief denkvermogen), dan om kinderen stapsgewijs te begeleiden hun eigen leider te zijn en zelf verantwoordelijk te worden voor hun eigen leerdiscipline.

Metacognitieve vaardigheden

Het aanspreken van kinderen op hun werkhouding, hun taakbeleving (dat zijn alle emoties die een kind heeft bij het maken van een taak) en werkkeuze, maakt dat je ze traint in metacognitieve vaardigheden. Dat zijn vaardigheden die leerlingen gebruiken om hun leren en denken te sturen, dat wil zeggen het gaat om de beslissingen voorafgaand, tijdens en na afloop van het leren en denken. Het maakt kinderen ook zelfverantwoordelijk. Tal van wetenschappelijke onderzoeken, met name in de Verenigde Staten, wijzen uit dat het onderwijzen van verantwoordelijkheid en zelfdiscipline positieve resultaten biedt, variërend van een verhoogde deelname in de groep), toenemende competenties, tot het verminderen van gedragsproblemen. Als dit je lukt, beschik je over 'hogere' pedagogische vaardigheden. Zie hiervoor voorbeeld 2.10.

VOORBEELD 2.10

Juf Maaïke biedt uitdagende ondersteuning

Sam van 5 heeft moeite zich te concentreren in de klas. Hij heeft nergens zin in en is heel moeilijk te prikkelen tot werken of spelen. De letterlesjes waar de andere tweede-groepers aan meedoen, vindt hij stom. Juf Maaïke komt erachter dat hij wél heel graag met de waterbak speelt. De hele ochtend kan hij daar geboeid mee bezig zijn. Ze besluit hem 's ochtends een lesje drijven en zinken te geven, door hem zelf te laten experimenteren met allerlei spulletjes en de begrippen later uit te leggen. 's Middags neemt ze een schrijfbordje mee naar Sam. Ze vraagt hem: 'Zou je de k van kurk met water op het bord willen schrijven?', ze doet het kort voor en vraagt dan: 'Lukt het zo, Sam?' Ze loopt weg, maar laat een belangstellende houding zien, door haar intonatie, oogcontact en mimiek. De volgende dag zegt Sam opeens dat hij ook wel eens met een krijtje op een bordje de letter 'k' wilt schrijven, en vraagt of juf hem misschien wil helpen. Juf Maaïke gaat na afloop van het lesje een gesprek aan met Sam: 'Wat is er gebeurd Sam, je bent letters aan het leren!' Sam zegt: 'Met water spelen vind ik leuk. Met water kun je ook letters maken!'

In twee dagen heeft Sam van voorbeeld 2.10:

- zijn werkhouding veranderd
- het plezier van iets nieuws leren ontdekt
- de volgende stap in zijn eigen leerontwikkeling gezet

Door goed te kijken naar dit kind, de juiste vragen te stellen en op het juiste moment het kind te prikkelen tot een volgend leermoment, heeft juf Maaïke Sam uitdagende ondersteuning geboden.

2.4 Positieve werksfeer

Hoe krijg je het voor elkaar dat kinderen gelijk, uit zichzelf aan het werk gaan? Dat kinderen elkaar helpen tijdens het werken, plezier hebben in hun werk en ook weten waarom en waarvoor ze bezig zijn? Het heeft te maken met een goed pedagogisch klimaat, betekenisvol leren, actief leren, samenwerken, intrinsiek gemotiveerd zijn en bewust werken aan inzicht geven in het eigen leerproces. In de volgende subparagrafen gaan we achtereenvolgens in op de begrippen betekenisvol leren, actief leren en samenwerkend leren. Tot slot zeggen we kort iets over de werksfeer.

2.4.1 Betekenisvol leren

Betekenisvol leren houdt in dat je bij je aanbod rekening houdt welke betekenis het heeft voor de kinderen. Speelt het onderwerp in op hun interesse en belangstelling? Verhoudt het zich met de ontwikkelingsfase waar het kind in verkeert? Wil je dat kinderen betrokken en gemotiveerd zijn, dan kun je kiezen voor een benadering die ook wel 'ontdekkend leren' genoemd wordt.

Ontdekkend leren is een benadering die de interesses van kinderen serieus neemt en kinderen aanmoedigt de omgeving te onderzoeken om – samen met de leraar – tot bevredigende antwoorden te komen. Ontdekkend leren heeft de volgende kenmerken:

**Ontdekkend
leren**

Zelfontdekkend leren

Overdragend leren

2

- Zowel de leerlingen als de leraar dragen fundamenteel bij aan de inhoud van het onderwijs. Dit in tegenstelling tot zelfontdekkend leren, waarbij de leraar zich volledig aanpast aan de behoeften van de leerlingen en alleen een begeleidende rol heeft. En in tegenstelling tot overdragend leren, waarbij de leraar de leerstof bepaalt en de leerlingen moeten meegaan in de denkwijze van de leraar.
- Waarnemingen, ideeën en vragen van alle betrokkenen spelen een rol in de communicatie en dragen bij aan het leerproces.

2.4.2 Actief leren

Een positieve werksfeer bereik je ook door kinderen niet passief, maar actief te benaderen. Door activerende werkvormen te gebruiken, zoals:

- een woordenweb of mindmap maken in groepjes van twee tot vier
- een rollenspel, toneelstuk of dialoog uitvoeren
- gezamenlijk een spreekbeurt houden
- gezamenlijk een werkstuk maken
- gezamenlijk producten voor een tentoonstelling maken en deze ook organiseren
- proefjes doen, zaken uit de natuur bestuderen en daarover een rapportage maken
- filosoferen, debatteren, stellingenspel spelen
- een nieuw spel, inclusief spelregels en instructie ontwikkelen

TUSSENVRAAG 2.4

Maak een les waarin je ten minste één activerende werkvorm toepast. Je kunt ook meerdere werkvormen maken, bijvoorbeeld op basis van de acht intelligenties van Gardner.

Actief leren

Pas je actief leren toe, dan help je de hersenen met het maken van verbindingen met kennis die je al hebt. Je ziet de grote lijnen (deels onbewust). Hoe ziet dat eruit in de praktijk van je klas? Kinderen worden gestimuleerd om zelf na te denken, hun hersens te gebruiken en actief te zoeken naar oplossingen, alternatieven en eigen vormen van producten of processen. Je volgt niet klakkeloos een methode, maar neemt de methode, een thema of onderwerp als uitgangspunt. Met de leerdoelen in je hoofd kijk je vervolgens waar de belangstelling en energie van de kinderen naar uitgaan. Als je dit doet, zijn de kinderen in je klas bezig met de ontwikkeling van veel meer dan alleen cognitieve aspecten. Bij natuuronderwijs bijvoorbeeld, een practicum volgens de principes van actief – ontdekkend – leren, zijn de kinderen bezig met:

- zintuiglijk waarnemen – gebruiken van alle zintuigen
- ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en werkmethoden: meten, experimenteren, zorgvuldig werken
- creativiteit (open opdrachten)
- zelfstandigheid en zelfvertrouwen
- leren met handen, hoofd en hart
- samenwerken

2.4.3 Samenwerkend leren

Om op dat laatste punt verder te gaan, uit publicaties van Ebbens (1996, 1997) en een meta-analyse van Springer e.a. (1999) is gebleken dat samenwerkend leren effectief is in het bevorderen van een grotere leerprestatie, een grotere betrokkenheid bij het leren en meer volharding in het

leren. Er gelden echter wel condities voor samenwerking. Bij het coöperatief leren bijvoorbeeld gaat het om 'een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel.' (Ebbens, 1997). Uitgangspunt is dat leerlingen van elkaar en met elkaar leren. Voorbeelden van coöperatieve werkvormen zijn: denken-delen-uitwisselen, check in duo's, placemat, woordenweb en genummerde hoofden (zie paragraaf 5.4).

In je interactie met kinderen neem je een sensitieve, responsieve houding aan. In je instructie probeer je de taak zo veel mogelijk af te stemmen op het kind. Houd ook rekening met de natuurlijke werkcurve die kinderen hebben en de aandachtsboog die bij de diverse leeftijden hoort. Zo kan een kind van 5 zich ongeveer een kwartier lang concentreren op een verbale instructie, een kind van 8 kan dit een half uur. Een kind heeft altijd een 'opwarmperiode' nodig, je ziet dan vaak dat ze een niet al te moeilijk, reeds bekend werk pakken. Maria Montessori noemt dit de natuurlijke werkcurve van een kind. Bij een kind dat intrinsiek gemotiveerd is, in tegenstelling tot extrinsiek gemotiveerd door de leraar, een beloning of erger: een straf, zal volgens Maria Montessori een orde ontstaan, puur door geïnteresseerd bezig te zijn. Voorwaarde is een rijke leeromgeving en werk, aangeboden in de zone van de actuele en de naaste ontwikkeling, om het op zijn Vygotski-aans te formuleren.

Lev Vygotsky was een Russische psycholoog (1896-1934) die bekend is geworden door het begrip zone van de naaste ontwikkeling. Een kind kan volgens hem alleen leren, als het met begeleiding leerstof aangeboden krijgt dat het kind vanuit de zone van de actuele ontwikkeling waar het zich in bevindt een stap verder brengt. Die begeleiding of hulp kan door de leraar worden geboden, maar ook door een ander kind.

**Coöperatief
leren**

**Natuurlijke
werkcurve**

**Zone van de
naaste
ontwikkeling**

2

2.4.4 Werksfeer

Wil je werken aan een goede werksfeer, begin dan de omgeving aan te pakken, waarin het kind zich moet kunnen ontwikkelen. Zonder een rijke, uitdagende, netjes geordende omgeving lukt het niet. Een goed uitgeruste omgeving is niet alleen belangrijk voor een goede werksfeer, maar ook voorwaardelijk voor het goed lopen van je klassenorganisatie; het maakt er een essentieel onderdeel van uit. Een goed voorbereide en situationeel wisselende omgeving (denk aan uitgestalde projecten, thema's, aandachttafels enzovoort) is ook voorwaardelijk voor het op gang komen van leerprocessen. Laat de omgeving uitnodigen! Kijk streng naar je leermiddelen: boeken, globes, concrete materialen. Is alles compleet, aantrekkelijk, nodigt het uit tot ontdekken, aanraken, onderzoeken? Zo niet, wat doet het in je klas?

Maak de werksfeer ook onderwerp van gesprek in je groep. Vraag aan je kinderen hoe ze het werken vandaag vonden gaan. Wat ging er goed, wat minder goed, waar kwam dat door? Zo maak je bespreekbaar welke voorwaarden er moeten zijn om rustig te kunnen werken (bijvoorbeeld dat er niet voortdurend gekletst wordt, gelopen enzovoort). Je kunt er zo ook achter komen wie goed hebben samengewerkt of wie graag alleen werkt. Uit dit soort gesprekken kun je zelf veel waardevolle informatie halen en bovendien maak je de kinderen in je groep bewust van hun eigen werkhouding. Een goede werksfeer is een proces, wat veel gezamenlijke inspanning van de groep vraagt. Attendeer je kinderen regelmatig op de gezamenlijke verantwoordelijkheid daarvoor.

TUSSENVRAAG 2.5

Kijk eens met een kritische blik naar je klas. Is alles netjes, logisch geordend, zien de materialen er uitnodigend uit? Heb je een hoek die veranderd kan worden qua thema of een aandachtstafel? Vraag een kijkwijzer aan je intern begeleider en loop alles zorgvuldig na.

Samenvatting

Aandachtspunten bij het creëren van een goed pedagogisch klimaat:

- prettige sfeer
- investeren in de relatie met de kinderen in je klas
- respect en vertrouwen
- eigen verantwoordelijkheid geven aan je leerlingen
- balans vinden tussen sturen, leidinggeven en vrijlaten
- je eigen rol en houding: flexibel en sensitief
- inspelen op de basisbehoeften van een kind

De basisbehoeften van een kind zijn:

- relatie
- competentie
- autonomie

Het pedagogisch vakmanschap van een leraar bestaat uit de volgende kernpunten:

- fysieke en mentale houding
- rolmodel
- balans tussen sturen en vrijlaten
- een sensitieve en responsieve houding
- zelfkennis en de wil om jezelf te verbeteren; zelfreflectie
- uitdagende ondersteuning bieden

Modellen die je kunt inzetten bij reflectie op je leraarsgedrag:

- kernreflectiemodel van Korthagen
- Johari-venster

Bij het creëren van een positieve werksfeer is het scheppen van een goed pedagogisch klimaat voorwaardelijk. Daarnaast zijn de volgende punten van belang:

- actief benaderen van kinderen, door activerende werkvormen te gebruiken (actief leren)
- betekenisvol leren
- ontdekkend leren
- samenwerken

Het creëren van een aantrekkelijk ingerichte omgeving nodigt uit tot onderzoek en exploratie.



3

Klassenmanagement toepassen

3

De volgende vragen worden in dit hoofdstuk behandeld:

- Hoe kun je je klaslokaal zo inrichten dat het een zelfsturende rijke leeromgeving wordt?
- Welke didactische vaardigheden horen bij een goede klassenmanager?
- Op welke wijze stel je afspraken, regels en routines in?
- Hoe kun je handig omgaan met alle organisatorische zaken, oftewel planning en timemanagement?
- Hoe creëer je rust en harmonie in de klas?

Dit hoofdstuk gaat over de specifieke vaardigheden die je nodig hebt om een goede klassenmanager te worden. Kortom: klassenmanagement in de praktijk.

Openingscasus

Juf Brigitte staat voor groep 1-2. Ze is een gezellige juf, die houdt van voorlezen en spelletjes doen met de kinderen. In haar klas hangt een vrolijke sfeer. De muren zijn bont behangen met allerhande kindertekeningen. De kasten puilen uit van werkjes en materialen, zonder dat er ogenschijnlijk een logische ordening in zit. De kinderen hebben het naar hun zin in de klas. Wel laten ze van alles slingeren en regelmatig worden er oude boterhammen in de laatjes gevonden. Ook Brigittes bureau is een vrolijke janboel van paperassen. Op een dag wordt Brigitte op haar vingers getikt door de intern begeleider, omdat zij de Cito-resultaten van Taal voor kleuters nog niet helemaal heeft ingevoerd in het leerlingvolgsysteem. Brigitte zegt van wel, maar wordt onzeker. Ze was die van Sam vergeten en die van Loubena kon ze nergens vinden. De intern begeleider vindt ook dat ze wat aan haar klassen-

organisatie en voorbereide omgeving moet doen.

Juf Saskia uit groep 3 pakt het anders aan in haar groep. Bij haar geen rotzooi en rondslingerende papieren. Haar bureau is netjes geordend en ook de klas ziet er overzichtelijk uit. De kinderen hebben allemaal een eigen la met hun naam erop die ze bij binnenkomst uit de grote open kast halen. Hierin zit al het werk dat nagekeken is en wat ze nog moeten afmaken. De kasten in de klas zijn ingedeeld per leergebied. Een gele cirkel staat op de taalkast, een rode op de rekenkast, een blauwe op de leeskast en zo gaat het verder. De regels van de klas hebben de kinderen met elkaar gemaakt aan het begin van het jaar en op een groot papier geleverd. Alle kinderen weten wat ze moeten doen en of ze alleen of samen gaan werken aan een taak. In de klas heerst een rustige, relaxte werksfeer.

3.1 Zelfsturende rijke leeromgeving

Om een goede klassenmanager te worden, moet je je goed voorbereiden. Dat begint bij het inrichten van je klas. Zoals je in de openingscasus hebt kunnen lezen, is het van groot belang hoe je klas eruitziet (inrichting, verzorging, uitrusting) en hoe jij en de kinderen erin kunnen bewegen. De manier waarop jij je klas inricht is medebepalend voor het pedagogisch klimaat en heeft direct invloed op het gevoel van welbevinden en betrokkenheid van kinderen. In de openingscasus is het natuurlijk heel fijn dat de kinderen zich bij juf Brigitte prettig voelen. Aan de basisbehoefte relatie besteedt ze voldoende aandacht. Ook de sfeer, een ander onderdeel van het pedagogisch klimaat, is goed. Om goed te kunnen leren is het echter noodzakelijk dat je toegang hebt tot alle leermiddelen die je op dat moment nodig hebt. En dat deze leermiddelen netjes, geordend en aantrekkelijk zijn en bij voorkeur uitnodigen tot actief leren. Juf Saskia heeft al een stap in de goede richting gezet door haar klas netjes en overzichtelijk in te delen. Ze heeft duidelijk van tevoren nagedacht hoe en waar ze de kasten gaat plaatsen en hoe ze deze herkenbaar maakt voor de kinderen. Ook aan regels en afspraken heeft ze op een positieve manier aandacht besteed.

Een goed uitgeruste omgeving is voorwaardelijk voor het goed lopen van je klassenorganisatie, het maakt er een essentieel onderdeel van uit. Een goed voorbereide en situationeel wisselende omgeving is ook voorwaardelijk voor het op gang komen van leerprocessen. Wil je een goede klassen-

manager worden, begin dan de omgeving aan te pakken, waarin het kind zich moet kunnen ontwikkelen. Zonder een rijke, uitdagende, netjes geordende omgeving lukt het niet. In de volgende subparagrafen gaan we in op de wijze hoe je orde en overzicht kunt houden, geven we enkele basisregels voor het indelen van de klas, gaan we in op een rijke leeromgeving en behandelen we de hoeken van de klas.

3.1.1 Orde en overzicht

Om goed onderwijs te kunnen geven moet er een bepaalde orde en overzichtelijkheid zijn in de klas. Dat geeft rust aan de kinderen en aan jou als leraar. Een lokaal waar de kasten uitpuilen, waar gymtassen rondslingeren en waar het een ‘zooitje’ is, geeft veel onrust. Ook van een klas, volgehangen met tekeningen en waslijnen overvol met werkjes waar je tegenaan loopt met je hoofd, gaan sterke onrustprikkels uit. Het geeft rust als alle materialen een vaste plek in de kast of op de plank hebben en goed bereikbaar zijn. Concentreer (knutsel)werkjes van de kinderen op bepaalde plekken in het lokaal en hang het mooi symmetrisch op. De instructietafel moet op een logische plek staan, bij voorkeur bij het bord of smartboard, zodat je daar in kleine groepjes instructie kunt geven en de rest van de klas rustig zelfstandig kan doorwerken.

Om zelf het overzicht te hebben op je klas is het belangrijk dat de kinderen jou en het bord of smartboard goed kunnen zien en dat je goed zicht hebt op alle kinderen. Dus ook de kinderen die achter de computer werken, in de leeshoek zitten of in de keuken aan het knutselen zijn. De plaats van je bureau en de centrale plek die je inneemt als je de klas toespreekt zijn van groot belang.

Denk ook aan planten en wellicht ‘levende have’ in je klas. Planten zorgen voor rust en sfeer en het water geven kun je als taakje aan een of twee van de kinderen geven. Het verzorgen van goudvissen of wandelende takken doet een beroep op de zorg voor de natuur en verantwoordelijkheid voor levende wezens. Een goed verzorgd aquarium of terrarium met wisselende inhoud is naast een sfeerverhogend element in de klas, ook een bron voor ontdekkend leren.

TUSSENVRAAG 3.1

Maak een plattegrond van je (stage)klas. Schets hierin duidelijk:

- het bureau van de leraar
- de verschillende tafelgroepjes met namen van de kinderen
- de kasten met leermiddelen en materialen
- de keuken
- de instructietafel
- de computers
- het (digi)bord

In een legenda onderaan kun je opnemen wat er in welke kast zit (kasten aangeven met nummers in je plattegrond).

3.1.2 Basisregels klassenindeling

Voor een effectieve indeling van een klaslokaal worden vier basisregels gehanteerd (Veenman e.a., 2003):

- 1 Zorg ervoor dat je altijd alle kinderen goed kunt zien.
- 2 Zorg ervoor dat de kinderen jou en het (digi)bord goed kunnen zien.

- 3 Zorg voor goede looproutes (voorkom opstoppen) in druk belopen delen van de klas.
- 4 Zorg ervoor dat de leermiddelen gebruiksklaar liggen.

Waar moet je bij de inrichting van je klaslokaal nu allemaal aan denken, wil deze een zelfsturende, rijke leeromgeving worden? In het volgende schema (figuur 3.1) staat een aantal belangrijke onderdelen waar je bij het inrichten van de ruimte aan kunt denken, geclusterd.

FIGUUR 3.1 Aandachtspunten inrichting klaslokaal

Onderdelen	Aandachtspunten
Binnenklimaat	Prettig / aangenaam qua licht, temperatuur, kleur, geur
Tafels en kasten	- Plaats het meubilair zo dat je vanaf alle werkplekken duidelijk zicht hebt op alle kinderen en omgekeerd - Zorg voor goede looproutes, probeer het ruimtelijk te houden
Tafelgroepjes	- Kies een basisopstelling die veel onnodig geschuif voorkomt - Denk aan kinderen die snel afgeleid zijn: zet die dicht bij het bord en niet met hun rug naar het bord toe - Maak een heterogene indeling, waarbij je let op: leerniveau, sociale vermogen, temperament en concentratievermogen - Zorg in je klas voor plekken waar kinderen: - kunnen samenwerken - alleen kunnen werken (een rustig, afgezonderd plekje)
Materialen	- Gescheiden materiaalkasten, ingedeeld op ontwikkelingsgebied; eventueel gemarkeerd met een kleur - Materialen / onderwijsleermiddelen zijn goed bereikbaar (kinderhoogte) en liggen op een vaste plaats - Materialen zijn schoon, geordend, compleet en in voldoende mate aanwezig - Denk na over voorraad en gebruiksmateriaal. Als je een kleine voorraad in je klas hebt, hoef je niet steeds je les te onderbreken om iets te halen. Bedenk welke materialen de kinderen in hun la hebben, welke worden centraal bewaard en welke in de voorraadkast in de keuken
Hoeken	- Hoeken (leeshoek, schrijfhoek, bouwhoek, huishoek, ontdekhoek, rusthoek enzovoort) zien er verzorgd uit - Hoeken wisselen frequent van thema en/of inhoud
Bureau leraar	- Bureau is overzichtelijk opgesteld - Bureau is netjes - Bureau heeft een vaste plek (eventueel op de tafel ernaast) voor het werk dat moet worden nagekeken, bijvoorbeeld een mand (of een nakijkbak) - Op je bureau staat een teken dat je gebruikt voor 'uitgestelde aandacht', bijvoorbeeld een stoplicht of knuffel voor op je stoel
Instructietafel / groepstafel	Instructietafel of groepstafel staat op een strategische plaats, waar kinderen kunnen werken zonder de rest van de klas te storen
(Digi)bord	(Digi)bord hangt op een plek waar het goed zichtbaar is voor alle kinderen en de kinderen er zelfstandig mee kunnen werken
Computers	- Computers staan met de achterkant van het beeldscherm naar de klas gericht - Er is een indeling gemaakt wie wanneer op de computer werkt
Muren / prikboarden	- Muren en prikboarden zijn rustig, aantrekkelijk en functioneel ingericht. Een vaste plek voor dagindeling/ dagschema/ lijn van de dag, de regels van de klas, kalender met verjaardagen, foto's van de kinderen, werkjes van de kinderen - Evenwicht tussen functioneel en esthetisch verantwoord

FIGUUR 3.1 Aandachtspunten inrichting klaslokaal (vervolg)

Onderdelen	Aandachtspunten
Lokaal	• Lokaal is schoon • Lokaal is opgeruimd en overzichtelijk • Planten in de vensterbank • Eventueel een 'levende have' • Materialen aanwezig om het lokaal schoon te houden en een taakjesbord waar dit op georganiseerd wordt • Keuken is schoon
Gang	• Gang is netjes en geordend. • Vaste plekken voor jas, tas, gymtas, mand voor pauzehapje • Gang wordt ingezet bij het werken in de klas

3

TUSSENVRAAG 3.2

Gebruik het schema van figuur 3.1 als een kijkwijzer in je eigen stageklas.
 Loop alles na: wat is goed, wat kan beter?

Als je je lokaal goed inricht, creëer je de mogelijkheid voor kinderen om met elkaar samen te kunnen werken en verschillende activiteiten plaats te laten vinden. Duidelijke afspraken over samenwerken, wat je moet doen als je werk klaar is, lopen door de klas en stemgeluid (zacht) zijn hierbij van belang.

Om het belang van een goede inrichting nog extra te benadrukken, kijken we terug naar de geschiedenis van het onderwijs. Hoe dachten de traditionele vernieuwers over de inrichting van het klaslokaal? Al zolang de eerste basisscholen bestaan, zijn leraren en onderwijsvernieuwers bezig geweest om functionele en prettige leef- en leeromgevingen te ontwerpen. Leraar en pedagoog Jan Ligthart haalde honderd jaar geleden de werkelijkheid buiten de school naar binnen door kinderen met natuurlijk materiaal te laten werken. Maria Montessori richtte haar scholen in als voorbereide omgevingen met schitterende duurzame materialen, waarbij veel aandacht was voor de ontwikkeling van de zintuigen van kinderen. Al het meubilair in een montessoriklas ging en gaat uit van de kinderlijke maat. De verschillende behoeften en verschillen in ontwikkeling van kinderen in de onderbouw, middenbouw en bovenbouw waren uitgangspunt voor de inrichting. Wat je in je klaslokaal neerzet moest niet alleen functioneel verantwoord zijn, maar ook esthetisch en dat geldt heden ten dage nog steeds. Montessori noemt dit 'de stem der dingen'. Peter Petersen liet de klaslokalen van zijn jenaplanscholen ombouwen tot schoolwoonkamers, waarbij de kinderen ook dingen van thuis meebrachten om een vertrouwelijke en veilige sfeer te scheppen. Kees Boeke liet kinderen in zijn Werkplaats Kindergemeenschap veel onderzoek doen, handwerk verrichten, koken, timmeren, muziek en toneelvoorstellingen maken. Hierbij wisselden de kinderen regelmatig van ruimte, zowel binnen als buiten. Voor onderhoud van de ruimtes was iedereen verantwoordelijk. Een moderner voorbeeld vinden we in het Italiaanse plaatsje Reggio Emilia. Hier werd een leef-, leer- en werkplek voor kinderen gecreëerd in de vorm van ateliers, waarbij veel aandacht werd besteed aan schoonheid en harmonie. Loris Malaguzzi, grondlegger van deze kindercentra, noemde de inrichting van zijn kleuterscholen de derde opvoeder. Kinderen leren volgens hem het meest van elkaar, zij zijn elkaars eerste pedagoog. De tweede pedagoog vormen de ouders, de leraren en andere opvoeders. De derde pedagoog wordt ten slotte gevormd door de ruimte, de inrichting van de klas

**Traditionele
vernieuwers**

Reggio Emilia

**Derde
pedagoog**

en de materialen. De ruimte die kinderen omringt moet uitdagen, prikkelen, bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en kinderen aanzetten tot actie.

3.1.3 Rijke leeromgeving

Denk bij het inrichten van je klas ook eens – naast harde kwaliteiten als afmetingen, aantal tafels en stoelen en de plaats van het bord – aan zachte kwaliteiten, zoals: hoe is de lichtinval, hoe is de akoestiek, wat voor geur hangt er in je klas? Jonge kinderen zijn erg gevoelig voor dit soort dingen. Probeer tl-verlichting te vermijden. Hang gordijnen op om de ruimte te verzachten en muziek mooi te laten klinken. Leg een kleed neer (of maak ruimte voor een kleedjesrek). Bak eens brood of appeltaart in je klas, zaai tuinkers en laat kinderen de verschillende geuren ruiken. Kinderen brengen een groot deel van hun tijd door in de klas, het is daarom met recht ook hun klas. Zorg er daarom voor dat je klas een rijke leef- en leeromgeving wordt. Rijk in de zin van rijk aan sfeer, aan ontdekmogelijkheden, aan goed gekozen prikkels en aan esthetische en functionele leermiddelen. Rijk aan contactmogelijkheden en plekken om je even terug te trekken. Rijk in overzichtelijkheid en orde, zodat alles logisch is en een vaste plaats heeft, behalve die ene tafel of die ene hoek die steeds wisselt en waar nieuwe dingen te onderzoeken zijn. Een omgeving die rijk is aan materialen die zelfcorrigerend zijn, waar je dus als kind zelf mee uit de voeten kan, zonder steeds de leraar nodig te hebben. Een klas waarin tegemoet wordt gekomen aan verschillende vormen van intelligenties en talenten die kinderen bezitten. Een verzorgde, inspirerende omgeving die functioneert als een derde opvoeder.

Wanneer spreken we nu van een rijke leeromgeving, die uitnodigt tot actief leren? Dan hebben het niet meer over organisatorische zaken, maar hebben we het over de inhoud en je visie op onderwijs.

Professor Laevers van de universiteit van Leuven, bekend van het ervaringsgericht onderwijs (vaak afgekort als EGO) spreekt over een rijke of krachtige leeromgeving als er wordt voldaan aan vijf belangrijke voorwaarden:

- 1 De leraar creëert een positief en veilig klassenklimaat, waarbij het initiatief en de ideeën van kinderen worden gestimuleerd.
- 2 De omgeving / het klaslokaal moeten zodanig worden georganiseerd dat er ruimte is voor initiatieven. Er zijn duidelijke regels. Er is ruimte om te communiceren. Indien noodzakelijk worden de inrichting van de klas en de gemaakte afspraken in overleg aangepast. De organisatie is flexibel en de leraar is een situationele leider.
- 3 De klas biedt een rijke leeromgeving voorzien van een rijke inhoud. Een omgeving die inspireert tot ideeën, uitlokt tot ontdekken, een diversiteit van ervaringen toelaat en aansluit bij de interesses en ontwikkelingsbehoeftes van kinderen.
- 4 De leraar draagt zorg voor een stimulerende en ondersteunende begeleiding. Deze begeleiding zet aan tot initiatief, borgt de autonomie en helpt mee problemen op te lossen.
- 5 Er is sprake van een focus op ondernemen. Hiermee wordt bedoeld dat wordt teruggekeken op genomen initiatieven en dat er kennis genomen wordt van inspirerende verhalen van ondernemende mensen, door het besef bij te brengen dat dingen 'niet vanzelf komen' en door de effecten van ondernemen aan het licht te brengen.

Zie verder: www.keppel.nl.

EGO

Focus op
ondernemen

TUSSENVRAG 3.3

Bekijk naar aanleiding van deze subparagraaf het klaslokaal van je stageklas eens kritisch.

Gebruik de volgende punten bij je observatie en analyse en bedenk steeds: wat kan er beter?

- Het lokaal gaat uit van de ontwikkeling en de behoeften van kinderen.
- In het lokaal is een goed binnenklimaat (licht / geur / temperatuur).
- Meubels zijn op kindermaat.
- Materialen zijn goed bereikbaar.
- Materialen zijn aantrekkelijk, nodigen uit tot actief leren.
- Het klaslokaal biedt een goed evenwicht tussen wat functioneel verantwoord is (goed voor het leerproces) en wat esthetisch verantwoord is (mooi, verzorgd, aantrekkelijk).
- In het lokaal wordt een brug geslagen tussen leren binnen en buiten de school. Kinderen nemen dingen van huis mee, of wat ze in de natuur hebben gevonden en vice versa.
- Het hele schoolgebouw, inclusief de gangen, de tuin en de speelplaats, behoort tot de leef- en leergemeenschap van de kinderen en behoort daarmee tot de gezamenlijke verantwoordelijkheid van allen.
- De klas wordt gezamenlijk met de kinderen ingericht en verzorgd, in de vorm van huishoudelijke taakjes.

3.1.4 Hoeken in de klas

Inspirerende hoeken zijn belangrijk om kinderen uit te dagen om op ontdekking uit te gaan, om actief te leren. In hoeken spelen en werken kinderen vaak samen, wat de spelontwikkeling en de motoriek ten goede komt. Ook de taalontwikkeling wordt gestimuleerd, doordat er veel samen gepraat en overlegd wordt. Je kunt bij het inrichten van de hoeken recht doen aan verschillen tussen kinderen, door gebruik te maken van meervoudige intelligentie en door kinderen hun eigen interesses en mogelijkheden te laten volgen. Zie bijvoorbeeld de hoeken van juf Lia in voorbeeld 3.2.

VOORBEELD 3.2

De hoeken van juf Lia

Juf Lia van groep 1-2 heeft zes hoeken in haar klas ingericht: een poppenhoek, een bouwhoek, een knutselhoek, een stempelhoek, een lees-luisterhoek en een computerhoek. Ze zorgt ervoor dat deze hoeken aantrekkelijk blijven, door af te wisselen met materialen en thema's. Zo heeft ze in plaats van de poppenhoek al een kapper, een reisbureau en een bakkerij in haar klas gehad. Ze heeft ook nog een aandachtstafel en een ontdekhoek. Hier zijn dingen te vinden in het thema of seizoen dat in de aandacht staat. Kinderen nemen vaak dingen mee voor de aandachtstafel, bijvoorbeeld mooie stenen, schelpen of vakantiefoto's.

Je ziet de hoeken uit voorbeeld 3.2 vooral in de groepen 1 en 2, in groep 3 al veel minder. Toch kun je best eens denken aan hoeken voor oudere kinderen. In de midden- en bovenbouw kun je bijvoorbeeld eens denken aan de volgende hoeken:

- *Leeshoek*. Zorg voor een lekkere hangplek, zoals een bankje of zachte kussens. De boeken die er staan worden vaak afgewisseld en kunnen leesboeken, informatieve boeken of stripboeken zijn.
- *Schrijfhoek*. Hier kunnen kinderen vrij verhalen, gedichten, een brief, een rap, een spreekbeurt, of in een klassenlogboek schrijven. Er liggen verschillende soorten papier en schrijfmaterialen.
- *Thema- of ontdekhoek*. Hier liggen werkjes, posters en voorwerpen die te maken hebben met het thema dat op dat moment centraal staat.
- *Computerhoek*. Hierin liggen ook cd's, papier, printer, digitaal fototoestel, eventueel digitale camera.
- *Techniekhoe*. In deze hoek ligt hout, metaal, ijzer, stof enzovoort, om voorwerpen te maken, bestaande apparaten uit elkaar te halen en te bestuderen en om proefjes te doen.

Een goed ingerichte hoek is uitdagend ingericht, lokt uit tot zinvolle activiteiten, bevordert zelfstandig denken en werken, lokt interactie en samenwerking uit en komt tegemoet aan de verschillen tussen kinderen.

3.2 Regels, afspraken en routines

Een onmisbaar onderdeel van goed klassenmanagement is het hanteren van duidelijke regels en afspraken. Regels brengen rust, duidelijkheid en structuur. De regels en afspraken die je maakt, gaan over de manier waarop bepaalde activiteiten verlopen: 'op deze manier gaat dat bij ons in de klas of op school.' Regels en afspraken zijn belangrijk omdat ze duidelijk maken welk gedrag er van leerlingen en leraren wordt verwacht. Het opstellen van regels is echter niet genoeg. Het herhalen en consequent naleven ervan is net zo belangrijk, zo niet belangrijker. Hoe stel je nu eigenlijk goede klassenregels op en waar moeten ze over gaan? Hoe handhaaf je ze en hoe verschilt dat in groep 3 en in groep 8?

De regels die je gaat hanteren moeten aangeven welk gedrag gewenst is. Ze zijn als het goed is gebaseerd op de visie van je school en hebben het doel een goed en veilig pedagogisch klimaat te creëren, waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Je formuleert de regels van je klas op een positieve manier, omdat je dan aan de kinderen laat zien hoe je graag wilt dat ze het doen. Dit in plaats van te zeggen hoe het niet moet. Een verkeerd geformuleerde regel is: je mag niet rennen als je de klas binnenkomt. Een goed voorbeeld geeft meester Bas in voorbeeld 3.3.

VOORBEELD 3.3

Meester Bas en de regel van het naar binnen gaan

Meester Bas laat Kiet de klassenregel herhalen hoe je naar binnen loopt na het buiten spelen. Kiet: 'We lopen rustig door de gang, hangen onze jas op in de luizencap en lopen dan rustig de klas binnen.' 'Prima Kiet!', zegt meester Bas en een duim volgt. Kiet reageert met een grote glimlach.

Hierna gaan we in op het opstellen van regels, soorten regels en het naleven ervan.

3.2.1 Regels opstellen

Het is aan te raden om niet zelf de regels van tevoren op te stellen en aan je klas op te dringen. Dit doet de relatie en autonomie van de kinderen geen recht. Wat dan wel te doen? Ga, het liefst in de eerste schoolweek (bijvoorbeeld dag één of twee) met je kinderen in de kring zitten en voer een klassengesprek over het aankomende schooljaar. Vraag aan de kinderen wat zij ervoor nodig hebben om van dit jaar een gezellig jaar te maken, waarbij ze prettig met elkaar kunnen werken (en spelen). Let wel op dat jij de gespreksleider bent! Je kunt sturen op regels die jij graag door wilt voeren, bijvoorbeeld: we laten elkaar uitpraten. Als er voldoende animo is voor een regel, dan schrijf je deze op het bord. Na afloop kun je de klas in groepjes verdelen, waarbij alle regels op een creatieve wijze uitgewerkt mogen worden. Als laatste geef je de kleurige platen met regels een centrale plek in de klas. Spreek ook over overtreding van de regels, wat vinden de kinderen een reële ‘sanctie’ na overtreding van een bepaalde regel? Maak ten slotte een afspraak om (bijvoorbeeld over een week) te kijken of de gezamenlijk afgesproken regels werken of dat ze moeten worden aangepast.

Wat zijn de voordelen van het samen met de kinderen opstellen van de regels van de klas?

- Kinderen voelen zich serieus genomen: je geeft ze een stem.
- Kinderen krijgen spelenderwijs les in democratische besluitvorming.
- Kinderen worden aangemoedigd om creatief te denken.
- Kinderen krijgen inzicht in het feit dat regels op waarden en normen berusten.
- Kinderen zijn meer gemotiveerd om zich aan de regels te houden.
- Kinderen voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor de naleving van de regels.

Kortom: de regels van de klas zijn niet de regels van de leraar (van bovenaf opgelegd), maar van de leraar en de leerlingen samen (gezamenlijk geaccepteerd). Alleen dan zullen de regels als zinvol ervaren worden en door de groep worden gedragen.

Bij het kiezen van de klassenregels denk je aan het doel van regels: het creëren van een prettige, veilige en ordelijke omgeving om in te leren en te leven. Goede regels en afspraken helpen – net als een goed ingerichte omgeving – bij het scheppen van een goed pedagogisch klimaat. Ze bieden structuur en duidelijkheid en dragen bij aan het goed verlopen van onderwijsactiviteiten. Als je klassenregels duidelijk zijn (en goed worden nageleefd) betekent dat dat je minder tijd kwijt bent aan de organisatie van je onderwijs (zie ook paragraaf 3.4 over planning en timemanagement).

3.2.2 Soorten regels

Allereerst zijn er de algemene schoolregels, die als het goed is vermeld staan in de schoolgids. Een voorbeeld van een regel die in de hele school kan gelden, is: ‘we lopen rustig door de school.’

Daarnaast zijn er de regels en afspraken die de leraren met hun eigen klas opstellen. Het is belangrijk dat de regels en afspraken, eenduidig, redelijk en uitvoerbaar zijn, anders zullen ze niet door je klas worden geaccepteerd. Welke regels en afspraken er precies gelden is afhankelijk van de leeftijd

Klassengesprek

3

Klassenregels

van de kinderen en van de persoonlijke stijl van de leraar. Meestal (Marzano, 2010) zijn er regels voor:

- 1 het gedrag van leerlingen
- 2 het gebruik van het lokaal, materialen en apparatuur
- 3 het begin en einde van de dag
- 4 overgangen en onderbrekingen
- 5 activiteiten die door de leraar worden begeleid
- 6 zelfstandig werken en samenwerken

Ad 1 Gedrag van leerlingen

In je klas maak je afspraken met elkaar hoe je met elkaar omgaat en hoe je je gedraagt. Het gaat erom dat kinderen respect hebben voor elkaar en elkaars spullen, dat de leraar les kan geven, dat kinderen zich veilig en prettig voelen en dat kinderen kunnen leren. Denk aan regels als:

- We luisteren naar elkaar en laten elkaar uitpraten.
- We hebben respect voor elkaar en elkaars werk.
- Je loopt rustig door de klas als dit nodig is.
- We lopen naar elkaar toe als we iets willen zeggen.
- We hebben respect voor elkaars verschillen.
- We gaan vriendelijk met elkaar om.
- In de pauze blijven we op het schoolplein.
- We lopen rustig de klas binnen.
- Iets is humor als beide partijen het grappig vinden.

Ad 2 Gebruik van lokaal, materialen en apparatuur

Denk aan regels als:

- We houden samen het lokaal netjes.
- Je gaat zorgvuldig met de computer om.
- De juf / meester wijst één kind aan dat deze dag de punten mag slijpen.
- De jassen hangen in de luizencapes op de gang.
- De tassen zitten in de tassenbak op de gang.
- Het pauzehapje stop je in de bak in de keuken.
- Je gaat op een respectvolle manier met het materiaal om (boeken, leermiddelen).
- Op de gang ben je rustig aan het werk.
- Je houdt je eigen tafel en la schoon en opgeruimd.

Ad 3 Begin en einde van de dag

Voor kleuters is het prettig als elke dag hetzelfde begint en eindigt. Je kunt denken aan een lied, de dagen van de week bespreken, de dagindeling en aan het einde van de dag weer een lied of een groet. Maar ook voor oudere kinderen is het goed als er afspraken en regels zijn voor beide dagdelen.

Voorbeelden zijn:

- Mobiele telefoons leg je in de kast naast het bureau van de juf / meester.
- Elke dag beginnen we met nakijken van werk van de vorige dag.
- Het hulpje van de dag deelt de nakijkbak uit.
- Je begint met je weekplanning te bekijken en een dagplanning te maken.
- Aan het einde van de dag maak je je tafel leeg en schoon en lever je je nakijkwerk in.

Ad 4 Overgangen en onderbrekingen

Om je lessen soepel te laten verlopen, stel je met je klas regels in, bijvoorbeeld:

- Als je klaar bent met je werk, kies je uit één van de keuzetaken die op het bord staan.
- Als je een werkje af hebt laat je het zien aan de juf / meester alvorens je iets nieuws kiest.
- Je steekt je hand op als je naar het toilet gaat.
- Bij kleuters: je zet de wc-eend (badeendje) op je tafel als je naar de wc gaat.
- Voor de grote pauze mag je de klassen rond om uit te delen.
- Er mogen twee kinderen mee met de jarige om de klassen rond te gaan.

Ad 5 Activiteiten die door de leraar worden begeleid

Ook als de leraar activiteiten begeleidt, kun je regels vaststellen, zoals:

- Als je het belletje hoort, luister je.
- Als je het liedje hoort: 'luister even allemaal', leg je je werkje neer en kijk je naar de juf.
- Als je een groepsles krijgt, ga je bij de instructietafel zitten met je werk, de rest van de klas werkt zelfstandig door.
- Als de beer op de stoel staat is de juf een lesje aan het geven en kun je even niet bij haar komen. Je stelt je vraag aan een tweede-groeper.
- Als het stoplicht op rood staat, stel je je vraag aan iemand in je groepje.
- Als het stoplicht op groen staat, kun je bij de meester komen om iets te vragen (maximaal drie kinderen mogen bij het bureau staan).

Ad 6 Zelfstandig werken en samenwerken

Het zelfstandig werken en het werken in tweetallen (of in een grotere groep) moet altijd voorafgegaan worden door een uitleg, zodat elk kind weet wat van hem of haar wordt verwacht. Regels daarbij kunnen zijn:

- Als je zelfstandig werkt controleer je je eigen werk.
- Je mag zachtjes overleggen met je buurman of buurvrouw.
- Als je in tweetallen werkt, mag je elkaar helpen.
- Probeer eerst zelf een oplossing te vinden, vraag het daarna aan iemand in je groepje, pas als laatste aan de juf / meester.
- Je legt je hulpkaartje op tafel als je hulp nodig hebt.

3.2.3 Naleven van regels

Als de regels en afspraken eenmaal zijn ingevoerd is het belangrijk de kinderen ze vaak te laten herhalen. Probeer dit aanvankelijk op een luchtige manier te doen, met humor, zoals in voorbeeld 3.4.

VOORBEELD 3.4

Meester Jaap wijst Simon op een klassenregel

Simon heeft een hoop rommel (leeg pakje drinken, papier, klokhuis) onder zijn tafel liggen. Meester Jaap wijst hem met humor op de klassenregel: 'Zo, Simon, dacht je dat de vuilniswagen nog langs zou komen?' Simon grijnst en ruimt snel de troep op.

Als een kind de hint niet doorheeft of de regel bewust overtreedt, word je explicieter. Bij stelselmatig overtreden van regels kunnen er sancties volgen (zie paragraaf 3.5). De bedoeling is dat de kinderen de regels zelf gaan naleven en andere kinderen in de klas erop gaan wijzen. 'Hé Lisette, je bent je stoel vergeten aan te schuiven!' 'Oh, dank je.'

Bij kleuters gaat dit op een wat andere wijze dan in de midden- en bovenbouw. In groep 1-2 werkt de montessoriaanse werkwijze van het drieperiodeslesje goed. Hierbij doet de juf de goede handeling voor, vervolgens laat ze de handeling door twee of drie kinderen nadoen en tot slot verwoordt ze de handeling (zie voorbeeld 3.5).

3

VOORBEELD 3.5

Juf Derya beeldt een klassenregel uit

Juf Derya laat zien hoe ze een schaar draagt, ze houdt de schaar met het scherpe deel naar beneden gericht in de vuist van haar hand. Dan loopt ze naar de knutselkast en zet de schaar terug in het scharenrek. Pieter en Noa mogen dit ook doen en doen haar precies na. Nu vertelt de juf: 'Het is belangrijk dat we zo een schaar dragen, zodat we niemand pijn kunnen doen. We zetten de schaar terug op de plek waar we hem hebben gepakt, zodat iedereen de schaar weer kan gebruiken.'

Drieperiodeslesjes

Drieperiodeslesjes zijn er om alle regeltjes in de onderbouw aan te leren, uiteenlopend van 'hoe je een stoel draagt', tot 'hoe je door de klas loopt' en 'wat je moet doen als je naar de wc moet'.

In de midden- en bovenbouw gaat het naleven van de regels op een wat andere wijze. Het klassengesprek zoals eerder genoemd is het startpunt. Het steeds weer herhalen en laten benoemen van regels is noodzakelijk om niet de 'klad' erin te laten komen. Soms moet je regels bijstellen of tijdens het jaar nieuwe regels invoeren. Bijvoorbeeld als je kinderen in een projectteam laat werken en deze ander samenwerkingsvorm nieuwe regels vraagt. Gebruik geheugensteuntjes in de klas: posters met daarop de regels op een creatieve wijze uitgeschreven door de kinderen, voor een specifieke situatie. Vergeet ook niet je klas zo in te richten dat deze meewerkt aan het naleven van de regels. Meester Joep van voorbeeld 3.6 heeft een creatieve manier bedacht.

VOORBEELD 3.6

Meester Joep en de regels van bovenbouw B

'Luister even, we hebben nu samen de regels gemaakt van onze klas. Nu mogen jullie een brief schrijven aan jullie ouders waarin je uitlegt wat onze regels zijn en dat we allemaal een gezellig, fijn schooljaar met elkaar willen hebben. Je ondertekent de brief met je eigen naam en handtekening. De mooiste brieven komen ook op de webpagina van de school te staan!' Lea en Sil gaan meteen aan de slag en schrijven op: 'Beste ouders van klas BBB, wij willen een leuke klas hebben. Daarom hebben we afspraken gemaakt met elkaar...'

3.3 Didactisch vakmanschap

Welke didactische vaardigheden heb je nodig om een goede klassenmanager te worden?

In hoofdstuk 2 hebben we het vooral gehad over de pedagogische vaardigheden die je als leraar nodig hebt om een vaardige leraar en klassenmanager te worden, we noemden dit pedagogisch vakmanschap. Goede didactische vaardigheden zijn echter net zo belangrijk. Een goede didacticus heeft overzicht over de klas en kan gedifferentieerde, adaptieve lessen verzorgen. Om dit te kunnen doen heb je een aantal vaardigheden nodig, waarin je jezelf kunt trainen (onder andere Veenman e.a., 2003):

- 1 duidelijk zijn
- 2 consequent zijn
- 3 alert zijn
- 4 aandacht verdelen
- 5 betrokkenheid stimuleren
- 6 effectief instructie geven
- 7 adaptief les geven

We noemen deze vaardigheden didactisch vakmanschap. Adaptief lesgeven, betrokkenheid stimuleren en effectief instructie geven omvatten echter ook vele pedagogische vaardigheden. Vandaar dat we altijd spreken van pedagogisch-didactisch handelen, in één woord. Om ook de verschillen te kunnen onderscheiden bespreken we hierna de zeven genoemde didactische vaardigheden die horen bij een goede klassenmanager.

Ad 1 Duidelijk zijn

De eerste didactische vaardigheid, duidelijk zijn, klinkt als een cliché, maar is in de praktijk moeilijker dan je zult denken. Vergelijk de volgende twee uitspraken van leraren in voorbeeld 3.7.

VOORBEELD 3.7

(On)duidelijkheid

Meester Michiel: 'Als je klaar bent met je spelling, mag je iets anders gaan doen. Je mag dan samenwerken. Probeer zo veel mogelijk af te maken. We gaan straks ook nog het pauzehapje eten en buitenspelen.'

Juf Doeke: 'Als jullie klaar zijn met je spelling gaan jullie je rekenwerk afmaken, daarna mag je een keuzetaak doen. Je kunt kiezen uit een van de keuzetaken die ik op het bord heb geschreven.'

Tijdens het taalwerk en rekenwerk wordt er niet gelopen door de klas. Als je toe bent aan keuzewerk, mag je zachtjes in tweetallen samenwerken. Ik loop rond en geef extra hulp aan kinderen. Als ik rondloop kun je niet naar me toe komen, je kunt je hulpkaartje neerleggen en dan kom ik bij je langs. We werken tot 10 uur, probeer dan je taalwerk en je rekenwerk in ieder geval af te hebben. Melvin, wil jij herhalen wat de bedoeling is?'

Kinderen van elke leeftijd, van onderbouw tot bovenbouw hebben behoefte aan duidelijkheid. Ze willen weten waar ze aan toe zijn, wat van hen ver-

wacht wordt. Natuurlijk moet je proberen hen een zo groot mogelijke vorm van autonomie in het denken te geven, je hoeft zeker niet alles voor de kinderen voor te kauwen. Het gaat erom dat kinderen zo zelfstandig mogelijk aan de slag kunnen als een werkperiode begint. Ze moeten weten waar ze hun werk kunnen pakken, of ze mogen overleggen of niet, wat ze erna kunnen doen en of jij (de leraar) beschikbaar bent voor vragen of even niet. Als deze zaken helder zijn en de basisvoorwaarden zijn aanwezig (goed pedagogisch klimaat, goede werksfeer), dan zul je zien dat het werken vlot verloopt en ook het wisselen van werk goed gaat.

Ad 2 Consequent zijn

Consequent zijn heeft te maken met je ervan bewust zijn wat je tegen de kinderen zegt en dit ook doen. Zeker in de bovenbouw zullen kinderen je letterlijk aan je woord houden als je toezeggingen doet over bijvoorbeeld buitenspelen, keuzetaken, samenwerken enzovoort. Probeer dus altijd als je iets zegt, tegelijkertijd op te slaan wat je precies zegt, zodat je dit ook kunt naleven. Het spreekt voor zich dat je betrouwbaarheid (en daarmee je gezag) afbrokkelt als je herhaaldelijk inconsequent gedrag vertoont. Hierbij geldt ook dat je geen uitzonderingen maakt voor kinderen (regels). Wees een rolmodel en blijf bewust. Als je een keer niet consequent bent geweest, geef dan toe dat je een vergissing hebt gemaakt, of, indien het bedoeld was: leg dan uit waarom je afwijkt (zoals in voorbeeld 3.8).

VOORBEELD 3.8

Juf Annelies wijkt af van de regel

Juf Annelies legt uit waarom Maaïke en Elise niet beginnen met lezen: 'Maaïke is vandaag voor het eerst op school, ze is verhuisd en zat hiervoor ook in groep 5. We beginnen vandaag met lezen, maar omdat Maaïke nieuw is en nog niet zo goed weet hoe het allemaal gaat in de klas, mag Elise met haar langs alle kasten om uit te leggen wat er allemaal inzit. Zo kan ze straks gelijk meedoen als we na het lezen zelfstandig gaan werken.'

Zesde zintuig

Ad 3 Alert zijn

Alert zijn heeft te maken met een zesde zintuig ontwikkelen: een alziend oog en oor! Kinderen hebben het nodig om gehoord en gezien te worden, op alle vlakken. Als je een ronde maakt door de klas en langs alle kinderen gaat om te kijken hoe ze aan het werk zijn, wees dan tegelijkertijd alert op wat er achter je gebeurt, voor je, naast je, op de gang en bij de computers. Maak gebruik van je lichaamstaal, met name oogcontact en mimiek zoals je vinger op je lippen leggen (in plaats van te 'sssst-en') en even naar iets te wijzen (rommelige tafel, te veel werk op de tafel enzovoort). Het is goed om alert te zijn, omdat je dan spanningen of conflicten voor kunt zijn, als je je 'voelspriet' uitsteekt, kun je dit aanvoelen en hierop anticiperen. Je gaat polshoogte nemen en kijkt / vraagt wat er aan de hand is. Ook kun je, als je alert bent, zien of een leerling goed in zijn vel zit of niet, moe of uitgeslapen is of zin heeft in de dag van vandaag of niet, en daar iets mee doen (of dit opslaan en gebruiken als je je begeleiding van het werken gaat afstemmen bij dit kind).

Ad 4 Aandacht verdelen

Aandacht verdelen heeft te maken met de basisbehoeften relatie en competentie. Als je altijd het jongetje dat het hardste roept de beurt geeft, zorgt dit al gauw voor scheve gezichten in je klas. Probeer eerlijk en actief beurten te verdelen, zodat zo veel mogelijk kinderen de kans krijgen iets te zeggen.

Je aandacht verdelen heeft ook te maken met zorg hebben voor het meisje dat zich verstopt achter haar boek en door niemand gezien wil worden.

Aandacht hebben voor het jongetje dat een woedeaanval krijgt (omdat zijn ouders ruzie hadden vanmorgen). En aandacht voor de twee meisjes die niet mee mogen spelen tijdens het buitenspelen. Je aandacht verdelen over de groep komt ten goede aan het sociaal-pedagogisch klimaat.

Ad 5 Betrokkenheid stimuleren

Betrokkenheid stimuleren heeft te maken met het 'erbij houden van je groep'. Hoe stimuleer je betrokkenheid in je klas? Dat doe je door het volgende:

- Geef zelf blijk van betrokkenheid, enthousiasme en interesse.
- Ga bewust en gevarieerd om met vragen stellen en beurten geven.
- Geef kinderen inzicht in hun eigen leerproces (zelf nakijken, werk ophangen, laten zien enzovoort).
- Geef gericht complimenten, gemeend en niet overdadig.
- Zorg voor passende, uitdagende opdrachten.
- Geef kinderen de verantwoordelijkheid over taken: huishoudelijke dienst, pleindienst, sociale taken (mentor / coach / hulpje).
- Laat kinderen zelf met ideeën voor lesinhoud, projecten, werkstukken en spreekbeurten komen; spreek hen aan op hun intrinsieke motivatie.
- Houd rekening met de taakbeleving van leerlingen.

Ad 6 Effectief instructie geven

Effectief instructie geven heeft te maken met keuzes maken. Keuzes bij elke les, bij elke (sub)groep en voor individuele kinderen. Je vraagt je af: wat voor soort lesvoorbereiding ga ik maken bij welk type les en aan welke groep? In hoofdstuk 5 zul je kennismaken met verschillende lesmodellen. Gecombineerd met diverse vormen van leiderschap (hoofdstuk 4) kun je, als je een effectieve les wilt geven, weloverwogen keuzes maken. Kies ik voor het Activerende Directe Instructie-model met een directieve stijl van lesgeven, of kies ik het didactische analysemodel met een coachende wijze van leidinggeven? Wellicht ga ik deze keer uit van een les volgens het Ontwikkelings Gericht Onderwijs-schema en laat ik de kinderen vooral zelf op onderzoek gaan (delegerende stijl van lesgeven). Bij elk kind hoor je je vervolgens af te vragen: was mijn les effectief? Wat is het effect geweest van mijn instructie (deze les)?

Ad 7 Adaptief lesgeven

Adaptief lesgeven gaat verder dan differentiëren op niveau. Omgaan met verschillen is de grootste uitdaging van leraren op dit moment. Kinderen verschillen cognitief, sociaal-emotioneel, sociaal-cultureel, lichamelijk, in talenten en in interesses. Goed klassenmanagement schept ruimte om tegemoet te komen aan al die verschillen. In hoofdstuk 6 wordt verder ingegaan op dit onderdeel en wordt er uitgelegd hoe je kunt werken aan een passend, gedifferentieerd onderwijsaanbod in je klas.

3.4 Planning en timemanagement

Als leraar heb je veel invloed op de leeromgeving (pedagogisch klimaat en voorbereide omgeving). Jij als leraar moet ervoor zorgen dat de omstandigheden optimaal zijn, zodat ieder kind zich op een goede manier kan ontwikkelen. Een goede voorbereiding op je lessen is noodzakelijk. Het organiseren van de lesstof is voor veel startende leraren een struikelblok. De voorbereiding, planning en organisatie van de leerstof wordt als zeer tijdrovend ervaren. Ook de uitvoering van de lessen is complex; uit onderzoek is gebleken dat de drie grootste hindernissen voor starters zijn: problemen op het gebied van klassenmanagement en het houden van orde (zie ook hoofdstuk 2), het geven van instructie (hoofdstuk 5) en vooral ook het rekening houden met verschillen (hoofdstuk 6).

Planning

Hoe start je het schooljaar? Een goede planning is onontbeerlijk. In eerste instantie moet je een goede jaarplanning op schoolniveau hebben, van daaruit maak je een maandplanning per bouw en een dag- of weekplanning per klas. Voor jezelf is het belangrijk dat je weet wat je wilt gaan doen deze week en hoe je dat over de dagen gaat verdelen (al dan niet met je duopartner). Als je een muziekproject gaat doen dat vier weken in beslag neemt, zul je daar tijd voor moeten inplannen. Hetzelfde geldt voor een project beeldende vorming (bevo-project), toneelvoorstelling, project over Egyptenaren enzovoort.

Lesmethodes zijn ingedeeld volgens lesweken, waarbij ze vaak al beginnen in de eerste week na de zomervakantie. Als jouw school met methodes werkt, moet je dus van tevoren de (reken-, taal-, spelling-, begrijpend lezen-, natuur-, geschiedenis)methodes bestudeerd hebben, zodat je *a* weet wat de opbouw is, *b* welke onderdelen uit de kerndoelen en leerlijnen in deze methode aan bod komen, *c* welke mogelijkheden tot differentiatie de methode biedt en *d* welke planning de methode aanhoudt qua lesstof, herhaalstof en toetsen en of dit overeenkomt met je eigen planning. Daarnaast heb je je dagplanning. Waar moet je nu allemaal aan denken, voordat de kinderen de klas binnenkomen? Een voorbeeld zie je in figuur 3.9.

FIGUUR 3.9 Voorbeeld van dagindeling in groep 4-5

07.45

Klas voorbereiden

- Op bord: weekplanning groep 5, dagplanning groep 4
- Taakjesbord met overzicht huishoudelijke taken per kind (wasknijpers met namen bij foto's van taakjes)
- Klas nakijken: stoelen van tafel, materialen en werkjes klaarzetten
- Nakijkbak klaarzetten en straks uit laten delen door hulpje van de dag
- Instructietafel: rekenboeken klaarleggen voor instructie aan groep 4

08.30

- Bij de deur de kinderen ontvangen
- Jassen in capes, tas in tassenbak, fruit op aanrecht, werk klaarleggen, huiswerk innemen

FIGUUR 3.9 Voorbeeld van dagindeling in groep 4-5 (vervolg)

- Nakijkbak uit laten delen

- Informele gesprekjes

08.45

- Deur dicht om 8.45, dag bespreken en afspraken laten herhalen
- Dag- en weekplanning doornemen met de kinderen
- Kinderen die elke dag iets van spelling en/of rekenen moeten doen eraan herinneren

08.55

Werkperiode

- Rondes lopen, overzicht nemen, observeren, rekeninstructie geven aan groep 4

10.00

Tafel netjes maken, werkperiode evalueren (individu / groep)

10.15

Pauzehapje. Per tafelgroepje pauzehapje laten halen. Voorlezen

10.30

Buitenspelen

Per groepje naar buiten sturen in begin, daarna zelfstandig naar buiten (rustig)

10.45

Werkperiode

- Centraal beginnen, daarna verder met rondes lopen, overzicht nemen, lesjes geven

11.15

Groepsinstructie aan de instructietafel, vijfde-groepers, spelling

11.45

- Tafels netjes laten maken, centraal evalueren en reflecteren op de werkperiode
- Lunch laten pakken

12.00

Lunchen (overblijfhulp)

Voorlezen of vertellen, opruimen

13.00

Centraal beginnen, groepsles: muziek / drama / bevo / dans

FIGUUR 3.9 Voorbeeld van dagindeling in groep 4-5 (vervolg)

13.30
Herhaling regels zelfstandig werken. Start individuele werkperiode. Rondes
14.30
Evaluatie van de dag, planning voor morgen
14.40 Huishoudelijke taakjes
15.00 In groepjes jas en tas laten pakken, rij maken, naar huis

Voorbereide omgeving

Per bouw is het natuurlijk verschillend welke praktische zaken je gereed moet hebben. Een montessoriterm die zich hiervoor leent, is het optimaliseren van de voorbereide omgeving. Je gaat de voorbereide omgeving (de leeromgeving, dus niet alleen je klas, maar ook alle leermiddelen / materialen, de gang, de tuin, de wanden) zo aantrekkelijk en rijk mogelijk maken. In de onderbouw doe je dit door alvast mooie kleuren verf in de potjes te doen en papier op te hangen aan de schildersezel, een aandachtstafel neer te zetten waar je alvast een start hebt gemaakt met het thema wat dat moment leeft bij de kinderen. Je kijkt of de kasten geordend zijn, het materiaal compleet is, de grote en kleine planten er mooi bij staan enzovoort. Je maakt een dagplanning door de dagritmekaarten op te hangen aan de waslijn.

In groep 3 kun je alvast werk klaarleggen op de tafels van kinderen, zodat als de kinderen binnenkomen ze meteen kunnen beginnen (ook nieuwe dingen, waar ze dan een lesje / instructie bij krijgen). In groep 6, 7 en 8 kun je veel taken aan de kinderen delegeren. Je geeft hen daarmee vertrouwen en versterkt hun gevoel voor autonomie.

Time-management

Timemanagement heeft te maken met plannen en voorbereiden; met vooruitzien. Het is belangrijk dat je op tijd je materialen voor je les klaar hebt liggen (denk aan bijvoorbeeld kopieerwerk, werkbladen, muziekinstrumentjes uit het magazijn beneden en gymtoestellen klaarzetten). Wat ook belangrijk is, is om op tijd het opruimen aan te kondigen. In de onderbouw neem je voor het opruimen en de taakjes ongeveer dertig minuten de tijd, voor het jassen en tassen pakken minimaal een kwartier.

In de middenbouw kan dit al wat sneller: taakjes twintig tot dertig minuten, jassen en tassen pakken: tien minuten. In de bovenbouw: taakjes vijftien tot twintig minuten, jassen en tassen pakken: vijf tot tien minuten.

Timemanagement is ook het invullen van je agenda: wanneer komt welk project aan de beurt, wanneer is het schoolreisje, wanneer zijn de oudergesprekken, wanneer de Cito-toetsen (vraag het toetsrooster aan je intern begeleider!), wanneer moeten de leerlingverslagen af zijn, wanneer is je groepsbespreking? Enzovoort. Voorbeeld 3.10 laat zien dat het handig is om aan timemanagement aandacht te besteden.

VOORBEELD 3.10

Timemanagement in POP

Willem is altijd te laat met voorbereiden, hij komt 's ochtends om tien voor half negen de school in gelopen en bedenkt dan pas dat hij eigenlijk nog wat kopieerwerk had moeten doen. Hij vindt eigenlijk alles wel prima, als het in zijn groep maar gezellig is. Toch ziet hij wel dat het in zijn klas wat rommeliger en drukker is dan in de klas naast hem. En hij komt er ook achter dat het handiger zou zijn om het werken aan de kindverslagen niet uit te stellen tot een avond van tevoren. Willem besluit zijn voorbereiding en timemanagement extra onder de aandacht te gaan brengen en schrijft hierover een POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan).

TUSSENVRAAG 3.4

- Schrijf het Persoonlijk Ontwikkel Plan voor Willem, formuleer het smart (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden).
- Wat is jouw eigen POP op het gebied van planning en timemanagement? Schrijf dit uit.

Timemanagement is een belangrijk onderdeel van je klassenmanagement: als goede klassenmanager kun je goed omgaan met de beschikbare tijd die je hebt voor de kinderen. Je probeert tijdverlies te voorkomen en zorgt ervoor dat je klas zo is ingericht dat kinderen meteen aan het werk kunnen gaan. De tijd dat kinderen daadwerkelijk taakgericht bezig zijn noem je effectieve leertijd. Hoe meer effectieve leertijd, hoe beter de leerprestaties, wordt er gezegd. Houd daarbij wel rekening dat rust, ontspanning, werken vanuit innerlijke motivatie en zorgen voor een goede mix tussen cognitieve, affectieve, motorische en creatieve activiteiten daarbij belangrijk zijn.

Effectieve
leertijd

Strategieën om effectieve leertijd te bevorderen:

- Zorg voor een goede start van activiteiten (de regels en afspraken moeten hierover bekend zijn).
- Zorg voor een goede voortgang van activiteiten.
- Zorg voor soepele lesovergangen (met een grapje, liedje, muziekje, belletje, energizer, beweegspelletje, raadsel, stiltemoment).
- Voorkom dat kinderen moeten wachten, doordat ze weten waar ze verder aan kunnen werken, doordat kinderen kunnen samenwerken, door hulpkaartjes in te voeren.
- Voorkom afleiding en te veel prikkels in je klas.
- Geef kinderen die dit nodig hebben verlengde instructie of extra uitdaging.
- Werk doelgericht, gebruik vaste looproutes bij je begeleiding.
- Gebruik effectieve lesmethoden of lesmodellen (zie hoofdstuk 5).
- Geef goede instructie en uitdagende ondersteuning die aansluiten op de verschillen tussen kinderen (zie hoofdstuk 6).

3.5 Harmonie en rust in de klas

Een goede leraar is een goede klassenmanager. Bij een goede klassenmanager heerst rust en harmonie in de klas. Als er toch een incident plaatsvindt, weet een goede klassenmanager deze 'verstoring in de orde' om te

buigen naar harmonie. Belangrijker is echter dat je door een goede pedagogische houding, door een goede relatie te hebben met de kinderen en door toepassing van klassenmanagementstrategieën problemen weet te voorkomen.

Als je spreekt over incidenten die de rust verstoren, waardoor andere kinderen belemmerd worden om goed te kunnen werken, dan heb je het vaak over gedragmatige problematiek. Uit onderzoek naar ervaringen van startende leraren komt naar voren dat 'problemen met ordehandhaving' en 'kinderen met lastig gedrag' grote struikelblokken vormen. In deze paragraaf zetten we eerst een aantal voorwaarden om rust en harmonie in de klas te bereiken, op een rijtje. Daarna gaan we in op kinderen met gedragsproblemen die de rust in de klas kunnen verstoren.

3.5.1 Voorwaarden om rust en harmonie te bereiken

Om rust en harmonie in de klas te bereiken, heb je een aantal basisvoorwaarden nodig. Deze voorwaarden hebben te maken met:

- 1 pedagogisch klimaat
- 2 klassenmanagement
- 3 grip op de groep
- 4 leraarkwaliteiten

Ad 1 Pedagogisch klimaat

Om te beginnen met het pedagogisch klimaat: dat moet veilig en prettig zijn. Er moet een goede werksfeer heersen, waarbij er een gevoel van vertrouwen en saamhorigheid heerst tussen de kinderen onderling en tussen jou als leraar en de kinderen. Bij het merendeel van de kinderen wordt tegemoetgekomen aan de psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Als het je lukt om een basissfeer van respect en tolerantie te scheppen, zal probleemgedrag veel minder voorkomen en problemen die zich toch voordoen veel sneller kunnen worden opgelost (zie ook Marzano, 2010 en onderzoek Onderwijsraad, 2010).

Ad 2 Klassenmanagement

De tweede voorwaarde: je klassenmanagement moet op orde zijn! Zowel je inrichting van je klas als de organisatie van onderwijsleerprocessen en het hanteren van duidelijke regels en afspraken, om een paar hoofdpunten te noemen, moeten goed voor elkaar zijn. Er moet een duidelijke structuur in de organisatie van je onderwijs zitten (bijvoorbeeld door de planning op het bord te schrijven en te werken met weektaken, of in de onderbouw door elke dag te beginnen met de dagritmekaarten zingend door te nemen en/of te werken met een kiesbord).

Ad 3 Grip op de groep

De derde voorwaarde is dat je grip op je groep moet hebben: het is jouw klas, jij hebt het overwicht (het liefste natuurlijk gezag) en je hebt alle kinderen goed in de gaten (op een positieve manier!). Inzicht in groepsdynamiek en groepsvormende processen is daarbij onontbeerlijk, waarover in hoofdstuk 4 meer.

Ad 4 Leraarkwaliteiten

De vierde voorwaarde heeft te maken met je eigen rol en houding als leraar: een positieve benadering hebben, je leerlingen tot zelfreflectie en inzicht in

eigen handelen aanzetten, positieve feedback geven, complimenteren. Het gaat om jezelf als professioneel rolmodel en om die relatie die je hebt met de leerlingen in je klas. Vertrouwen, openheid en respect moeten daarbij sleutelwoorden zijn. Is de relatie tussen jezelf en je groep niet goed, dan zullen ander belangrijke onderdelen van klassenmanagement, zoals handhaven van regels en afspraken, scheppen van rust en harmonie en effectief instructie kunnen geven zeer lastig, zo niet praktisch onmogelijk worden.

3.5.2 Kinderen met ‘gedragsproblemen’

Als het gaat om kinderen met zogenoemde ‘langdurige gedragsproblemen’ of om kinderen met een gedragsstoornis, dan is er meer aan de hand dan een verstoring in de behoeften van een kind (zie hoofdstuk 6) en zullen eerdergenoemde basisvoorwaarden onvoldoende kunnen zijn om rust en harmonie te creëren. Je zult dan doelgericht een aantal strategieën moeten uitproberen om te kijken ‘wat werkt’ bij dit kind.

De ontwikkeling van een kind is altijd het resultaat van erfelijke aanleg en complexe interacties tussen het kind, de thuissituatie en de onderwijsomgeving. Ouders leggen thuis idealiter een stevige basis van veiligheid en uitdaging voor hun kind. De school biedt, eveneens idealiter, ordelijk en motiverend onderwijs binnen een klassenklimaat dat verbindt (Onderwijsraad, 2010). Kinderen hebben zelf ook een belangrijk actief aandeel als het gaat om (het veranderen van) hun gedrag. Leraren ten slotte zijn altijd op zoek naar wat werkt voor dat kind met die thuissituatie in deze setting in de klas, op dit moment.

Complex
interacties

Als leraren geconfronteerd worden met gedrag van kinderen dat zij zelf als lastig ervaren, dan is dat voor velen van hen moeilijk. Probleemgedrag komt namelijk heel dicht bij je eigen emoties en grenzen als leraar. Kinderen van deze tijd leven vanuit hun gevoel en daardoor reageren ze op ons gevoel in plaats van op wat we zeggen en dat is confronterend. Het gedrag van leerlingen is onlosmakelijk verbonden met het gedrag van hun leraar. Met andere woorden: ook deze kinderen vormen onze spiegel. Veel kinderen die je nu in de klas ziet, hebben een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel en zij maken daarin geen onderscheid tussen volwassenen en zichzelf. Het gevoel voor autoriteit is afgenomen of hangt niet automatisch meer samen met de functie van leraar of überhaupt als volwassene. Het sterke rechtvaardigheidsgevoel van kinderen ontaardt snel in woede en boosheid, omdat ze zich onbegrepen voelen.

Als er ondanks een goed pedagogisch klimaat en goed klassenmanagement toch sprake is van ‘problematisch’ gedrag bij een kind (we zetten ‘problematisch’ steeds tussen aanhalingstekens in verband met de positieve visie op kinderen die in dit boek gehanteerd en in verband met de vraag die je altijd hoort te stellen: voor wie is het problematisch? Probeer nooit een stempel op een kind te drukken, daarmee doe je geen recht aan de uniciteit van een kind), dan kun je een aantal strategieën uitproberen binnen vier stappen, zoals weergegeven in figuur 3.11 (zie onder andere de Onderwijsraad, 2010):

FIGUUR 3.11 Strategieën in vier stappen

Stap 1 Als er een enkele keer 'problematisch' gedrag wordt vertoond

- Bied structuur (herinner aan regels en afspraken).
- Bied een time-out (even uit de klassensituatie plaatsen).
- Hanteer een positieve benadering: keur het gedrag af, maar niet de persoon!
 - Blijf zelf rustig en empathisch.
 - Verminder spanning met humor, een zijweg, afleidende opmerking.
- Spoor aan tot zelfreflectie en probleemoplossend handelen van het kind.
- Ga zo snel mogelijk verder met de les als de rust is hersteld. Uitpraten van conflicten na de les, tijdens de pauze. Laat een kind zelf 'schade' herstellen indien dit het geval is.
- Bied veiligheid (en herstel de relatie na een reprimande).

Stap 2 Als 'problematisch' gedrag hardnekkig blijft (meerdere weken)

- Bied structuur (wees duidelijk, consequent en voorspelbaar).
- Hanteer een positieve benadering: beschouw moeilijk gedrag als onmacht, niet als onwil, verplaats je in de behoefte van een kind, heb oog voor het zelfbeeld van een kind en probeer dit positief te stimuleren.
- Ga na of je onderwijs voldoende is afgestemd op het kind.
- Blijf hoge maar realistische verwachtingen houden en bespreek samen met het kind doelen (zowel sociale als lesdoelen).
- Oefen gewenst gedrag (voordoen, na laten doen, sociodrama).
- Luister actief, geef ik-boodschappen, spiegel.
- Laat leerling herkennen, bevorder inzicht, bijvoorbeeld door middel van stop-denken-doemethode. Laat de leerling nadenken over een verbeterplan, maak het kind eigenaar van het handelingsplan.
- Vraag steun, advies aan collega's, directie en deskundigen (professionele ontwikkeling).
- Creëer een veilige en prettige werksfeer, de rest van groep mag niet lijden onder het lastige gedrag van een kind. Verander de plek van de leerling (vooraan in de klas, isoleren, deelname aan sociale gebeurtenissen is dan een beloning)

Stap 3 Als probleemgedrag niet ophoudt

- Bied structuur: maak gedragsplan / contract met gewenst gedrag op individueel niveau, samen met het kind (maak kind eigenaar van het plan). Leg gewenst gedrag en afspraken hierover vast en bedenk eventueel een beloningssysteem (realiseer dat beloningssystemen vaak een kortetermijneffect hebben).
- Kies voor een positieve benadering (sluit met de ouders een 'bondje', blijf positieve dingen benoemen van het kind, breng belemmeringen in kaart en bespreek gezamenlijke aanpak).
- Leer leerling reflecteren, breng andere manieren van denken bij (denk aan attribueren, spiegelen, voordelen van positief en negatief gedrag bespreken, effect van handelen doen inzien).
- Creëer veilige en prettige sfeer in de klas (laat het kind ondersteunen door een 'maatje' uit bijvoorbeeld een andere klas).
- Breng protectieve factoren en belemmeringen in kaart van het kind, analyseer behoeften, opvoeding en sociale vaardigheden. Laat ook externen observeren. Bundel informatie en vertaal deze in een handelingsplan (professionele ontwikkeling).

Stap 4 Als niets lijkt te werken...

- Check of je pedagogische en didactische afstemming klopt (onderwijs, doelen, werkvormen, benadering).
- Voer samen met de ouders, intern begeleider, zorgadviesteam / extern begeleider overleg over nader onderzoek en oplossingen, vraag eventueel indicatie aan.

Bron: Onderwijsraad, 2010

Toch kan in dit boek niet vaak genoeg benadrukt worden dat een positieve insteek het beste werkt: een positieve relatie aangaan met je groep, ook of juist met kinderen die 'opvallend' of in jouw ogen 'lastig' gedrag vertonen, is de eerste (en zeer belangrijke) stap op weg naar rust en harmonie.

Samenvatting

3

Voor een goed klassenmanagement zijn van belang: de inrichting van het klaslokaal, het didactisch vakmanschap, regels, afspraken en routines, planning en timemanagement en rust en harmonie.

Inrichting van het klaslokaal:

- goede klassenindeling: ordelijk, overzichtelijk, duidelijke looproutes
- het lokaal als derde opvoeder
- zelfsturende rijke leeromgeving

Didactisch vakmanschap houdt in:

- duidelijk, consequent en alert zijn
- aandacht goed kunnen verdelen en betrokkenheid stimuleren
- effectief instructie geven
- adaptief les geven

Planning en timemanagement:

- Bereid de lessen op tijd voor.
- Neem de tijd voor het klaarleggen van materialen.
- Organiseer het opruimen.
- Werk met jaarplanning, periodeplanning, weekplanning, dagplanning.

Vier basisvoorwaarden voor rust en harmonie in de klas zijn:

- veilig en prettig pedagogisch klimaat
- klassenmanagement op orde
- grip op de groep
- leraarkwaliteiten: positieve benadering, zelfreflectie, professioneel rolmodel

Een positieve benadering en een relatie aangaan met elk kind zijn de basis voor rust en harmonie in de klas. Voor kinderen die opvallend moeilijk gedrag vertonen geeft een stappenplan een aantal strategieën die je kunt uitproberen.





4

Groepsdynamiek en leidinggeven

4

In dit hoofdstuk worden de volgende vragen beantwoord:

- Wat is groepsdynamiek en hoe kun je groepsprocessen positief beïnvloeden?
- Waarom is kennis van groepsvorming van belang bij klassenmanagement?
- Welke fasen zijn er in de groepsvorming?
- Welke vormen van leidinggeven zijn er als je het hebt over lesgeven?
- Welke eigenschappen horen bij een leidinggevende leraar?
- Wat hebben leiderschap, klassenmanagement en groepsdynamiek met elkaar te maken?

Modern klassenmanagement is het omgaan met de complexiteit en de dynamiek van je groep. Het gaat erom dat je grip krijgt op die dynamiek. Gedurende de dag, de week vinden er voortdurend interacties plaats. Interacties tussen jou en de kinderen, tussen kinderen onderling. Die interacties leiden tot groepsprocessen, of je het nu wilt of niet. Het vak van leraar is een veelzijdig, artistiek vak, dat vraagt om souplesse, flexibiliteit en sensitiviteit. Je hebt te maken met kinderen met diverse karaktereigenschappen, verschillende thuissituaties, verschillende rollen in het eigen gezin, verschillende leermogelijkheden, verschillende culturele achtergronden, verschillend geslacht en met verschillende leeftijden in een groep. Met al die verschillen is het je taak om de kinderen toch te verbinden tot een groep, een positieve groep, want op school gaat het ook om het leren met elkaar samen te leven!

Hoe je dat doet en waarom dat belangrijk is voor je klassenmanagement, wordt in dit hoofdstuk uiteengezet. Je zult te weten komen dat er vijf fasen in de groepsvorming bestaan, wat groepsrollen en groepsnormen inhouden, welke vormen van communiceren en leidinggeven er zijn, wat bedoeld wordt met situationeel leiderschap en hoe je de groep positief kunt beïnvloeden.

Openingscasus

Juf Sophie denkt na over haar nieuwe groep: het nieuwe schooljaar is vijf weken geleden begonnen. Ze vindt dat ze al een behoorlijke stap heeft gemaakt met de klas. Toen de zesde-groepers binnenkwamen waren ze nog vrij rustig en nieuwsgierig naar elkaar en naar alle nieuwe dingen in groep 6. Na twee weken was die rust echter compleet verdwenen: de kinderen werden opeens erg druk, vooral de jongens. Er werden nare dingen gezegd, er werd ruzie gemaakt en een keer barstte Fietje in huilen uit. Poeh, die weken vielen Sophie wel wat zwaar. Ze had ook al gehoord dat ze wat druktemakers zou krijgen uit groep 5, nou dat klopte dus. Maar Sophie pakte het goed aan: ze liet duidelijk de regels en afspraken herhalen die ze met de klas in de eerste schoolweek had gemaakt. Daarnaast zorgde ze er met haar consequente en humoris-

tische stijl van lesgeven voor dat de kinderen wisten waar ze aan toe waren en in een plezierige sfeer konden werken. Nu ze vijf weken op weg zijn overdenkt Sophie het groepsproces tot nu toe: 'Worden alle kinderen geaccepteerd in de groep? Welke kinderen vragen eigenlijk te veel de aandacht en welke kinderen kunnen wel wat extra aandacht gebruiken? Welke groepsspelletjes zal ik nog doen om het vertrouwen in elkaar en de groepsband te verstevigen? Hoe zorg ik ervoor dat kinderen zich verantwoordelijk voelen voor het groepsproces?' Sophie maakt een lijstje met actiepunten voor zichzelf. Ze neemt zich voor morgen te beginnen met de groep een groot compliment te geven voor de fijne sfeer die er nu is. En die druktemakers... die zorgen ook voor veel plezier, soms moet je ze alleen een beetje afremmen!

4

4.1 Groepsdynamiek

Als leraar is het belangrijk om kennis te hebben van groepsdynamiek. Het goed kunnen sturen van groepsprocessen in je klas is een voorwaarde om tot een positief en effectief klassenklimaat te komen. Maar wat is die groepsdynamiek dan precies en welke strategieën zijn er om invloed uit te oefenen op groepsprocessen?

Met groepsdynamiek bedoelen we in dit boek: alle zichtbare en onzichtbare processen die zich afspelen tussen de leden van een groep: in dit geval: je klas!

Het doel van het kunnen inspelen op groepsdynamische processen is dat je goed onderwijs kunt geven in een plezierige sfeer. Het hoort in één adem genoemd te worden met de andere aspecten die in dit boek besproken worden: klassenmanagement, het creëren van een goed pedagogisch klimaat en het bieden van adaptief en effectief onderwijs. Of de sfeer in een groep goed is, hangt samen met de relatie van de leraar met de leerlingen, de relaties tussen de leerlingen onderling en de relatie tussen het onderwijsprogramma en wat er in de groep gebeurt.

Een groep kinderen is meer dan een optelsom van individuen. Elke klas of groep die zich vormt net na de zomervakantie is weer een nieuw geheel met eigen kenmerken. We onderscheiden de volgende kenmerken (onder andere Stroomer & Van Schaik, 2004):

**Groeps-
kenmerken**

- Elke groep heeft een bepaalde status en identiteit (de rustige groep, de moeilijke groep, de groep met bijna geen jongens, de gezellige groep, de creatieve groep).
- In een groep vindt interactie plaats tussen de leden:
 - er zijn onderlinge relaties (vriendjes / vriendinnetjes / of juist niet)
 - beïnvloeding van elkaar (als jij dat goed vindt, dan vind ik dat ook goed)
 - ze zijn op elkaar betrokken (heb jij ook zo'n zin in het feestje van Mees?)
- Een groep heeft (als het goed is) een gemeenschappelijk doel en leden van een groep werken samen aan bepaalde opdrachten en taken.
- Een groep doorloopt verschillende fasen in het groepsproces (zie paragraaf 4.2).
- In een groep ontstaan groepsnormen (paragraaf 4.2).
- In een groep vormen zich sociale rollen (paragraaf 4.3).

Er zijn verschillende soorten groepen waar de kinderen in je klas deel van uit kunnen maken.

In eerste instantie is dat de primaire groep: het gezin waarin het kind een belangrijke rol speelt, vriendengroepjes waar het kind deel van uitmaakt. Het verbindende element bij primaire groepen is de persoonlijke relatie. Daarnaast heb je de secundaire groep, dit kan een werkgroepje zijn dat geformeerd is in de klas met een bepaald doel (het regelen van de uitnodigingen voor de ouders van de Egypte-tentoonstelling), het tafelgroepje waarmee het kind is ingedeeld in de klas. Het gemeenschappelijke element bij secundaire groepen ligt in de taak.

Een andere indeling van groepen in dit kader, is de formele groep versus de informele groep. Formele groepen zijn van te voren georganiseerd. De klas bijvoorbeeld, is geformeerd door de leraren, de directeur of de intern begeleider. Als kind heb je geen invloed op deelname aan de formele groep, dit wordt voor je bepaald. Bij de informele groep ligt dat anders, deze kiest een kind zelf uit eigen motivatie. Doelen en normen zijn bij informele groepen vaak minder expliciet. Het zijn de groepjes die zich bij het buitenspelen 'vanzelf' vormen, of na schooltijd. Om zicht te krijgen op de informele groepen kun je observeren welke kinderen met elkaar spelen op het schoolplein, of afspreken om bij elkaar thuis te spelen, of samen naar een sportclub te fietsen (zie voorbeeld 4.1).

Primaire groep

Secundaire groep

Formele groep

Informele groep

VOORBEELD 4.1

Formele groep en informele groep

Meester Sytze vindt dat de kinderen in zijn klas op een goede manier met elkaar omgaan. De sfeer is plezierig en er heerst respect voor elkaars eigenheid. De tafelgroepjes die hij heeft gemaakt voor de herfstvakantie functioneren goed. Er is weinig rumoer over geweest en kinderen kunnen goed met elkaar samenwerken. In de klas zijn geen subgroepjes merkbaar die niet met elkaar op kunnen schieten. Bij het buitenspelen ziet Sytze wel dat bepaalde kinderen naar elkaar toe trekken. Ze zoeken elkaar op om te voetballen, te krijten of simpelweg te kletsen.

Positieve groep

Een laatste indeling is van Van Engelen (2010), die een onderscheid maakt tussen positieve en negatieve groepen. Kenmerken van een positieve groep:

- veiligheid
- eensgezindheid, saamhorigheid
- motivatie om het groepsdoel te behalen
- medeverantwoordelijk voelen (voor het proces, de sfeer)
- respect voor elkaars mening en (karakter)verschillen
- samenwerking tussen groepsleden

Negatieve groep

Heb je te maken met een negatieve groep kinderen, dan zijn de kenmerken als volgt:

- Er is een continue strijd om de macht, er heerst geen harmonie.
- Niemand voelt zich verantwoordelijk.
- Er is geen respect voor de mening en het karakter van andere groepsleden.

Het is niet zo dat een negatieve groep altijd een negatieve groep blijft, ongeacht de interventies die jij als leraar toepast. In de Leraar24video *De klimaatschaal* bijvoorbeeld is een school gevolgd waarbij de groepssfeer succesvol werd getransformeerd van negatief naar positief. In voorbeeld 4.2 zien we de verschillen tussen een negatieve en een positieve groep geïllustreerd.

VOORBEELD 4.2

De bal die door de ruit ging

Het volgende incident vindt plaats tijdens de overblijf: een bal wordt door een jongen per ongeluk door een ruit geschoot. Op dit incident zal totaal verschillend gereageerd worden in beide type groepen. In een positieve groep zal de juf terugkomen van haar lunchpauze en zeggen: 'Ik heb van de overblijfkracht begrepen dat er een bal door de ruit heen is gegaan, dat is niet zo mooi. Wie kan me daar iets meer over vertellen, wat is er precies gebeurd?' Als reactie zal in een positieve groep de dader zich bekendmaken, want er heerst veiligheid, saamhorigheid en medeverantwoordelijkheid. Bas: 'Ik was het juf, maar het ging per ongeluk, we waren aan het voetballen en toen...' Alvorens Bas zijn zin kan afmaken krijgt hij steun van de andere kinderen: 'U moet niet boos worden juf, het ging echt per ongeluk, Bas kon er niets aan doen, we waren gewoon aan het voetballen...' 'Sorry juf', zegt Bas, 'we zullen voortaan beter opletten.' Juf Mireille antwoordt: 'Oké, het is heel goed dat jullie eerlijk hebben verteld wat er is gebeurd. We gaan naar een oplossing zoeken voor het gebroken raam en hebben het er nu niet meer over. Kijk even mee allemaal naar het bord...' In een negatieve groep gebeurt er dit. Juf Mireille: 'Ik heb van de overblijfkracht begrepen dat er een bal door de ruit heen is gegaan, dat is niet zo mooi. Wie kan me daar iets meer over vertellen, wat is er precies gebeurd?' Als reactie volgt er of een grote stilte, of iedereen gaat elkaar de schuld geven. In het eerste geval zegt niemand iets, niemand durft te spreken (er heerst geen veiligheid) en niemand neemt de verantwoordelijkheid op zich. De juf herhaalt de vraag en wordt steeds dwingender en directiever: 'Ik vraag het nog eens, wie heeft het gedaan? Ik wil het nu weten!' Als uiterst redmiddel probeert ze haar macht te gebruiken: 'Als jullie het niet zeggen mag de hele klas nablijven', wat de sfeer niet ten goede komt. Het kan ook zo zijn dat kinderen door elkaar gaan roepen en elkaar de schuld gaan geven (of zelfs de schuld willen leggen bij een kind dat het helemaal niet gedaan heeft –het zondebokprincipe). De juf moet gissen naar de waarheid en moet zich bezinnen op strategieën om deze te achterhalen en de boel weer rustig te krijgen.

Het is goed om je te realiseren dat de kinderen in je klas deel uitmaken van verschillende groepen. Deze groepen hebben allemaal hun eigen normen, bevinden zich in verschillende fasen en vaak neemt het kind ook verschillende rollen aan in de groepen waarin het participeert (zie ook paragraaf 4.3). Soms kan er dan een innerlijk conflict bij een kind ontstaan, wat voortkomt uit een interactie in een andere groep, maar wat wel tot uiting komt in de klas.

4.2 Groepsvorming

Een leraar krijgt in zijn klas veel te maken met groepsprocessen. Het is van belang om te weten hoe deze precies werken en hoe deze op een positieve manier beïnvloed kunnen worden. Groepen zijn altijd in beweging, het zijn geen statische eenheden. De groepsdynamiek in je klas verandert dan ook vaak. De dynamiek in je klas kan verschillen van dag tot dag, soms zelfs van les tot les. Dit is afhankelijk van meerdere factoren, waaronder de fase waarin je groep verkeert. Een goede, harmonieuze dynamiek zorgt voor een plezierige werksfeer, een hoge mate van betrokkenheid bij kinderen en goede leerresultaten.

Er is veel onderzoek gedaan naar de verschillende fasen die groepen doorlopen. Deze theorie over groepsvorming (onder andere Tuckman & Jensen, 1977, Van Oudenhoven & Giebels, 2010, Van Engelen, 2010) is toepasbaar op je klas en vormt onmisbare kennis voor een goede klassenmanager. Als je je namelijk bewust bent hoe deze fasen zich manifesteren, dan kun je daarna de kinderen op de juiste manier begeleiden, zodat er een positieve groep ontstaat.

Je klas gaat grofweg vijf fasen door:

Fase 1: *forming*. Dit is de oriëntatiefase (duur: circa twee weken).

Fase 2: *storming*. Dit is de machts- of conflictfase (duur: circa twee weken).

Fase 3: *norming*. Dit is de affectie- of integratiefase (duur: circa twee weken).

Fase 4: *performing*. Dit is de uitvoeringsfase (duur: rest van het jaar).

Fase 5: *termination*. Dit is de afsluitingsfase, alleen groep 8 (duur: circa twee weken).

In de volgende subparagrafen volgt een uitleg van de fasen met steeds de kernpunten waar het om draait en de strategieën die je kunt toepassen om de groep positief te vormen. De groepsspelen waarnaar verwezen wordt, vind je terug op de website.

4.2.1 Forming, de oriëntatiefase

De groep komt voor het eerst bij elkaar of opnieuw bij elkaar (na een lange periode uit elkaar te zijn geweest, zoals na de zomervakantie) en de groepsleden leren elkaar kennen. Een slogan bij deze fase, die ongeveer twee weken in beslag neemt, zou kunnen zijn: 'de kat uit de boom kijken'. De kinderen kijken hoe zij zich verhouden tot andere kinderen binnen de groep. Vragen die bij de kinderen spelen, zijn bijvoorbeeld:

- Ben ik nu de langste of de kleinste?
- Ben ik nu de oudste of de jongste?
- Zit mijn haar wel goed?
- Heb ik wel de goede schoenen aan?

- Vind jij mij aardig?
- Ben jij nog mijn vriend?
- Naast wie zal ik zitten?
- Zijn de regels hier anders dan vorig jaar?

Oriëntatiefase

Ook een reeds bestaande klas, bijvoorbeeld een groep 4 die nu groep 5 geworden is, maakt de oriëntatiefase door. Het is een fase van verwarring, elkaar aftasten, verkennen, spanning, nieuwe indrukken opdoen en nieuwe relaties maken. Er wordt nog niet heftig op elkaar gereageerd, iedereen doet het rustig aan, men gaat discussies uit de weg. Er is nog geen norm bepaald over hoe er met elkaar wordt omgegaan, waardoor er onzekerheid heerst.

De groepsleden willen over het algemeen allemaal aardig gevonden worden door elkaar, maar niemand weet van elkaar of dat wederzijds is. Kernpunten in deze fase: positiebepaling van de groep ten aanzien van:

- de omgeving (elkaar)
- de taak / het werken in de klas (wat gaan we doen?)
- wat ieder aan de taak kan bijdragen: wat wordt mijn rol? (zie ook Remmerswaal, 2011)

Strategieën voor groepsvorming

Strategieën voor groepsvorming in deze fase:

- de kinderen elke dag aan de deur begroeten en een kort gesprekje met ze voeren
- regels en afspraken maken met je klas met betrekking tot gedrag, werken in de klas, taakverdeling, procedures, gezamenlijk doel centraal stellen (een goede, fijne werksfeer)
- groepsspelen gericht op kennismaking (namen leren kennen), vertrouwen creëren, verbinden, teamwerk (samenwerken)
- zorgen voor sfeer en ontspanning (met muziek, humor, creatieve opdrachten, spelletjes, quiz, mopje, raadsel)
- duidelijkheid scheppen over jouw leiderschap (grenzen aangeven, structuur aanbrengen)
- band opbouwen (emotionele nabijheid), naast groepsspelen en sfeer maken aandacht voor het individuele kind; zijn / haar interesses, hobby's, eigenheid

4.2.2 Storming, de machts- of conflictfase

De stormingfase, die circa twee weken duurt, gaat gepaard met onrust in de klas ('storm'). Het is de fase waarin de zogenaamde pikorde wordt bepaald, refererend aan het proces dat zich in een kippenhok afspeelt. Er vindt een strijd om de macht plaats. Wie worden de leiders en wie doen gewoon mee?

Observeer welke kinderen zich nu dominant gedragen, welke kinderen zich neutraal opstellen, welke (overdreven) veel aandacht vragen en welke kinderen het buitenbeentje dreigen te worden. Uiteraard ga je op basis van je observaties handelen om je groep zo positief mogelijk te vormen!

De groepsleden gaan hun persoonlijke mening nu explicieter verkondigen, waardoor verschillen zichtbaarder worden en tot conflicten kunnen leiden. Kinderen gaan elkaar en de leraar uitproberen en kijken hoe er op bepaald gedrag wordt gereageerd. Ze gaan ook op positieve wijze grenzen opzoeken om een plek in de groep te krijgen. Naast sociaal-emotionele verschillen wordt nu ook duidelijk welke cognitieve verschillen er tussen kinderen zijn.

Vragen die centraal staan, zijn bijvoorbeeld:

- Hoor ik erbij?
- Heb ik invloed?

- Naar wie luistert de groep?
- Ben ik sterker dan jij?
- Ben ik het eens met jou?
- Met wie ga ik meedoen?
- Ben jij slimmer dan ik?
- En naar de leraar toe: waar ligt de controle en sturing over wat we doen?
Wat zijn de grenzen aan ons gedrag?

Het is heel belangrijk om deze fase positief te sturen, omdat als je daar niet in slaagt en er 'negatieve leiders' in je groep aanwezig zijn, deze het machtsspel kunnen winnen. Je groep verandert dan in een negatieve groep, wat erg lastig is (maar niet hopeloos) te managen.

Strategieën voor groepsvorming in deze fase (zie onder andere Coleman, 1966):

- bewust zijn van deze fase en ruimte geven voor het spel; wel duidelijke grenzen aangeven en van tevoren afspraken maken wat er gebeurt als kinderen de grenzen overtreden (let op: het moet duidelijk zijn voor iedereen waarom dat een grens is)
- kennis van sociale rollen toepassen in deze fase en positieve rollen stimuleren (zoals de gezagsdrager, de sociaal werker en de joker)
- groepsspelen (bijvoorbeeld rollenspelen), met als doel: respect voor elkaars verschillen en eigen(aardig)heden
- regels en afspraken herhalen (omgaan met elkaar, zelfstandig werken, samenwerken) en consolideren
- complimenten geven aan de hele groep (in plaats van individuele kinderen)
- kinderen enthousiasmeren over een groepsproject (thema van komende weken, natuurproject, kunstproject, kennisquizprijsvraag enzovoort)
- kinderen indelen in weloverwogen groepen (positieve versterkers bij elkaar, negatieve mogelijke leiders apart)
- bij conflicten: eerst laten afkoelen, dan verschillende kanten van de zaak belichten, waar mogelijk kinderen zelf tot een constructieve oplossing laten komen; proberen zonder te oordelen eerst te begrijpen waarom kinderen op een bepaalde manier hebben gehandeld

4.2.3 Norming, de affectie- of integratiefase

In de normingfase (die gemiddeld ook weer twee weken in beslag neemt) komt de groep weer in rustiger vaarwater (mits de vorige fase goed is doorlopen). Het is nu duidelijk wie de leiders zijn, wie de grappenmaker is in de klas, wie de verzorgende taken graag op zich neemt. Iedereen heeft een duidelijke plek in de groep verworven, iedereen hoort erbij. De onderlinge band wordt sterker: een groepsgevoel gaat overheersen. Afspraken en regels zijn nu norm geworden: zo doen we dat in onze klas. Dit schept veiligheid en onderling vertrouwen. Het is het moment waarop je zegt: wat heb ik een leuke klas, of wat gaan de kinderen goed met elkaar om! Let wel: de overdracht van cultuur (waarden en normen) is voorwaardelijk voor het bereiken van deze fase. Als er geen wenselijke rollen zijn ontstaan in de klas is het belangrijk op tijd interventies te plegen om de groep positief te vormen. Je kunt denken aan de strategieën die beschreven staan en ook de groepsspelen gebruiken die op de website van dit boek staan.

Er is nu ruimte om vriendschappen op te bouwen. Kinderen ontdekken met wie ze goed kunnen samenwerken en met wie ze graag samenspelen of lol maken, dat hoeven niet altijd dezelfde kinderen te zijn. Er is ook ruimte om elkaar op een positieve wijze te corrigeren, om elkaar aan te spreken op elkaars gedrag. Vragen die nu spelen, zijn onder andere:

- Hoe persoonlijk zullen we met elkaar omgaan?
- Kan ik jou mijn geheimen toevertrouwen?
- Weet mijn juf / meester wie ik echt ben?
- Zal ik laten zien dat ik weet hoe het moet?
- Kan ik jou helpen?
- Kan ik goed met jou werken?
- Doe ik het goed zo?

Er komt meer overeenstemming in de verschillende meningen en denkbeelden en de bereidheid om gezamenlijk te werken aan een doel neemt toe. Als deze fase is afgerond is het een goed moment om te starten met coöperatieve werkvormen, gericht op samenwerkend leren, zelfstandig werken en het samen construeren van kennis.

Strategieën voor groepsvorming in deze fase:

- groepscohesie versterken door groepsspelen: wat lijken wij op elkaar
- conformeren aan de groepsnorm belonen (verbaal, visueel, of tactiel)
- complimenten geven over het goed naleven van de afspraken, goede werksfeer, goede taakgerichtheid, goede samenwerking, hulpvaardigheid, interactie
- het positieve in het voetlicht zetten: klappen, duim opsteken (of compliment geven aan elkaar) als iets goed is gegaan of een doel is gehaald, elkaar dingen gunnen
- kinderen hun kennis laten delen, aandacht voor proces, participatie en gezamenlijke doelen: benadrukken van het gemeenschappelijke doel van leren en ontwikkelen (ieder op hun eigen manier, in hun eigen tempo, op hun eigen niveau)
- betrokken zijn op elkaars welzijn (hoe gaat het met Johanneke? Wie gaat langs met een kaart en chocolaatjes van de klas.
- inrichten van interessehoeken, delen van de klas of de wand die aan de kinderen toebehoren

Groepsnormen

Groepsnormen geven aan welk gedrag er verwacht wordt van de kinderen. In elke groep heersen opvattingen die gaan over welk gedrag van de groepsleden gepast is en welk gedrag niet. Zonder deze normen is een groep stuurlaars: de uiteenlopende gedragingen en opvattingen van individuele leden kunnen dan in strijd zijn met het groepsdoel en daarmee de harmonie in of zelfs het voortbestaan van de groep in gevaar brengen (Van Oudenhoven & Giebels, 2010). Je hebt in een klas formele groepsnormen en informele groepsnormen. Voorbeelden van de eerste soort, zijn de afspraken over gedrag, omgaan met elkaar, omgang met materiaal, afspraken over op tijd komen, opruimen van het lokaal enzovoort. Informele groepsnormen zijn vaak niet bewust geformuleerd. Ze worden pas expliciet als iemand ze overtreedt. Bijvoorbeeld als een kind een geheim van een ander verklapt tijdens een kringgesprek. Of als je de enige bent die naar de bonte avond op kamp zijn lievelingsknuffel meeneemt.

Formele groepsnormen

Informele groepsnormen

Groepsnormen regelen het gedrag in de groep: ze zorgen ervoor dat er duidelijkheid heerst en sturen het handelen van kinderen in de gewenste richting. Het is dan niet meer noodzakelijk dat de kinderen elkaar voortdurend corrigeren, daar hoeven ze geen energie meer in te stoppen. De samenwerking tussen de groepsleden verloopt dan immers automatisch (Van Oudenhoven & Giebels, 2010). Het is belangrijk dat de regels en afspraken die je in de eerste schoolweek met de groep hebt opgesteld, uitgroeien tot positieve groepsnormen, zodat iedereen weet welk gedrag gewenst is.

4.2.4 Performing, de uitvoeringsfase

De performingfase duurt de rest van het schooljaar en gaat gepaard met harmonie en een goede werklust. Als de voorgaande fasen goed doorlopen zijn (en je klassenmanagement op orde is) dan kun je nu met je groep in principe alle kanten op die je voor ogen hebt. Je kunt zelfstandig werken introduceren (als dit nog geen gewoonte was), je kunt coöperatief leren introduceren en je kunt werken aan adaptief onderwijs of aan onderwijs op maat. De groepsleden kunnen nu ongestoord werken aan hun taken, omdat alles bekend is wat bekend moet zijn. De kinderen weten wat er van ze verwacht wordt, dat ze geaccepteerd zijn en wat ze aan de juf of meester hebben. De energie die dan vrijkomt is enorm! Je zult verbaasd staan met welke ijver en enthousiasme kinderen willen werken aan eigen en groepsdoelen. In feite is het groepsvormingsproces met het bereiken van deze fase voltooid, hoewel dat in de opvatting van een circulair proces niet helemaal juist is. Het gaat erom, dat de groep een volwassen, autonome groep is geworden, die met elkaar goed kan werken en kan lachen. Het is een groep geworden, die verantwoordelijkheid kan dragen, die zelfstandig aan het werk kan zijn als jij even koffie haalt en die voor elkaar zorgt. Ieder heeft respect voor de rol en het aandeel van de ander in de groep. Er spelen nu geen noemenswaardige vragen meer bij de kinderen met betrekking tot het groepsproces.

Strategieën voor groepsvorming in deze fase:

- Het grote werk is reeds gedaan. Belangrijk blijft: het positieve bekrachtigen en belonen. Geef opstekers of complimenten aan kinderen die goed aan het werk zijn, kinderen die op een positieve manier bijdragen aan de groep en de werksfeer. Geef negativiteit weinig aandacht, of verpletter het met positiviteit, zoals een grap, een positieve kwinkslag, een opdracht of een goed gesprek met het individuele kind (na schooltijd).
- Laat merken dat je de kinderen ziet, figuurlijk gezien. Geef aandacht aan succeservaringen, tegenslagen, verdriet en vreugde. Doe onderzoek naar de behoeften van kinderen: hoe voel je je? Wat heb je nodig? Heb je nog iets meegemaakt het weekend waar we rekening mee moeten houden? Wat zijn je plannen en doelen voor vandaag?
- Maak regelmatig foto's en hang deze op in de klas, vertel erbij dat je trots ben op jouw groep.
- Sta nu (je klassenmanagement loopt immers als een trein) regelmatig korte, ongeplande 'doe-maar-iets-wat-je-leuk-vindt-momenten' toe, om kinderen meer ruimte te geven voor eigen initiatief en creativiteit.
- Zoek naar verrassingselementen: begin de dag eens anders dan normaal, gebruik in plaats van je belletje om de aandacht te vragen eens een doosje met nepkrekels, ga op zoek naar andere werkvormen, energizers en beweegspelletjes.

Sociogram

- Verander het lokaal en de groepsindeling naar nieuwe inzichten (naar aanleiding van je gemaakte sociogram bijvoorbeeld) en met inbreng van ideeën van de kinderen.
- Laat de kinderen nu zo veel mogelijk de inhoud van het onderwijs mee bepalen of in ieder geval eigenaar zijn van hun eigen leerproces.

4.2.5 Termination, de afsluitingsfase

De terminationfase, die ongeveer twee weken in beslag neemt, komt met name voor in groep 8. In iets zwakkere vorm vind je deze fase terug aan het einde van elk schooljaar als groepen gaan wisselen (bijvoorbeeld bij de overgang van midden- naar bovenbouw).

In groep 8 bereiden de kinderen zich voor op de grote overstap naar het middelbaar onderwijs. Ze zijn bezig met het lossnijden van oude banden en het afscheid nemen van hun tijd op de lagere school. De eindmusical kan hierbij als apotheose gezien worden. Kinderen gaan verschillend om met deze mijlpaal. Er zijn kinderen die gaan vitten op hun voormalige beste vriendin, omdat zij toch naar een andere school gaat straks. Het is makkelijker om los te laten als je iemand zogenaamd niet zo leuk meer vindt dan wanneer je nog emotioneel gehecht bent aan iemand. Vragen die centraal staan, zijn:

- Zullen we elkaar nog zien?
- Hoe zal het zijn op mijn nieuwe school?
- Zal ik daar vrienden / vriendinnen krijgen?
- Zal ik erbij horen?
- Zet ik mezelf niet voor gek bij de musical?
- Zal de meester mij een kus geven bij het afscheid?
- Zal ik met Jeroen gaan dansen of met Martijn?
- Zal ik Kiki meevragen naar de film na afloop?

Het grote afscheid (de eindmusical) kan gepaard gaan met heftige emoties, vooral bij meisjes. Er zijn echter ook kinderen, die niet zo emotioneel zijn en gewoon veel zin hebben in de nieuwe school. Bereid je goed voor en probeer de zaak luchtig te houden in je afscheidsspeeches voor de kinderen. Geef elk kind een mooi compliment over zijn of haar inzet, karakter en talent.

Strategieën voor groepsvorming in deze fase:

- Het is het einde van deze groep, de groepsleden gaan ieder hun eigen weg. Geef een mooi afscheidscadeau (een plakboek, foto met handtekeningen van de klas, schilderij) aan ieder kind en schrijf een treffende afscheidsspeech voor bij de diploma-uitreiking.
- Het is voor jezelf een moment om het groepsproces te evalueren: wat ging goed, wat kon beter? Schrijf je reflectie over het afgelopen jaar op. Voeg je verbeterpunten en je hoogtepunten toe aan je repertoire groepsvormingsstrategieën, zodat je er bij aanvang van het nieuwe schooljaar bij je nieuwe groep profijt van hebt.

In elke fase is het participerende aspect van elk groepslid van belang. Jijzelf speelt daarin een sleutelfiguur. Jij bent het voorbeeld voor de kinderen. Door middel van participerende observatie kun je én deel uitmaken van de groep én het groepsproces observeren én rolmodel zijn.

Participerende observatie

Het is de vraag of het groepsvormingsproces lineair of circulair verloopt: oftewel of de ene fase gevolgd wordt door de andere, of dat bepaalde kwesties die spelen in een fase soms later weer terug kunnen komen. Als je uitgaat van het laatste principe, dan ben je waakzaam voor het 'terugval- len van oude gewoontes' in je groep (bijvoorbeeld het uitproberen van jouw grenzen) en probeer je deze direct weer om te buigen. Of er ontstaan uitdagingen in de uitvoeringsfase die om een oplossing vragen, waardoor de groep tijdelijk weer in een stormingfase komt, wat niet a priori negatief hoort te zijn. Een ander voorbeeld: een kritische groep zoekt na de norming- fase en de veiligheid van de regels naar nieuwe mazen in de wet – op zoek naar de uitdaging! Het zoeken naar nieuwe regels leidt de groep in een stormingfase.

**Lineair
groepsvor-
mingsproces
Circulair
groepsvor-
mingsproces**

Als een groep blijft 'steken' in een bepaalde fase, met name de storming- fase, is dat niet gunstig voor de groepsvorming en daarmee niet voor het onderwijsleerproces. Je moet je voorstellen dat terwijl jij een goede, uitdagende les wilt geven, er allerlei energie 'weglekt' naar negatieve (soms onderhuidse) processen: ruzies, pesterijen, foute opmerkingen en grappen om iemand onderuit te halen. De energie kan zich dan niet goed richten op het doel, namelijk het onderwijsleerproces. Het is vermoeiend voor zowel de leraar als de leerlingen die wel op een positieve wijze in de groep willen participeren. Het komt ook wel eens voor dat er zich tijdens de uitvoerings- fase toch subgroepjes vormen (naar aanleiding van een bepaald project of feest bijvoorbeeld, waarbij kinderen naar elkaar toe trekken). Op zich hoeft dit geen probleem te zijn, zolang de subgroepen niet in conflict met elkaar gaan. Als dat wel gebeurt, zal je met die onderlinge strijd te maken hebben en dan moet je stevig gereedschap meenemen om dit weer om te buigen. Bijvoorbeeld door de tafelgroepjes drastisch om te gooien, zoals in voor- beeld 4.3.

Subgroepen

4

VOORBEELD 4.3

Meester Roel grijpt in bij subgroepsvorming en pestgedrag

Jeanette, Karin en Lianne zitten in groep 7. Voor de kerstvakantie zaten ze alledrie in een ander tafelgroepje, maar nu zitten ze bij elkaar, achter in de klas. Het klikt meteen tussen de meisjes. Karin is de leider van de drie en stelt gniffelend voor om het meidengroepje naast hen te gaan plagen. Lianne wordt aangemoedigd propjes te gooien en Jeanette zet een streep door het werk van haar overbuurvrouw. Als de meester kijkt gaan ze snel verder met hun werk. De meisjes naast hen zijn woedend en gaan de strijd aan door een potlood van Jeanette af te pakken en op de grond te gooien. Meester Roel heeft alles vanuit zijn ooghoek gezien. Hij stapt op de drie dames achterin af en geeft ze ieder tijdelijk een andere plek. Hij zegt duidelijk: 'Dit gedrag hebben we niet met elkaar afgesproken. We gaan respectvol met elkaars spullen om, dat geldt ook voor jullie.' En hij kijkt streng naar het andere damesgroepje. 'Kunnen we afspreken dat dit niet meer voorkomt?' Met zijn duidelijke en daadkrachtige optreden laat Roel zien dat er niet te spotten valt met a de grenzen van de meester en b de afspraken die gemaakt zijn met de groep. Het is belangrijk om hierna de sfeer weer om te buigen met iets positiefs naar de gehele groep.

Naast kennis over het groepsvormingsproces is het belangrijk dat je je bewust bent van de verschillende sociale rollen die kinderen innemen en welke vormen van leiderschap er zijn, zodat je deze situationeel kunt toepassen om het groepsproces te sturen.

4.3 Groepsrollen

In elke klas vormen zich groepsrollen. Dit zijn sociale rollen die iets zeggen over de verwachtingen en gedragingen die passen bij de capaciteiten en persoonlijkheid van een kind. Het kennen van elkaars rol in de klas komt ten goede aan de behoefte aan veiligheid (basisbehoefte relatie). Duidelijke en positieve groepsnormen verhogen ook de veiligheid in een groep. Om het verschil aan te scherpen zou je kunnen zeggen dat wat kinderen aan individualiteit moeten inleveren door zich te conformeren aan de groepsnormen, gecompenseerd wordt met de sociale rol (de groepsrol) die ze in de groep kunnen vervullen. Groepsnormen zorgen voor groepscohesie en geven de onderlinge gelijkheid van groepsleden aan. Groepsrollen benadrukken de verschillen tussen groepsleden en geven de kinderen een eigen identiteit (Van Oudenhoven & Giebels, 2010). Je kunt in een groep verschillende rollen aannemen, en ook in diverse groepen (zie paragraaf 4.1) van rol wisselen. Zo kan het voorkomen dat je op school, in je klas, een participant bent en op de hockeyclub een leider. Of dat je thuis tussen je oudere broer en kleine zusje een bemiddelaar bent en op school een verkenner.

Van Oudenhoven en Giebels maken een onderscheid tussen:

- 1 taakrollen
- 2 sociaal-emotionele rollen
- 3 disfunctionele rollen

Ad 1 Taakrollen

Taakrollen zijn sociale rollen die gericht zijn op het uitvoeren van de taak of het behalen van het groepsdoel. Voorbeelden van taakrollen in de klas:

- De leider(s) zijn kinderen die de leiding op zich nemen, het voortouw nemen, graag verantwoordelijkheid dragen en een sterke mening hebben.
- De gezagdrager is een kind dat gezag heeft bij de andere kinderen. Wat hij of zij zegt wordt onmiddellijk aangenomen. Controleert of de groep zich houdt aan de groepsnormen.
- De organisator of initiatiefnemer is een leider die graag dingen regelt en zich als eerste aanbiedt als er iets gedaan moet worden. Chantal is altijd de eerste die opspringt als juf Marloes vraagt wie de ballen uit het rek wilt halen. Chantal is ook de eerste die haar hand opsteekt als de juf vraagt wie er tafelgroepjes wilt maken voor het kerstdiner.
- De informatiezoeker of verkenner is een kind dat graag informatie opzoekt (dingen uitzoekt op internet of in de bibliotheek) om een taak snel te kunnen maken.
- De tijdbewaker let goed op de tijd: 'Juf, het is tijd om naar buiten te gaan! Juf, we zouden nu de verjaardag van Lies vieren!'
- De samenvatter kan goed samenvatten wat de bedoeling is of kan het doel van de les herhalen.

Ad 2 Sociaal-emotionele rollen

Sociaal-emotionele rollen zijn er met name op gericht om 'de boel bij elkaar te houden'. De kinderen die deze rollen vervullen kunnen goed bemiddelen bij conflicten, hebben een groot verantwoordelijkheidsgevoel en helpen graag andere kinderen. Voorbeelden van sociaal-emotionele rollen in de klas:

- De sociaal werker, of bemiddelaar, is een sociaal kind dat graag anderen helpt, bemiddelt bij conflicten, de zogenoemde vredestitcher. Susan is altijd de eerste die met een glaasje water aan komt zetten als er iemand verdriet heeft in de klas.
- De participant doet goed mee met de rest van de groep.
- De grappenmaker zorgt voor humor in de klas, kan de spanning breken.
- De aanmoediger moedigt anderen aan om door te gaan, de moed niet op te geven; is een steun voor andere kinderen.
- De helper vindt het fijn om andere kinderen te helpen bij hun werk.
- De appellant is een kind dat appelleert aan gevoelens van sympathie en mededogen. Het wordt opgevangen door de sociaal werker en kan een kind zijn dat opzettelijk een slachtofferrol aanneemt of van nature een bepaalde handicap heeft.

Ad 3 Disfunctionele rollen

Disfunctionele rollen zijn rollen die het groepsproces niet gunstig beïnvloeden, of zelfs kinderen met taakrollen of met sociaal-emotionele rollen dwarsbomen. Voorbeelden van disfunctionele rollen in de klas:

- Het verlegen, stille type ontwijkt contact en interactie, geeft geen antwoord op vragen, wil onzichtbaar zijn.
- De ja-knikker heeft geen eigen mening, is het overal mee eens.
- De spraakwaterval kan niet ophouden met spreken, eist alle aandacht op.
- De afdwaler komt steeds met eigen voorbeelden die er niet toe doen, wil graag dat iedereen naar zijn / haar verhaal luistert.
- De allesweter denkt alles altijd beter te weten, is zeer eigenwijs.
- De dwarsligger of non-conformist gaat altijd tegen de stroom in, wil geen concessies doen aan de groep.
- De sarcast maakt grappen of opmerkingen die een pessimistische of negatieve lading hebben.
- De aandachtstrekker eist alle aandacht op.

(Van Engelen, 2010)

TUSSENVRAAG 4.1

- a Bepaalde rollen ontbreken of krijgen een andere naam en inhoud in een negatieve groep. Welke zijn dat?
- b Welke functie hebben deze rollen nu in een negatieve groep?
- c Wat kun je doen om van deze negatieve rollen positieve rollen te maken?

Veel van de genoemde rollen zijn zichtbaar in je klas. Je kunt deze rollen bij kinderen gaan herkennen en er dan naar handelen. Als een kind bijvoorbeeld vooral een sociale rol inneemt, dan kun je dit kind inzetten om anderen te helpen bij het werk, maar ook stimuleren om op taakniveau bezig te zijn (eigen werk niet te verwaarlozen). Een kind dat vooral bezig is met het vervullen van zijn of haar taakrol, kun je ook stimuleren om zich op sociaal-emotioneel gebied te gaan ontwikkelen (dit kind de pluim van de dag

te laten geven aan een ander bijvoorbeeld). Als je instructie geeft, observeer je welke leerlingen een disfunctionele rol innemen. Deze kennis pas je vervolgens toe bij het geven van beurten, samenwerkingsopdrachten en het houden van (leer)gesprekken. Bij het indelen van groepen om coöperatief te werken is het goed om kinderen met verschillende rollen bij elkaar te zetten, zodat zij elkaar kunnen versterken. Het is goed als kinderen met disfunctionele rollen bijvoorbeeld niet allemaal in dezelfde groep zitten (deze kinderen zullen moeilijk kunnen samenwerken). Je kunt ook kaarten maken met de rollen erop en kinderen steeds een andere rol laten aannemen bij het werken in de groep. Een kind ervaart dan hoe het is om als leider, tijdbewaker, informatiezoeker of samenvatter te functioneren (zie ook Hoff & Hendriks, 2006). Aan het einde van de werkperiode kun je de rollen en het samenwerken evalueren, zodat dit steeds beter gaat. Voor het in kaart brengen van rollen in je klas kun je het rollenregistratiemodel gebruiken (zie de website).



Wat een valkuil is van een dergelijke theorie over groepsrollen, is dat je kinderen gaat etiketteren. In dit boek wordt in geen enkel opzicht beoogd daartoe een aanleiding te geven. Met inzicht in sociale rollen kun je de natuurlijke talenten van kinderen verder laten ontwikkelen of aandacht besteden aan het aanleren van een andere rol (vaardigheden), om het samenwerken en samen leren te verbeteren.

Behalve observeren wat voor een rol een kind aanneemt, is het goed om na te gaan waar dat gedrag vandaan komt. Dit kun je doen door middel van participerende observatie of gewoon een goede dialoog aan te gaan (en te wisselen in je communicatiestijl). Sociale rollen zijn dynamisch, ze kunnen veranderen. Dat heeft te maken met de (veranderende) behoeften die kinderen hebben. Paragraaf 6.5 gaat over sociale behoeften die kinderen hebben en welke pedagogische afstemming daarbij hoort.

4.4 Leidinggeven en communiceren

Lesgeven is leidinggeven. Als leraar kun je niet niet leidinggeven, dan krijg je chaos in je klas. Een goede klassenmanager weet dat er verschillende soorten leiderschapsstijlen bestaan en kan deze stijlen, die samenhangen met zijn wijze van communiceren, situationeel toepassen.

Je kunt de kennis die je opdoet over verschillende leiderschapsstijlen gebruiken om het groepsproces te sturen, of in iets andere woorden: om je klas zo te managen dat je effectief onderwijs kunt geven. In de volgende subparagrafen behandelen we het belang van communiceren, bespreken we verschillende leiderschapsstijlen en gaan we in op de leidinggevende leraar.

4.4.1 Communiceren

Communiceren komt voor leidinggeven. Communiceren doe je al bij binnenkomst van de kinderen. Met je lichaamstaal, je mimiek, je stem, of je wel of geen hand geeft, de plek die je inneemt in de klas en wat en op welke toon je iets zegt. Communicatieve vaardigheden kun je gebruiken om 'leidend' tegemoet te komen aan de behoeften van je groep.

De wijze waarop jij communiceert, bepaalt voor een belangrijk deel de sfeer in je groep! Kinderen zullen jouw wijze van communiceren altijd spiegelen. Denk dus van tevoren goed na over hoe je de kinderen ontvangt bij

binnenkomst en hoe je met ze communiceert. Daarbij moet je ook nog letten op individuele verschillen. Elk kind is anders en elk kind heeft te maken met zijn eigen behoefteontwikkeling. Het ene kind is hier al heel ver in (heeft de behoeften aan veiligheid, ergens bij te horen, waardering en erkenning al vervuld) en is nu bezig met het ontplooiën van zijn talenten en uitbouwen van competenties. Het andere kind worstelt met de behoefte aan erkenning of waardering. Weer een ander kind barst van de talenten, maar door een gebrek aan waardering is het faalangstig geworden.

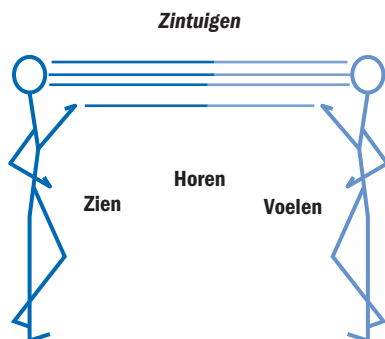
Er wordt gezegd dat 80% van onze communicatie non-verbaal is. Als we het over vormen van communicatie hebben, is het volgende ezelsbruggetje van de VAK-leerkracht handig. VAK staat voor: visueel, auditief en verbaal en kinesthetisch.

VAK

- *Visueel*. Dat wil zeggen met oogcontact, fronsen, handgebaren, knikken, nee schudden of op het bord dingen schrijven.
- *Auditief en verbaal*. Actief luisteren: inleven in het kind, achterhalen wat het nu eigenlijk wil zeggen. Daarvoor is empathisch vermogen vereist. Daarnaast gevoelens en verlangens juist kunnen verwoorden, bijvoorbeeld door te spiegelen. Bij spreken letten op intonatie in je stemgeluid, stemhoogte, snelheid van je stem, herhaling, hummen.
- *Kinesthetisch*. Het tactiele element is belangrijk bij je wijze van communiceren. Een kind af en toe aanraken (hand op de schouder, high five, aai over de bol) en voelbaar aanwezig zijn vervult een belangrijke behoefte die nog wordt onderschat of verkeerd geïnterpreteerd in het onderwijs.

Figuur 4.4 geeft een illustratie van onze zintuigen.

FIGUUR 4.4 Zintuigen gebruiken



Welke communicatiestrategieën zijn belangrijk als het gaat om het sturen van je groep, met als doel een positief leerklimaat te creëren? Belangrijk bij communicatie is het kunnen inspelen op de behoeften van kinderen. Let er bij je stijl van communiceren (en leidinggeven) op dat je zowel sensitief, directief als responsief kunt zijn. De volgende tips of strategieën zijn van belang:

**Communicatie-
strategieën**

Sensitief

- Neem gevoelig en juist de signalen van de ander waar.
- Interpreteer voorzichtig de signalen en controleer dit met responsief gedrag.

- Schat in en begrijp de (emotionele) betekenis (sociale behoeften): aandachtig, betrokken en met concentratie in contact.

Responsief

- Benader vanuit een vragende, belangstellende houding het kind om de gevoelens en verlangens van het kind te achterhalen (zie hoofdstuk 5 voor voorbeelden).
- Reageer juist op signalen van de ander, sluit hierop aan, reageer weer en sluit weer aan (actief luisteren en ik-boodschappen).

Directief

- Wees sturend en controlerend vanuit eigen perspectief of visie (vaak wel in belang van de ander).
- Geef opdrachten, vertel wat en hoe een kind iets moet doen, schep kaders en voorwaarden (conflicthantering, win-winsituaties).
- Bied veiligheid en tegelijkertijd uitdaging: bekijk en schat in wat voor het kind nodig is. Kijk en luister (door te vragen) of je inschatting correct is geweest. 'Klopt het dat je moeite hebt met de spellingsregel van de verdubbelaar? Zal ik je dat uitleggen?'

Overige communicatiestrategieën

- Bied erkenning en waardering. 'Welkom en fijn dat je er bent.'
- Straal onvoorwaardelijk vertrouwen uit in de persoon (het kind zelf, het karakter, de eigenheid van het kind).
- Stel voorwaarden bij het gedrag van kinderen (vrijheid in gebondenheid).
- Vind een goede balans in regie en humor.
- Ondersteun door je taalgebruik het kind bij de taak, ondersteun initiatieven verbaal, visueel of tactiel.
- Begeleid de kinderen. Wissel tussen zelf initiatief nemen en het initiatief aan de kinderen geven. Volg en ontvang, wissel kennis uit.
- Houd rekening met interculturele communicatie.
- Zorg voor een actieve beurtverdeling.
- Luister, vat samen en vraag door.

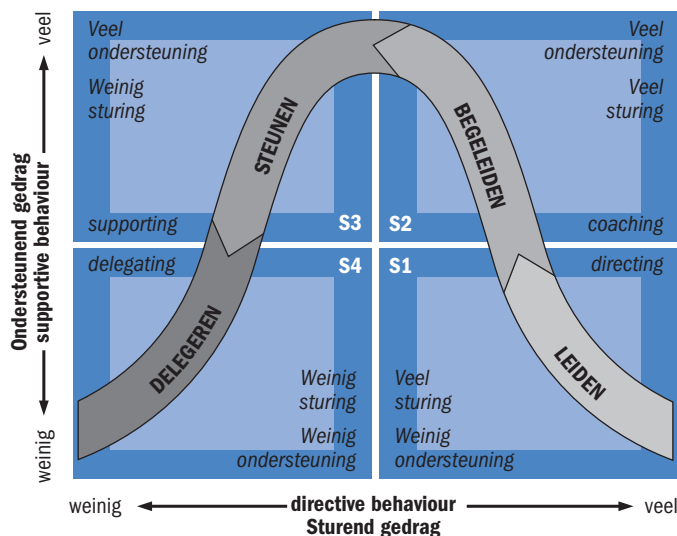
4.4.2 Leiderschapsstijlen

Als je het hebt over communicatiestrategieën, is het bijna onmogelijk om niet tegelijkertijd te spreken van leiderschapsstijlen, omdat deze hand in hand gaan. In de literatuur zijn veel verschillende theorieën voorhanden over leiderschapsstijlen. In elk model is sprake van twee uitersten: de meer sociaal-emotioneel ingestelde leider (de relatiegerichte leider, gericht op het groepsproces) en de meer taakgerichte leider, die gericht is op het leerproces.

We zullen naar de volgende drie modellen gaan kijken vanuit de praktijk van het onderwijs: het situationeel leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard, de Roos van Leary en het model interpersoonlijk leraarsgedrag.

Situationeel leiderschapsmodel

Eén van de bekendste modellen voor leidinggeven is het situationeel leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard (1977). Inmiddels is het model aangepast en ziet het eruit zoals in figuur 4.5 (Hersey & Blanchard, 2006).

FIGUUR 4.5 Situationeel leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard**Uitleg kwadranten**

S1: leiden, directief: instruerende stijl, weinig ondersteuning

S2: begeleiden, coachen, sturen en ondersteunen

S3: steunen, veel relationele ondersteuning, weinig sturing, participerend: relatiegericht

S4: delegeren, weinig sturing, weinig relationele ondersteuning

Bij situationeel leiderschap is het doel je stijl van leidinggeven af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van je groep. Hoe ziet dat eruit in de praktijk van het onderwijs? Je kijkt naar het niveau van je groep op het gebied van: bekendheid met zelfstandig werken, reeds opgedane kennis en vaardigheden, attitudes met betrekking tot taakgerichtheid en samenwerken en je kijkt naar de individuele behoeften van kinderen. Grip op de groep krijgen en het beste halen uit kinderen heeft te maken met het aanpassen van je leiderschapsstijl aan je groep. Zie ook figuur 4.6.

FIGUUR 4.6 Leiderschapsstijlen

Ontwikkelingsniveau groep	Wat heeft de groep nodig?	Voorbeeld uit de praktijk	Leiderschapsstijl
Laag, beginnende groep	Leiding, structuur, sturing in hoe het moet	Kinderen in groep 3, net kleuter af, moeten alles nog leren, hoe gaat het in groep 3, waar liggen de leesboekjes, hoe gaan we werken in de klas?	S 1 Leiden
Weinig kennis en ervaring, wel redelijk inzicht in de taak, bereid tot nemen van verantwoordelijkheid	Begeleiding, coaching, sturing en ondersteuning naar meer zelfstandigheid	Halverwege groep 4 is deze klas eraan toe om te werken met het GLP-model, jij gaat ze hierin begeleiden	S 2 Begeleiden / coachen

FIGUUR 4.6 Leiderschapsstijlen (vervolg)

Ontwikkelingsniveau groep	Wat heeft de groep nodig?	Voorbeeld uit de praktijk	Leiderschapsstijl
Groep heeft nodige kennis en vaardigheden, weinig zelfvertrouwen, wel positieve attitudes	Zelfvertrouwen, waardering en erkenning Steun, complimenten	Een groep 6 heeft het nodige meegemaakt met wisseling van leraren dit jaar. Eigenlijk weten ze al heel goed hoe ze zelfstandig moeten werken en hebben ze een behoorlijke bagage, maar het zelfvertrouwen is bij veel kinderen afgenomen	S 3 Steunen
Groep is ervaren, toegewijd	Autonomie, vertrouwen, waardering	Een groep 8 heeft 'alles' al meegemaakt, het is een groep met een hoog ontwikkelingsniveau. De kinderen hebben niet veel uitleg en sturing meer nodig om aan het werk te gaan. Als je voorstelt om een werkstuk te gaan maken, springen ze gelijk op met ideeën over wat ze willen gaan doen, hoe ze het willen aanpakken en met wie. De kaders geef jij aan, (bijvoorbeeld wanneer het af moet zijn), verder doen ze alles zelf	S 4 Delegeren

De fasen van leiderschap die Hersey & Blanchard beschrijven, lopen volgens sommigen parallel met de groepsfasen. Dat zou impliceren dat je in de oriëntatiefase een leidende, directieve stijl zou moeten hanteren en in de machtsfase een begeleidende, coachende stijl. In dit boek proberen we je een meer dynamisch perspectief op communiceren en leidinggeven bij te brengen: pas je stijl aan aan het juiste moment, dat wat de groep (of het individuele kind) op dat moment nodig heeft. Inzicht in groepsprocessen en leiderschapsstijlen helpen je daarbij.

Roos van Leary

Als we communiceren met kinderen geven we niet alleen informatie over de inhoud van een boodschap, maar tegelijkertijd ook over de relatie die we met het betreffende kind hebben. Aan het non-verbale gedrag (lichaamstaal) kun je namelijk al veel aflezen: bijvoorbeeld of je iemand vertrouwt of niet. De Roos van Leary, ontwikkeld door de Amerikaanse psycholoog Timothy Leary in 1957, gaat uit van interactionele processen. De mate van invloed en acceptatie is van belang in zijn model. Leary beweerde dat de relatiebehoefte bij communiceren teruggebracht kunnen worden tot twee vragen (die wij door een onderwijsbril bekijken):

- 1 Wie neemt de leiding? Wie zit in het model *Boven* en wie zit *Onder*?
- 2 Hoe is het groepsklimaat? Met elkaar of tegen elkaar? *Samen* of *Tegen*?

Deze twee dimensies in communiceren komen terug in zijn interactiemodel: de Roos van Leary.

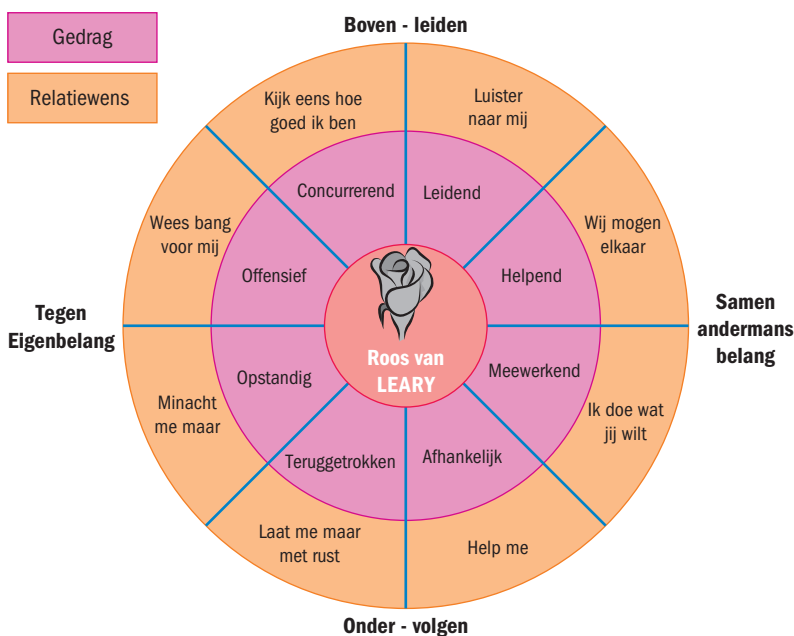
Tegelijkertijd constateerde Leary dat mensen vaak op een voorspelbare manier op elkaar reageren. Er zijn vaste patronen waar te nemen in de manier waarop we sociale contacten aangaan. In de praktijk van het

onderwijs: het gedrag van de leraar roept een voorspelbare reactie bij het kind op: gedrag lokt gedrag uit. Het gedrag van het kind roept een voorspelbare reactie op bij de leraar of het gedrag van het ene kind roept een voorspelbare reactie op bij het andere kind.

De Roos van Leary (zie figuur 4.7) wordt vaak gebruikt in het onderwijs, omdat het laat zien:

- welk gedrag door welk gedrag wordt opgeroepen
- hoe gedrag te beïnvloeden is

FIGUUR 4.7 Roos van Leary (1957)



Als je je leraarsgedrag interpreteert door middel van de Roos van Leary, kun je je gedrag en daarmee je stijl van communiceren en leidinggeven typeren en inzicht krijgen in de werking van dat gedrag op anderen. Het gaat bij dit model dus over de *interactie* tussen jou en de groep. Als je hier goed in bent, kun je reflecteren op je eigen gedrag, je stijl aanpassen en dit aanwenden om het groepsklimaat te verbeteren. Er zijn veel zelftesten beschikbaar op internet, bijvoorbeeld: <http://www.testjegedrag.nl/>.

In voorbeeld 4.8 en 4.9 zien we twee verschillende gedragingen van leraren.

VOORBEELD 4.8

Het interactionele gedrag van meester Daan

Juul en Damey willen bij elkaar in het groepje. Meester Daans eerste reactie is: 'Oei, dan gaan ze vast veel kletsen samen en dan wordt het drukker in de klas, is dat wel een verstandig idee?' Als hij hun idee zou afwijzen, kan hij dat doen op een leidende manier,

waarmee hij aangeeft dat hij boven hen staat. De behoeftewens die hij uitspreekt, is: 'Luister naar mij, het lijkt me niet zo'n goed idee, want jullie leiden elkaar te veel af en dan kunnen jullie niet goed werken.' Daan kiest er echter voor om de twee een kans te geven en gaat in op hun initiatief. Hij zegt: 'Goed, maar ik wil wel zien dat jullie goed kunnen samenwerken met elkaar.' Zijn leraarsgedrag is tweeledig te interpreteren: enerzijds voor *onder*, hij volgt het initiatief van de kinderen, zijn gedrag is meewerkend, waarmee hij ingaat op hun behoeftewens: 'Ik doe wat jij wilt'. Anderzijds houdt hij wel de regie, in zijn boodschap valt te lezen dat er aan zijn medewerking voorwaarden verbonden liggen (goed kunnen samenwerken), wat hem in het kwadrant *boven* brengt.

VOORBEELD 4.9

Het strenge gedrag van juf Cynthia

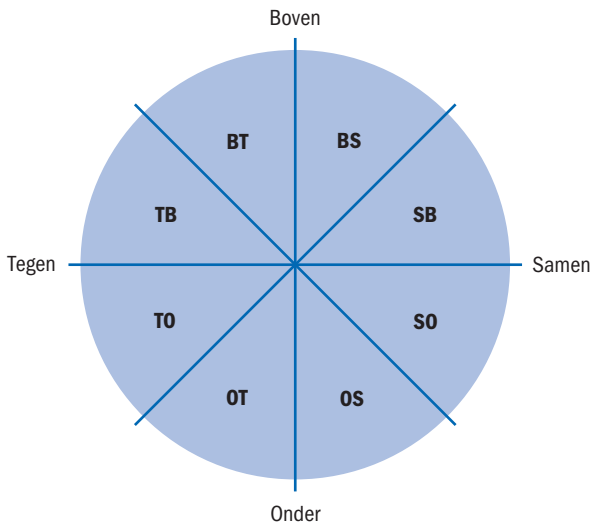
Juf Cynthia is een strenge juf. In haar lichaamstaal en haar wijze van communiceren blijkt dat ze macht wilt uitstralen over de groep: 'Wie hoor ik nog? Wie er nu nog praat, kan straks gaan nablijven!' In het kwadrant zit ze linksboven: wees bang voor mij. Als reactie schieten veel kinderen in het offensief. Deze kinderen gaan graag de strijd aan en gebruiken dezelfde machtsmiddelen bij het communiceren als de juf. Leon: 'Ahum juf, hoor je mij? Wat gebeurt er als ik zeg dat ik naar de wc moet?', en hij begint hard te lachen. Juf Cynthia kijkt boos en is niet blij met deze opmerking. Cynthia gaat vaak met kinderen in discussie; als het kind 'aan de winnende hand is' verheft ze haar stem of deelt ze een straf uit.

Je begrijpt dat juf Cynthia van voorbeeld 4.9 geen goed voorbeeld is van het scheppen van een positief klassenklimaat. De leraar zit te vaak in het kwadrant linksboven: tegen en zich boven kinderen verheffend op een negatieve manier.

Model interpersoonlijk leraarsgedrag

Wubbels (e.a., 2006) heeft op basis van het model van Leary een model voor interpersoonlijk leraarsgedrag ontwikkeld. Hiermee kunnen leraar-leerlingrelaties in kaart worden gebracht en uitspraken gedaan worden over de vraag: welke stijl van lesgeven leidt tot de beste onderwijsprestaties? Het model (zie figuur 4.10) is opgebouwd rondom de begrippen *boven* en *onder*, *tegen* en *samen* en op de as van de leraar: *emotioneel nabij* en *mate van invloed*. Dit model geeft aan dat de mate van invloed die je op je groep hebt (de grip op je groep) in belangrijke mate samenhangt met de band die je opbouwt met je groep (de emotionele betrokkenheid). Er is ook een relatie aangetoond tussen interpersoonlijk leraarsgedrag en onderwijsopbrengsten.

Het model komt overeen met wat in dit boek genoemd wordt: balans zoeken en afstemmen. Het midden zoeken op de as waarbij aan de ene kant de leraar alles bepaalt (totale controle over de interactie met de leerlingen) en aan de andere kant de leraar die geen invloed heeft, waarbij er chaos ontstaat (de klas is de baas). De andere as gaat over de betrokkenheid die je hebt met je klas, wat zorgt voor ofwel een hechte groep (betrokkenheid of emotionele nabijheid van de leraar is hoog) ofwel een negatieve groep (veel conflicten, kinderen werken elkaar tegen, emotionele nabijheid van de leraar is laag, onmacht). Wubbels noemt acht typen van leraarsgedrag: corrigerend (BT), dwingend (TB), sturend (BS), helpend (SB), begrijpend (SO), inschikkelijk (OS), onzeker (OT) en ontevreden (TO).

FIGUUR 4.10 Model interpersoonlijk leraarsgedrag

Uit onderzoek (Brekelmans 1989, Wubbels e.a., 2006) blijkt dat vanuit het oogpunt van de leerlingen gezien 80% van de leraar-leerlingrelaties als invloedrijk en emotioneel nabij getypeerd wordt. Dat komt overeen met een 'tolerant-gezaghebbende' stijl van leidinggeven, waarbij de leraar het bieden van structuur combineert met het geven van ruimte. Het tonen van begrip en het tegemoetkomen aan behoeften, gemeenschappelijke en individuele belangen staan centraal. Dit alles vindt plaats in een stimulerende omgeving, waarbij de leraar niet of nauwelijks hoeft op te treden, omdat de kinderen zichzelf sturen. Vanuit intrinsieke motivatie ontstaan er geen ordeproblemen en is het plezierig werken aan de taak (Brok, Brekelmans, Wubbels & Van Tartwijk, 2011).

**Tolerant
gezaghebbende
stijl**

4.4.3 Een leidinggevende leraar

Bij het leidinggeven aan groepen en kinderen (sociaal-emotioneel en taakgericht) hoort een leidinggevende leraar met een duidelijke visie, die in staat is te reflecteren op zichzelf.

Behalve dat een leidinggevende leraar inzicht heeft in groepsfasen, groepsrollen en in situationele leiderschapsstijlen, beschikt hij of zij over bepaalde gedragskenmerken.

De volgende (gedrags)kenmerken horen bij een leidinggevende leraar:

- presteren, (zelf)vertrouwen, flexibel en constructief
- communicatieve kwaliteiten (serieus en humor in evenwicht)
- positief betrokken, hoge verwachtingen en aandacht voor welbevinden, gezamenlijke en individuele behoeften van kinderen
- taak- en ontwikkelingsgericht klimaat in uitdagende leeromgeving
- stimuleren van zelfstandigheid, zelfsturing en samenwerking
- leiding nemen en geven vanuit afstemming van leraarsgedrag op kinderen
- leiderschapsstijlen: leiden, begeleiden, stimuleren en steunen en delegeren situationeel kunnen toepassen
- conflicten weten in te schatten en om te buigen naar harmonie

**Gedragsken-
merken
leidinggevende
leraar**

TUSSENVRAAG 4.2

Maak een mindmap, waarbij je antwoord geeft op de vraag: wat is nodig bij het nemen van de leiding en het leidinggeven aan kinderen en groepen? Gebruik in ieder geval de woorden: leiderschapsstijl, communiceren, interactie leraar-leerling, groepsfasen, groepsrollen, gedragskenmerken.

4.5 Observatie-instrumenten groepsdynamiek en leidinggeven



Voor het in kaart brengen van de groepsfasen, de sociale rollen, de groeps sfeer en je eigen leiderschapsstijl zijn er diverse instrumenten voorhanden (zie figuur 4.11). Zie voor de uitwerking en invulformulieren voor gebruik op je (stage)school de website.

FIGUUR 4.11 Overzicht observatie-instrumenten groepsdynamiek

Instrument	Te gebruiken voor
Sociogram	Relaties tussen de kinderen onderling in kaart brengen
Rollenregistratieformulier	Sociale rollen die kinderen aannemen observeren
Formulier groeps sfeer	Bepalen in welke fase van het groepsproces de klas verkeert
Checklist leiderschapsstijlen	Analyse van je persoonlijke stijl van leidinggeven
Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)	Relatie leraar-leerling analyseren alsmede je eigen leraarsgedrag
VIB-instrument	Reflectie op leraarsgedrag

De observatie-instrumenten uit figuur 4.11 kun je gebruiken om je groep vanuit verschillende invalshoeken te bekijken, namelijk:

- de leraar
- de groep onderling
- de relatie tussen de leraar en de groep

Het doel van het observeren van jezelf en je klas is het verkrijgen van inzicht in dynamische groepsprocessen en het kunnen reflecteren op je eigen stijl van leidinggeven en communiceren. Slaag je hierin, dan ben je weer een stap verder in het worden van een goede klassenmanager!

TUSSENVRAAG 4.3

Besprek in een groepje van twee à drie studenten de volgende punten en werk deze uit:

- Het leiding nemen en het leidinggeven in mijn klas bij mijn stagementor is ... (maak een beschrijving op basis van de theorie uit dit hoofdstuk).
- Wat ik belangrijk vind in leiding nemen en leidinggeven, is: ... (overtuiging en waardering).
- Mijn visie op leiding nemen en leidinggeven aan kinderen en groepen, is ...
- Voor mijn POP ga ik werken aan... (formuleer dit smart).
- Wat ik daarvoor nodig heb, is ... (modellen en instrumenten uit theorie en/of in praktijk).

Samenvatting

Groepsdynamiek: alle zichtbare en onzichtbare processen die zich afspelen in de klas.
Groepskenmerken: status en identiteit, interactie tussen de leden, gemeenschappelijk doel, vijf groepsfasen, groepsnormen en groepsrollen.

Er zijn verschillende typen groepen:

- primaire groep versus secundaire groep
- formele groep versus informele groep
- positieve groep versus negatieve groep

Het verbinden van de kinderen in je groep staat centraal bij groepsvorming. Er zijn vijf fasen:

- 1 forming – oriëntatiefase
- 2 storming – machtsfase
- 3 norming – affectiefase
- 4 performing – uitvoeringsfase
- 5 termination – afsluitingsfase

Groepsrollen zijn sociale rollen die kinderen aannemen in de groep. Er wordt een onderscheid gemaakt in:

- taakrollen
- sociaal emotionele rollen
- disfunctionele rollen

80% van onze communicatie is non-verbaal, te onthouden met behulp van het ezelsbruggetje VAK-leerkracht: visueel, auditief en verbaal en kinesthetisch.

Er zijn drie verschillende leiderschapsmodellen:

- 1 situationeel leiderschapsmodel
- 2 Roos van Leary
- 3 model interpersoonlijk leraarsgedrag

Een leidinggevende leraar heeft inzicht in groepsfasen, groepsrollen en in situationele leiderschapsstijlen. Ook beschikt hij of zij over bepaalde gedragskenmerken. Op internet zijn observatie-instrumenten te vinden. Analyse van je observatiegegevens biedt inzicht in dynamische groepsprocessen en stelt je in staat te reflecteren op je eigen stijl van leidinggeven en communiceren.



5

Zelfstandig werken en effectief lesgeven

5

In dit hoofdstuk worden de volgende vragen beantwoord:

- Wat is het belang van zelfstandig werken en welke rol hebben de leerling en de leraar hierbij?
- Welke voorwaarden zijn nodig op het gebied van klassenmanagement om zelfstandig te kunnen werken en hoe organiseer je het in de klas?
- Welke didactische werkvormen kun je onderscheiden bij het zelfstandig werken en welke vormen van samenwerken (coöperatief leren) zijn er?
- Wat is het GIP-model, het ADI-model, het didactische analysemodel en het OGO-schema?
- Hoe kun je een effectieve les geven, waarbij zelfstandig werken en samenwerken geïntegreerd zijn?

Elk kind heeft de behoefte om zelf aan de slag te gaan en om trots te kunnen zijn op zijn eigen ontwikkeling. 'Dat heb ik zelf geleerd!' Daarnaast leren kinderen juist heel veel van anderen, vooral van andere kinderen. Zelfstandig werken is een belangrijk doel van ons onderwijs en een van de basisbehoeften van kinderen (autonomie). Het is ook een belangrijk onderdeel van klassenmanagement: als de kinderen in je klas zelfstandig kunnen werken, creëert dat de mogelijkheid voor jou om extra tijd te besteden aan kinderen die dat nodig hebben.

Bij zelfstandig werken gaat het erom dat het kind eigenaar wordt van het eigen leerproces, dat het zijn eigen leider wordt. Het managen en faciliteren van een omgeving waarbij je dat proces kunt laten plaatsvinden, is het doel van een goede klassenmanager. Effectief lesgeven is het kunnen toepassen van kennis over lesmodellen en de daarbij behorende activerende strategieën, gecombineerd met pedagogisch en didactisch vakmanschap en situationeel leiderschap.

Openingscasus

In groep 6-7 van juf Wietske zijn de kinderen zelfstandig bezig aan hun eigen werk. Wietske heeft net de regels en afspraken over het zelfstandig werken herhaald en is bezig met haar eerste rondgang. Ze let daarbij op of elke leerling een goede werkkeuze heeft gemaakt. Daarnaast kijkt ze welke leerlingen graag willen samenwerken, welke liever een rustig plekje kiezen en welke straks een groepsinstructie krijgen aan de instructietafel. Als iedereen is gestart, gaat Wietske terug naar haar bureau om overzicht te hebben. Ze houdt hierbij oogcontact met alle leerlingen en let goed op of elk kind aan de slag gaat. Dan maakt ze haar tweede ronde. Ze gaat alleen langs de kinderen die een instructie nodig hebben (zij noemt dit een lesje). De kinderen die naar de instructietafel mogen gaan, pakken alvast zachtjes hun spullen en gaan klazitten. Wietske heeft alvast alles klaargelegd en laat ze beginnen met het

lezen van de opdracht, zodat zij haar rondgang kan afmaken. Wietske gaat nu aan de instructietafel zitten, waarbij ze de klas inkijkt. Nu kan ze tegelijk instructie geven en de rest van de kinderen observeren. Wietske geeft op een activerende manier instructie: ze laat een van de kinderen de uitleg hardop verwoorden. Daarna doen ze de eerste twee rekensommen samen. De volgende drie rijtjes sommen gaan de kinderen zelfstandig maken. Wietske heeft inmiddels het overzicht, ze heeft de les geregistreerd en is verdergegaan met een tweede lesjesronde. Zo gaat de werkperiode door, totdat het tijd is om op te ruimen en te evalueren. Wietske vraagt aan de kinderen hoe ze het werken vonden gaan, wie er werk wil laten zien en wat de kinderen geleerd hebben. Saul en Dewy vertellen dat ze erachter zijn gekomen dat farao's zich lieten mummificeren en leggen aan de groep uit wat dat is.

5

5.1 Zelfstandig werken

Zelfstandig werken heeft te maken met vrijheid, autonomie en respect hebben voor het kind. Het is een recht van elk kind om zelfstandig te kunnen werken aan zijn of haar eigen ontwikkeling. Zelfstandig werken raakt aan je basisvisie: hoe kijk je tegen kinderen aan? Het maakt deel uit van de pedagogische kern van het onderwijs. Wat wil je met je onderwijs bereiken? Als het goed is, wil je de kinderen in je klas opvoeden en begeleiden tot het worden van zelfstandige en zelfredzame individuen. Kinderen die verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun eigen handelen en die uiteindelijk besef krijgen van het belangrijke aandeel wat ze hebben in de zorg voor het grotere geheel – de wereld of de samenleving. Dat bewustzijn begint al heel klein met zorg te dragen voor je eigen omgeving (je tafel netjes houden, een eigen plantje op tafel verzorgen), elkaar helpen (ik kan al ritsen, zal ik het je laten zien?) en zowel individueel als in interactie met leeftijdgenoten de volgende stap in de eigen ontwikkeling zetten. Want zelf doen heeft ook te maken met samen leren, in een omgeving waar je samen voor zorgt en waar je samen door geïnspireerd raakt. Zelfstandig werken is een belangrijk onderdeel van klassenmanagement. Als kinderen zelfstandig kunnen werken, schept dit ruimte om je onderwijs pedagogisch en didactisch af te stemmen op de verschillen tussen kinderen.

Uit de openingscasus blijkt dat Wietske al een aantal dingen goed doet in haar klas. Je kunt kinderen namelijk leren zelf hun werk te laten kiezen, te laten afmaken en te reflecteren op hun werk. De ontwikkeling van zelfstandigheid is een proces, dat al bij de ouders thuis zijn aanvang vindt en op school verdergaat. Kinderen krijgen steeds meer verantwoordelijkheid en autonomie en worden zo gaandeweg minder afhankelijk van de leraar (de hulp van de leraar neemt steeds meer af). Je leert kinderen zelf initiatieven te nemen, keuzes te maken, te werken volgens een plan en zelf problemen op te lossen. Hierbij worden ze uiteindelijk eigenaar van hun eigen leerproces.

Zelfstandig werken komt in allerlei gradaties voor op basisscholen: van de zelfstandige verwerking na een groepsinstructie tot zelfstandige werkperiodes van twintig minuten tot één of 2,5 uur. Ook het werken in hoeken in de onderbouw is een vorm van zelfstandig werken. Zelfstandig werken is iets anders dan 'alleen werken': het houdt in dat de leerling voor langere tijd kan werken zonder directe begeleiding van de leraar. Dit kan echter ook prima in tweetallen of in een groepje van drie of vier. De leerlingen coachen dan elkaar. Met het bredere principe van zelfstandig werken wordt in dit boek bedoeld: zelf werken, vanuit innerlijke motivatie werk kiezen, waarbij zelfsturing (in tegenstelling tot leerkrachtgestuurd onderwijs) aan de orde is.

Zelfstandig
werken

5

5.2 Organisatie van het zelfstandig werken

Wil je zelfstandig werken realiseren in je klas, dan vereist dit veel voorbereiding en moet je de leeractiviteiten goed organiseren. In subparagraaf 5.2.1 gaan we in op basisvoorwaarden en aandachtspunten bij het realiseren van zelfstandig werken en in subparagraaf 5.2.2 behandelen we de regels en afspraken die ervoor nodig zijn. Subparagraaf 5.2.3 werkt drie organisatie-modellen uit. In subparagraaf 5.2.4 en 5.2.5 tot slot gaan we in op de rol van de leerling en die van de leraar.

5.2.1 Basisvoorwaarden en algemene aandachtspunten

Een veilig pedagogisch klimaat, duidelijke afspraken (algemeen, gedrag, werkafspraken), een goede planning en voorbereiding, een ordelijk lokaal en een positieve groep, zijn basisvoorwaarden voordat je bij je groep het zelfstandig werken kunt gaan initiëren.

Het pedagogisch klimaat is besproken in hoofdstuk 2. De algemene regels en afspraken, inrichting van je lokaal, planning en voorbereiding zijn aan de orde gekomen in hoofdstuk 3 en het verkrijgen van een positieve groep in hoofdstuk 4. Dat zijn de basisvoorwaarden. Wat komt er nu nog meer bij kijken wil het zelfstandig werken een succes worden in je klas? Dat hangt samen met het niveau van zelfstandig werken waarop je groep reeds functioneert en welke doelen je met het zelfstandig werken beoogt.

Welke organisatievorm je ook kiest, er is een aantal gemeenschappelijke algemene aandachtspunten waar te nemen, die belangrijk zijn bij het zelfstandig werken. Dat zijn:

- de inrichting van het lokaal, zodat er zelfstandig kan worden gewerkt (ordelijk, goede looproutes, centrale plaats van de instructietafel, vaste plekken voor materialen als nakijkboekjes, woordenboeken, atlassen, de nakijkbak, teken voor uitgestelde aandacht op je tafel voor iedereen duidelijk zichtbaar, hulpkaartjes of dobbelstenen)

- het bespreken van de regels en afspraken rondom het zelfstandig werken
- het lopen van vaste rondes (zie uitwerking bij de drie voorbeeldmodellen)
- het positief feedback geven aan kinderen en vergroten van het zelfvertrouwen
- de afsluiting van de werkperiode (evaluatie en reflectie), zie uitwerking bij de drie voorbeeldmodellen

5.2.2 Regels en afspraken bij het zelfstandig werken

Het is belangrijk om duidelijke regels op te stellen en afspraken te maken met je kinderen als je zelfstandig gaat werken. Kinderen willen weten waar ze aan toe zijn en wat er van ze wordt verwacht. Die duidelijkheid en structuur geef je ze in eerste instantie met regels en afspraken. Voorbeelden van regels en afspraken die je kunt maken met je klas bij het zelfstandig werken, zijn:

- Om 8.45 uur ben je opgestart en lekker aan het werk.
- Je begint met nakijken en verbeteren van werk van de vorige dag.
- Je pakt de materialen die je nodig hebt zelf uit de kast en legt ze na afloop terug op de plaats waar je ze vandaan hebt gehaald.
- Je controleert zelf of je werk goed is.
- Je mag je werk nakijken met een controlekaart of een nakijkboekje zodra je daar een lesje bij hebt gehad. Dit doe je aan de nakijktafel.
- Werk dat moet worden nagekeken, leg je in de nakijkbak.
- Werk dat af is laat je even zien voordat je nieuw werk pakt (als de juf dat heeft gevraagd).
- Je tekent je werk af in je dagplanning en in je periodeblaadje. De juf zet dan nog een datum in je periodeblaadje.
- Wat doe je als je niet verder kunt met je werk:
 - Lees de opdracht nog een keer rustig door, vaak snap je het dan beter.
 - Vraag hulp aan een kind in je groepje.
 - Leg je hulpkaart neer en vraag om een uitleg / lesje.
- Als je klaar bent met je werk ga je door met ander werk dat je nog moet afmaken of iets extra's doen. Kijk daarvoor op het bord.
- Tijdens de zelfstandige werktijd praat je alleen als je overlegt, dit doe je zachtjes, zodat iedereen de kans heeft rustig door te werken
- Na afloop van de zelfstandige werkperiode ruim je werk op dat af is (in de nakijkbak) en niet af is (in je la) en gaan we de werkperiode klassikaal bespreken

5.2.3 Organisatievormen van zelfstandig werken

We behandelen hier drie organisatievormen die je kunt gebruiken:

- 1 als er voornamelijk individueel gewerkt wordt
- 2 als je werkt met een jaargroep en vier subgroepen
- 3 het GIP-model

Ad 1 Als er voornamelijk individueel gewerkt wordt

Op scholen die we aanduiden met de traditionele vernieuwers en de actuele vernieuwers werken kinderen op zelfstandige wijze. Het doel is dat kinderen in lange perioden (één tot 2,5 uur) zelfstandig kunnen werken. Hoe organiseer je het zelfstandig werken op deze wijze?

De kinderen in de onderbouw (groep 1-2) kiezen hun werk zelf uit de kasten. Soms wordt hierbij als hulpmiddel een kiesbord gebruikt (Dalton, OGO), maar dat hoeft niet (montessorionderwijs). Kinderen in de midden- en bovenbouw (3-4-5 en 6-7-8) hebben vaak een dagtaak, een weektaak, en/of

**Traditionele
vernieuwers**
**Actuele
vernieuwers**

plannen hun werk in een periodeblaadje of -boekje van ongeveer zes weken, waarbij ze dan inkleuren wat ze af hebben. De organisatie vindt plaats (waarbij ook de basisvoorwaarden en de gemeenschappelijke aandachtspunten van toepassing zijn) tijdens diverse fasen: vooraf, tijdens en na afloop van de periode van het zelfstandig werken (zie onder andere Alkema e.a., 2011):

- Vooraf: heb je inzicht in de leerlijnen van de vak- en vormingsgebieden en ontwikkelingsfasen van kinderen.
- Vooraf: heb je een overzicht van de vorderingen van de kinderen (dit staat in je klassenmap) en kijk je met welke vakgebieden en vaardigheden de kinderen bezig zijn (lesjeslijst of periodeblaadjes, weekplanning, dagplanning van de kinderen).
- Vooraf: analyseer je resultaten / voortgang van kinderen op basis van observaties, behaalde toetsen (methodegebonden of niet-methodegebonden toetsen), gesprekken met kinderen, ouders en de intern begeleider.
- Vooraf: zoek je uit of er nieuwe onderwerpen aankomen die vragen om een gezamenlijke instructie / uitleg of uitwisseling.
- Vooraf en tijdens de werkperiode: bepaal je je afstemmings- en begeleidingsstrategie:
 - Is er voor dit kind een nieuwe uitdaging nodig bij de start van een werkje / opdracht / taak?
 - Heeft dit kind hulp nodig met opstarten, of structureren van zijn / haar werk?
 - Welke instructie geef ik bij aanvang van het zelfstandig werken? Denk aan beschikbare tijd aangeven, werk laten zien voordat je nieuw werk mag pakken, afspraken maken over samenwerken, elkaar helpen en zelf nakijken van werk.
 - Heeft dit kind hulp nodig bij het versnellen van het tempo van zijn werkzaamheden?
 - Welke leerhulp kan ik dit kind geven als het werk toch te moeilijk blijkt, of te makkelijk? Wat kan ik dan aanbieden of hoe kan ik mijn pedagogisch-didactisch handelen afstemmen?
 - Welke extra oefenmogelijkheden bieden de computerprogramma's in de klas?
 - Heeft dit kind hulp nodig bij de evaluatie en reflectie op zijn / haar werk?
 - Heeft dit kind hulp nodig bij het kiezen van een volgend (moeilijker) werk, of kan het zelfstandig de volgende stap in zijn / haar ontwikkeling zetten?

**Afstemmings-
en begelei-
dingsstrategie**

5

Daarnaast heb je nog een aantal aanvullende aandachtspunten met betrekking tot de cyclus van het zelfstandig werken: het aan het werk zetten, het lopen van rondes en de evaluatie van de werkperiode. Aandachtspunten bij deze cyclus zijn:

- het bespreken van de regels van het zelfstandig werken en samenwerken (wat mag je vragen, wat weet je al, wanneer en waar mag je bij de leraar komen of komt de leraar bij jou, hoeveel kinderen mogen er in de hoeken, bij de computer, bij de groepstafel, op de gang, op een kleedje) en het nagaan of alles duidelijk is voor alle kinderen
- het aankondigen van de werkperiode (kinderen werkkeuze laten maken in het hoofd)
- het aan het werk zetten per groepje of per kind (eventueel met gebruik van een kiesbord in de onderbouw)

**Cyclus van het
zelfstandig
werken**

- het observeren en begeleiden van ‘rondlopers’ (kinderen die niet tot een werkkeuze komen)
- na het overzicht de eerste ‘technische’ rondgang maken, waarbij je controleert of elk kind een goede werkkeuze heeft gemaakt en ‘startklaar’ is (of reeds begonnen)
- na het overzicht nemen maak je de tweede rondgang waarbij je individuele lesjes / uitleg / instructie gaat geven op maat
- bewust overzicht nemen na de lesjesronde, observeren (kwaliteit van het werk, werkhouding en concentratie, kwaliteit van de interactie, sociaal-emotionele ontwikkeling enzovoort) en registreren van werk / vorderingen in leerproces en signaleren van opvallende dingen
- nieuwe lesjesronde – overzicht
- na afloop van de werkperiode: aankondigen van het opruimen (ten minste vijf minuten van tevoren, soms langer, om kinderen gelegenheid te geven werk af te maken en uit de concentratie te komen) en het opruimen zelf
- evaluatie van de werkperiode: kinderen zelf laten verwoorden wat ze geleerd hebben, zowel product als proces laten evalueren; kinderen laten reflecteren op hun eigen aandeel, inzet, leerproces en invloed van anderen (hulp / samenwerking)

5

Gedifferentieerd onderwijs

Ad 2 Als je werkt met een jaargroep en vier subgroepen

Veel scholen geven gedifferentieerd onderwijs, waarbij ze de klas indelen in vier subgroepen: een basisgroep, subgroep 1 (een niveau hoger), subgroep 2 (niveau lager) en subgroep 3 (een extra groep met speciale behoeften, zie hoofdstuk 6). Er wordt in dit voorbeeld van uitgegaan dat je werkt met lesmethoden (taal, rekenen, lezen), die opgezet zijn vanuit een centrale instructie, waarna een zelfstandige verwerking (al dan niet in tweetallen of groepjes) volgt (Alkema e.a., 2011):

- Vooraf: heb je inzicht in de leerlijnen van de vak- en vormingsgebieden en ontwikkelingsfasen van kinderen.
- Vooraf: heb je een overzicht van de vorderingen van de kinderen (dit staat in je klassenmap) en kijk je met welke vakgebieden en vaardigheden ze bezig zijn (periodebladje, weekplanning, dagplanning van de kinderen).
- Vooraf: analyseer je resultaten / voortgang van kinderen op basis van observaties, behaalde toetsen (methodegebonden of niet-methodegebonden toetsen), gesprekken met kinderen, ouders en de intern begeleider.
- Vooraf: verdiep je je in de methode (handleiding, werkboek, tekstboek, toetsen, maak de opgaven zelf).
- Vooraf en tijdens de werkperiode: bepaal je je afstemmings- en begeleidingsstrategie:
 - Kun je een nieuwe uitdagende oriëntatie op de inhoud bedenken, bijvoorbeeld een rekenraadsel, een puzzel, een rebus of een taalspel?
 - Denk aan de leerhulp: voor welke uitdagingen of problemen kunnen de kinderen komen te staan bij deze opgaven / taken? Welke responsieve vragen kun je stellen om hen daarbij te begeleiden?
 - Bekijk de rekenopgaven, taalopdrachten of begrijpend-lezentaak vanuit het oogpunt van de kinderen: welk groepje kun je meteen zelfstandig laten werken en welk groepje zul je onder jouw begeleiding laten oefenen? Welke vragen ga je stellen, zodat de kinderen zelf met oplossingen komen?
 - Welke instructie geef je aan het begin, is deze gelijk voor alle groepen, waarna ze allemaal met een andere verwerking aan de slag gaan of geef je vier keer een andere – korte – uitleg aan de vier subgroepen?

- Welke afspraken gelden bij het zelfstandig werken en samenwerken in de groep? Laat je deze afspraken door de kinderen herhalen?
- Welke extra toepassingsmogelijkheden biedt de educatieve software op de computer en/of het digibord?
- Bij welke groep ga je beginnen met je (service)ronde of rondgang?
Oftewel: bij welke groep start je je begeleiding en afstemming en bij welke groep kies je ervoor om hen zelfstandig – in alle rust – te laten doorwerken? Welke kinderen observeer je extra tijdens je ronde? Wat doe je met signaleringen / observaties / sprongen vooruit of achteruit in de ontwikkeling die je waarneemt?
- Bereid een klassikale afsluiting voor, waarbij je een of twee kinderen uit een subgroepje laat vertellen wat ze gedaan hebben, hoe ze het hebben aangepakt, wat ze ervan hebben geleerd en wat eventuele problemen / uitdagingen of verbeterpunten waren.

Ad 3 GIP-model

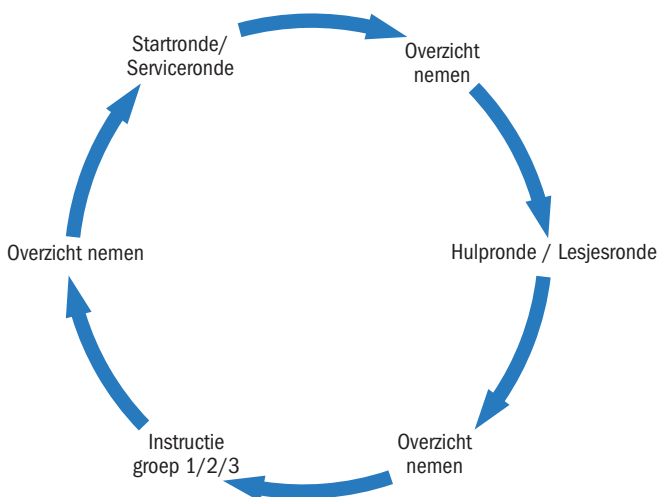
Veel scholen (waaronder daltonscholen) werken met het GIP-model. GIP staat voor: *van groepsgericht naar individueel gericht pedagogisch-didactisch handelen van de leraar* (Roozendaal & Visser-Meijman, 1997). Het is een instrument om zelfstandige werktijd te creëren in je klas. Deze werktijd heb je nodig om goed in te kunnen spelen op de verschillen tussen kinderen (zie ook hoofdstuk 6 over adaptief onderwijs). Het GIP-model is een groeimodel: eerst moet je de organisatorische aspecten op orde hebben (je klassenmanagement in 'enge' zin), daarna komen gedragsaspecten (attitudeaspecten, rol van de leerling) op de agenda, dan instructie op bepaalde wijze (bijvoorbeeld via het ADI-model, zie paragraaf 5.4), en vervolgens voer je rondes in met aandacht voor differentiatiemogelijkheden. In figuur 5.1 zien we de rondes uitgebeeld. Er zijn drie soorten rondes:

- Startronde / Servicerronde: klassikale start, regels van zelfstandig werken uitleggen. Werk pakken.
- Hulpronde / Lesjesronde: instructie en / of begeleiding geven.
- Eindronde (vanaf fase C).

GIP-model

5

FIGUUR 5.1 Rondes bij het GIP-model



Het GIP-model voer je gefaseerd in. Je gaat pas met je klas door naar de volgende fase van zelfstandig werken, als het goed gaat. Er zijn vier fasen (A tot en met D) met bijbehorende begeleidingsstrategieën. Deze worden in figuur 5.2 nader uitgewerkt.

FIGUUR 5.2 GIP-model

Fase A	Begeleidingsstrategieën • Voorspelbaarheid en structuur bieden • Contact maken met elk kind in vaste ronde • Veel rondes lopen • Kinderen mogen geen aandacht vragen (geen vingers opsteken), leerkracht loopt rond • Niet 'even tussendoor' helpen • Eenvoudige opdrachten, nadruk op taakgericht bezig zijn (weinig vragen oproepend) • Correctie op de regels (niet op persoon) • Geen (negatieve) opmerkingen door de klas
Fase B	Begeleidingsstrategieën • Minder rondes lopen (gaan zitten op je stoel tussendoor) • Startronde en hulprondes invoeren, taakafspraken maken in de startronde • Nog steeds lesstof die weinig vragen oproept • Periodes zonder contactmomenten invoeren
Fase C	Begeleidingsstrategieën • Minder rondes gaan lopen • Korte subgroepinstructie (of individuele instructie) • Startronde en hulprondes, mogelijk ook eindronde • Instructietafel voor in de klas bij het bord (of andere plek bepalen) • Instructie onderbreken voor een ronde indien nodig
Fase D	Begeleidingsstrategieën • Minder rondes lopen: startronde, hulprondes en eindronde • Weinig hulprondes • Indelen en aankondigen instructiegroepen (subgroepen) • Langere tijd nemen voor instructie • Onderhoud (herinneren) afspraken bij het zelfstandig werken • Leerlingen helpen elkaar / lossen zelf problemen op

Als je het GIP-model (of een van de andere genoemde organisatie modellen van zelfstandig werken) hebt toegepast in je klas, schep je ruimte voor:

- didactische afstemming (differentiatie in werkvormen, verwerkingen, wijzen waarop je de lesstof aanbiedt)
- pedagogische afstemming (differentiatie naar aanleiding van verschillen in gedrag / behoeften / taakbeleving / werkhouding / sociaal-emotionele ontwikkeling)

5.2.4 Rol van de leerling bij zelfstandig werken

Met het invoeren van zelfstandig werken wil je bereiken dat kinderen zelfstandiger en autonomer gaan denken en handelen en dat kinderen minder leerkrachtafhankelijk gedrag vertonen. Hoe vertaalt zich dat naar de onderwijspraktijk? Welk leerlinggedrag wil je terugzien in je klas? We onderscheiden zes gewenste uitingen van leerlinggedrag:

- 1 zelfstandige attitude en intrinsieke motivatie
- 2 kunnen omgaan met uitgestelde aandacht
- 3 inzicht hebben in eigen kunnen
- 4 elkaar helpen en samenwerken
- 5 zelf problemen kunnen oplossen
- 6 eigen werk plannen, controleren en registreren

Ad 1 Zelfstandige attitude en intrinsieke motivatie

Je wilt bereiken dat de kinderen in je klas een zelfstandige attitude aanneemen: ze snappen wat zelfstandig werken inhoudt, wat het belang daarvan is en waarom ze op bepaalde momenten even geen beroep op de leraar kunnen doen. De kinderen weten dat je op een gegeven moment bij hen langskomt en aandacht zal geven aan hun werk (en hun taakbeleving of sociale behoeften). Een kind weet wat het zelfstandig kan en dat er grenzen zijn aan wat het alleen kan. Het weet dat het altijd eerst zelf naar oplossingen moet zoeken bij een vraagstuk, daarna een groepsgenoot om samenwerking kan vragen en als laatste hulp van de leraar kan vragen (bijvoorbeeld door middel van het neerleggen van een hulpkaartje of de dobbelsteen op een vraagteken te zetten). Kinderen willen van jongs af aan steeds meer zelfstandig doen. Deze intrinsieke motivatie tot zelf handelen en zelf leren moet je bekrachtigen met complimenten en succeservaringen. Met andere woorden: creëer de mogelijkheid tot zelfstandig werken in je klas (inrichting van je lokaal, compleetheid en aantrekkelijkheid materialen op diverse niveaus) en stimuleer het nemen van initiatieven en het zelf oplossen van problemen. Kinderen zullen dan gemotiveerd raken om steeds zelfstandiger te gaan werken.

Zelfstandige attitude

Intrinsieke motivatie

Ad 2 Kunnen omgaan met uitgestelde aandacht

Een zelfstandige leerling kan omgaan met uitgestelde aandacht. Er wordt mee bedoeld dat het kind accepteert dat de leraar niet altijd direct aandacht kan besteden op het moment dat het een vraag heeft of zijn werk af heeft. Leer kinderen vanaf dat ze kleuter zijn dat je af en toe even niet beschikbaar bent en leg uit waarom dat zo is (doordat je instructie geeft aan een subgroepje of aan een individueel kind, of omdat je aan het observeren bent).

Het GIP-model hanteert een stoplicht als teken van uitgestelde aandacht. Hierbij betekent groen dat je bij de leraar mag komen en rood dat de leraar bezig is met een ronde. Bij rood mag je niet naar de leraar toegaan (ook niet op een wachtbankje of in een wachtrij), want de leraar komt bij de

Uitgestelde aandacht

kinderen langs. In de onderbouw wordt vaak een beer op de stoel van de juf geplaatst (of een andere knuffel) als teken dat de juf niet beschikbaar is. Kinderen leren dan zelf hun 'problemen' op te lossen, het aan een groepsgenoot te vragen of aan iets anders te gaan werken totdat de juf langskomt in haar ronde.

Ad 3 Inzicht hebben in eigen kunnen

Inzicht hebben in eigen kunnen heeft te maken met de basisbehoefte competentie. Het heeft ook te maken met ons doel kinderen eigenaar te laten worden van hun eigen leerproces. Als kinderen zelf kunnen inzien welke stappen ze in hun leerproces maken, inclusief het effect van hun handelen op zichzelf en anderen, dan heb je een groot doel bereikt met je onderwijs. Succeservaringen, motivatie, betrokkenheid bij het leren en zelfbeeld staan hierbij direct in verband met elkaar.

Ad 4 Elkaar helpen en samenwerken

De kinderen weten dat zelfstandig werken betekent dat je elkaar mag helpen en dat je op een goede manier mag samenwerken. Goed samenwerken betekent dat je allebei leert. Je leert de kinderen om elkaar te coachen, zonder dat ze alles voorzeggen of voordoen. Je oefent met de kinderen wat het is om afwisselend de rol van helper of coach aan te nemen. Het stellen van goede vragen om de ander tot oplossingen te laten komen hoort hierbij.

Ad 5 Zelf problemen oplossen

Kinderen die zelf hun problemen kunnen oplossen, zijn zelfstandig en vaardig in de omgang met anderen. Leer kinderen dat je van fouten kunt leren en dat het goed is om zelf je grenzen aan te geven, maar ook om een ander tegemoet te komen in zijn kant van het verhaal. Zelf problemen oplossen op werkgebied vraagt om een autonome en zelfsturende houding. Je kunt kinderen helpen door tools te bieden waarbij ze kunnen aangeven of ze hulp nodig hebben, liever alleen werken of openstaan voor samenwerken. Er zijn in dit licht diverse variaties mogelijk. Soms wordt een dobbelsteen gebruikt (voor elk kind). Een vraagteken geeft dan aan: ik heb hulp nodig; een rood vlak: ik wil niet gestoord worden, maar rustig doorwerken; een groen vlak: je mag iets aan me vragen of met mij samenwerken. Andere scholen gebruiken hulpkaartjes. Het kind kan dit kaartje op zijn tafel leggen als het hulp wil van de leraar, of omgekeerd neerleggen wanneer het rustig wil doorwerken.

Hulpkaartjes

Ad 6 Eigen werk plannen, controleren en registreren

Kinderen leren hoe ze hun eigen werk moeten inplannen. Daarbij moeten ze weten hoeveel werktijd er beschikbaar is per dag of dagdeel en hoelang ze over een taak doen. De kinderen mogen zelf de volgorde en het tempo bepalen waarin ze werken, maar moeten rekening houden met de weekplanning die de leraar op het bord heeft geschreven. Kinderen moeten zelf leren de tijd bij te houden en komen erachter dat sommige dingen, die bijvoorbeeld moeilijk zijn, meer tijd kosten dan onderdelen die ze makkelijk vinden. De leraar coacht de kinderen bij het maken en volgen van de planning en spoort de kinderen aan om in het begin van de week goed door te werken, zodat ze (in ieder geval) op vrijdag tijd overhouden voor ontspanning, creativiteit en eigen interesses.

De kinderen controleren zelf hun eigen werk als ze klaar zijn met een taak. Heb ik het goed gedaan? Ben ik niets vergeten? Heb ik geen slordigheidsfoutjes gemaakt? Daarna kijkt het kind schriftelijk werk na met behulp van een nakijkboekje of -kaart. Uiteindelijk controleert de leraar zelf het werk (uitgestelde aandacht). Dit zelf kunnen nakijken is ook een proces: je leert het kinderen stap voor stap en het ene kind is eerder toe aan het dragen van deze verantwoordelijkheid dan het andere kind.

Het registreren van het eigen werk is heel belangrijk in de stap naar 'inzicht krijgen en eigenaar worden van het eigen leerproces'. Je geeft kinderen de mogelijkheid om te zien wat ze al kennen en kunnen en waar ze naartoe werken. Scholen gaan op verschillende manieren met deze registratie om. Soms hebben kinderen een eigen portfolio, met mooie werkjes, voortgang en aftekenblaadjes op vaardigheidsniveau. Het kan ook zijn dat kinderen een eigen boekje hebben voor twee of drie jaar, met daarin een periode-blaadje (van vakantie naar vakantie) en daarin weer een weekplanning. De dagplanning maken ze dan op een blaadje dat ze op hun tafel mogen laten liggen. Hier kunnen ze dan steeds even naar kijken, zodat ze zichzelf eraan kunnen herinneren wat ze ook al weer zouden doen. Voorbeelden van hoe de registratie van een weektaak eruitziet, vind je op de website.

**Portfolio**

5

5.2.5 Rol van de leraar bij zelfstandig werken

De rol van de leraar bij het zelfstandig werken is zeer belangrijk. Je bent zelf het rolmodel voor de kinderen. We onderscheiden een aantal aandachtspunten en gaan daarna nader in op observeren en taakafstemming.

Aandachtspunten bij zelfstandig werken

Aandachtspunten van de leraar bij het zelfstandig werken, zijn:

- een positieve houding (sensitief en responsief), gericht op feedback geven en vergroten van het zelfvertrouwen; hierbij stel je vragen en geef je voorbeeldgedrag om het zelfstandig leren denken en handelen te bevorderen
- aandacht hebben voor de taakbeleving en de attributies van een kind (taakafstemming)
- de kinderen leren hoe ze zelfstandig kunnen werken: benoemen van verwachtingen, afspraken, lopen van rondes voordoen, reflecteren en complimenten geven
- weten dat zelfstandig werken een proces is en verwachtingen op dit gebied aanpassen aan verschillen tussen kinderen
- kinderen zo veel mogelijk eigen verantwoordelijkheid geven
- zelfstandig werken regelmatig evalueren en kinderen leren reflecteren op hun leerproces
- goed kunnen observeren en het pedagogisch-didactisch handelen afstemmen op het verbale en non-verbale gedrag van het kind

**Feedback
geven**

Het belang van observeren bij zelfstandig werken

Observeren speelt een belangrijke rol bij het begeleiden van het zelfstandig werken. Jij bent de begeleider van het kind, waarbij je observeert:

- of het kind een goede werkkeuze maakt (op of net boven zijn ontwikkelingsniveau)
- hoe de werkhouding van het kind is (geconcentreerd, betrokken, snel afgeleid, onzeker, perfectionistisch, vluchtig, serieus) en of het kind op

Observeren

een goede manier met het materiaal omgaat (het rekenboek, de wereldpuzzel, de breukenkegels, de letterkist)

- wat het werktempo is van het kind (snel, langzaam, oplopend)
- wat de taakbeleving is van het kind (let daarbij ook op non-verbaal gedrag, zoals zenuwachtigheid, frustratie, teleurstelling, plezier)
- in hoeverre het kind alleen werkt of samenwerkt
- wat de kwaliteit van het werk is (goed, nauwkeurig, slordig, te snel gemaakt, boven verwachting, onder het niveau) en het leereffect bij het kind (toe aan de volgende stap, een stapje terug is beter)

Hierbij maak je steeds de afweging: ga ik het kind loslaten, sturen of begeleiden? Dit is bij elk kind verschillend. Het is afhankelijk van het ontwikkelingsniveau van het kind, het karakter van het kind, de taakbeleving en de gewenste leerdoelen die jij voor ogen hebt bij dit kind. Loslaten, sturen of begeleiden komen steeds terug als je het hebt over pedagogisch-didactische afstemming.

Taakafstemming bij zelfstandig werken

Als je kinderen begeleidt bij het zelfstandig werken, is het van belang dat je je pedagogisch-didactisch handelen afstemt op het individuele kind. Het gaat er niet alleen om dat jij denkt dat je een goede uitleg, begeleiding of afstemming hebt gegeven, maar dat het kind die uitleg als goed heeft ervaren!

De term die in dit verband gebruikt wordt is taakafstemming (Stevens & Werkhoven, 1992). Er is bij taakafstemming sprake van een dynamische interactie tussen de leraar en de leerling, waarbij de leerling actief betrokken is bij de instructie van de leraar. De leraar zegt dus niet klakkeloos tegen het kind wat te doen en hoe, maar stelt vragen (responsieve instructie) en nodigt het kind uit zijn ideeën, gevoelens en voorkennis met betrekking tot de taak te verwoorden. Voorbeeld 5.3 geeft een illustratie van responsieve instructie.

**Taak-
afstemming**

**Responsieve
instructie**

VOORBEELD 5.3

Responsieve instructie in de bovenbouw (groep 7-8)

‘Wat voor soort som is dit, Jaap?’, vraagt juf Sanne. ‘Breuken, juf’, zegt Jaap en hij zucht erbij. Juf Sanne geeft Jaap individuele instructie bij een rekentaak en zit naast hem op een kruk. Ze vraagt: ‘Wat voor soort breukensom is het, komt het je bekend voor?’ ‘Het is optellen met breuken, maar ze zijn niet hetzelfde.’ ‘Weet je nog hoe dat heet?’ ‘Ehmm... ongelijknamig ofzo?’ ‘Heel goed dat je dat nog weet, daar hebben we het vanmorgen in de groepsinstructie over gehad hè? Heb je zo’n som al eens eerder gemaakt?’ ‘Nou, ik heb wel eens opgeteld met gelijknamige breuken, maar ik vind breuken erg lastig.’ ‘Dat begrijp ik. Zullen we samen eens kijken hoe je zo’n som nu aanpakt?’ (...) Sanne spreekt Jaap tijdens haar instructie steeds aan op de kennis die hij al heeft en probeert er zo voor te zorgen dat hij het gevoel houdt zelf verantwoordelijk te zijn voor de oplossing.

Bij het afstemmen van je pedagogisch-didactisch handelen ('taakafstemming') gaat het erom, zoals uit het voorbeeld 5.3 duidelijk werd, dat je je als leraar met je instructie of uitleg in het kind kunt verplaatsen. Je verdiept je in de taakbeleving van het kind, de voorkennis van het kind, de attributies die het kind heeft, en ook de aard en het temperament van het kind.

Met taakbeleving worden alle emoties bedoeld die een kind heeft bij het maken van een taak. Zo geef je op een andere wijze instructie aan een kind dat faalangstig is en waarvoor de stof nieuw is, dan dezelfde stof bij een kind die al eerder dergelijke sommen gehad heeft, zelfvertrouwen heeft en in rap tempo de stof aankan. Taakafstemming heeft ook te maken met respect voor de verschillen tussen kinderen, op een adaptieve manier lesgeven en jezelf aanpassen aan de mogelijkheden en leerbehoeften van het kind.

Met attributies worden de verklaringen bedoeld die mensen toeschrijven aan gedrag. In dit geval de oorzaken die leerlingen en leraren toeschrijven aan niet-taakgericht gedrag. Door middel van attribueren geeft de leerling (maar ook de leraar) aan hoe het komt dat de leerprestatie een succes of een 'mislukking' was. Inzicht in attributies is een voorwaarde om niet-taakgericht gedrag te kunnen veranderen. Onderzoek heeft aangetoond dat het evalueren van taken belangrijk is voor het leerproces. De nadruk moet liggen op het zoeken naar verklaringen voor het resultaat. Kinderen (maar ook leraren!) kunnen intern of extern attribueren. Intern attribueren houdt in dat je oorzaken van succes en falen bij jezelf zoekt. Extern attribueren houdt in dat je de oorzaken buiten jezelf legt. Voorbeeld 5.4 illustreert beide vormen.

Taakbeleving**Attributie****Intern
attribueren
Extern
attribueren**

5

VOORBEELD 5.4

Intern en extern attribueren

Als Sophie zegt: 'ik heb heel erg mijn best gedaan en daarom is het me gelukt mijn werkstuk af te krijgen', dan attribueert ze intern. Als Cas zegt: 'ik had echt pech dat die sommen zo moeilijk waren', dan attribueert hij extern. Sophie schrijft de oorzaak van haar succes toe aan haarzelf. Cas attribueert de oorzaak van zijn falen aan factoren die buiten hemzelf liggen.

Waarom is het belangrijk dat je weet hebt van de attributies van de kinderen in je groep? En van die van jezelf? Leraren hebben ook wel eens de neiging om extern te attribueren, denk maar aan de uitdrukking: 'het stormde buiten', om te verklaren dat de kinderen druk en onrustig waren.

Het is belangrijk, omdat verklaringen van het eigen succes het vertrouwen in het eigen kunnen en het plezier in de eigen mogelijkheden versterken (basisbehoefte competentie). Attributies maken bij een faalervaring ook duidelijk wat je de volgende keer anders zou kunnen doen. Jij als leraar wilt een kind zo goed mogelijk helpen bij zijn werk. Je wilt dat het een goede werkhouding heeft (taakgericht) en succeservaringen heeft.

5.3 Vormen van zelfstandig werken

Er zijn verschillende vormen van zelfstandig werken. Deze vormen verschillen zowel in tijd als in doel als in organisatie. Als je het zelfstandig werken in je groep wilt opbouwen, kun je beginnen met een zelfstandige verwerking van circa vijftien tot twintig minuten naar aanleiding van een klassikale instructie. Dit kun je later uitbreiden tot hele perioden. Als jouw school met thema's of projecten werkt of als je op een OGO-school, EGO-school, montessorischool, daltonschool of jenaplanschool werkt, zal je klas gewend zijn aan een langere zelfstandige werkperiode (1 tot 2,5 uur) en meerdere perioden van zelfstandig werken op een dag.

Het zelfstandig kunnen werken in de groep is een basisvoorwaarde om te kunnen komen tot andere doelen die je met je onderwijs beoogt: bijvoorbeeld adaptief onderwijs kunnen geven in subgroepen of aan individuele kinderen. Zelfstandig werken biedt als zodanig de ruimte om met een kind, of je groep tot een hoger plan te komen, om een volgende stap te maken.

Je kunt verschillende doelen hebben bij het zelfstandig laten werken en leren. Naast pedagogische doelen (zoals vermeld in de inleiding van dit hoofdstuk) onderscheiden we onderwijsinhoudelijke doelen. Je kunt het zelfstandig werken richten op:

- 1 verwerven van kennis en vaardigheden
- 2 oefenen van kennis en vaardigheden
- 3 integreren van kennis en vaardigheden

Deze drie onderwijsinhoudelijke hoofddoelen leiden tot negen didactische werkvormen van zelfstandig werken. Zelfstandig werken is steeds de centrale activiteit van de kinderen. Hierna gaan we in op de drie doelen, onderverdeeld in in totaal negen didactische werkvormen.

Doel: kennis en vaardigheden verwerven

De kinderen gaan aan de slag met een meer of minder complexe opdracht. De rol van de leraar is het aanvullen wat de leerling door zelfstandig werken niet te weten is gekomen of helpen de informatie te ordenen. De rol van de leerling: het leren vindt plaats bij het zoeken van de oplossing. Dit wordt ook wel probleemgestuurd onderwijs genoemd.

Didactische werkvormen:

- 1 *Zoekopdrachten*. Deze werkvorm kies je als het gaat om verzamelen van informatie, in relatief korte tijd, waarbij voldoende bronnen beschikbaar zijn (atlas, encyclopedie, woordenboek, informatieve lectuur, internet). Voorbeelden zijn: welk landen zijn de buurlanden van Cambodja? Wat is de betekenis en herkomst van het woord parlement? Wat zijn de vijf grootste plaatsen van Noord-Holland?
- 2 *Onderzoeksvragen*. Deze werkvorm kies je als er relatief veel tijd beschikbaar is en als de werkwijze en het resultaat onderdeel zijn van het leerproces. Voorbeelden zijn: welke ingrediënten heb je nodig om pannenkoeken te bakken? Hoe ontstaat regen? Kan een ei blijven staan? Wat zijn de groeifasen van een kikker?

3 *Productopdrachten*. Deze werkvorm kies je als duidelijk is welke kennis en vaardigheden geleerd worden door de leerlingen. Voorbeelden zijn een tekening maken over de lente, een werkstuk maken over dinosauriërs, een spreekbeurt maken over het heelal, een gedicht maken over de zee.

Doel: oefenen van aangeboden lesstof

De rol van de leraar is het opbouwen van routines, het geven van heldere instructie, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking. De stappen moeten bekend zijn bij de leerlingen (klassieke lesmodel). De rol van de leerling: zelfstandige verwerking (oefenen) van de lesstof.

Didactische werkvormen:

4 *Lees- en schrijfopdrachten*. Deze werkvorm kies je bij het inslijpen van procedures en denkstappen tot mentale routines (bijvoorbeeld wie-wat-waarom-vragen, stappenplannen bij het schrijven van een brief, een verhaal, kernbegrippen uit de tekst halen). Bij kinderen met een verbaal-linguïstische leerstijl. De rol van de leerling: de nadruk ligt op individuele beheersing en op rust. Voorbeelden zijn: een verhaal schrijven over het schoolreisje, brief schrijven aan opa en oma, sollicitatiebrief schrijven, begrijpend lezen, studerend lezen.

5 *Doe-opdrachten*. Je kiest deze werkvorm bij het inoefenen van fysieke handelingen. Bij kinderen met een accommoderende leerstijl (doeners). Rol van de leraar: voordoen en feedback geven. Rol van de leerling: nadoen en eigen maken. Voorbeelden: bewegingsonderwijs, dans, drama, rollenspelen en groepsspelen (sociodrama), proefjes, constructieopdrachten.

Accommode-
rende leerstijl

6 *Spelvormen*. Deze werkvorm kies je als je op een speelse, aantrekkelijke manier variatie wilt aanbrengen en het spel een koppeling heeft met de lesinhoud. Rol van de leraar: begeleidend, participierend, rolmodel. Voorbeelden: poppenspel, leerspel (bepaalde leerinhoud wordt in een bekende spelvorm verwerkt, bijvoorbeeld Engels kwartet, paddenstoelenmemory, tafelbingo, ganzenbord), rollenspel, educatieve computerspelen (gaming).

Doel: integreren van reeds opgedane kennis en vaardigheden

Rol van de leraar: nieuwe kennis aan laten sluiten op reeds opgedane kennis en vaardigheden. begeleiden / coachen of delegeren. Rol van de leerling: nieuwe en bestaande kennis en vaardigheden integreren tot geheel: losse delen tot *nieuw* kennisgeheel maken.

Didactische werkvormen:

7 *Complexe schrijfopdrachten*. Je kiest deze werkvorm als er voldoende voorkennis aanwezig is. Voorbeelden: beschrijf de route die je aflegt van huis naar school. Schrijf een betoog aan de burgemeester tegen de sluiting van de speeltuin.

8 *Complexe productopdrachten*. Je kiest deze werkvorm als er voldoende basiskennis en vaardigheden aanwezig zijn en integratie zichtbaar wordt in het product en als eigen vormgeving mogelijk is. Voorbeelden: maquette van een ijslandschap, een gebouw. Een fotocollage vanuit een bepaald thema, een film over mediation in het kader van het anti-pestproject, een werkstuk over kleding uit de Middeleeuwen.

9 *Presentatie- en communicatieopdrachten.* Je kiest deze werkvorm als integratie van kennis en vaardigheden zichtbaar of hoorbaar gemaakt kan worden. Rol van de leraar: veilige sfeer creëren, heldere criteria formuleren, betekenisvolle context aangeven. Rol van de leerling: zelfstandig (of in een groep) kunnen presenteren, of communiceren. Werken onder tijdsdruk.

Voorbeelden: presenteer drie mogelijke oplossingen bij het vraagstuk 'trakteren in de klas'. Ontwerp een spel met ten minste vijf spelregels en speel het met de groep. Voer een leergesprek in tweetallen over wat je hebt geleerd na afloop van het project 'afvalverwerking' (Ettehoven & Hooiveld, 2010).

TUSSENVRAAG 5.1

Hoe zelfstandig mogen kinderen van jou zijn in de klas?

5.4 Samenwerken en coöperatief leren

Volgens Ebbens (1997) is coöperatief leren een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel.

Het belang van samenwerkend leren is sinds het sociaal constructivisme steeds meer doorgedrongen in het basisonderwijs. Leren is een proces en vindt in interactie plaats met de omgeving: kinderen leren vooral van en met elkaar. Uit publicaties van Ebbens (1996, 1997) en een meta-analyse van Springer (e.a., 1999) is gebleken dat samenwerkend leren zorgt voor:

- betere leerprestaties
- grotere betrokkenheid bij het leren
- meer volharding in het leren

Daarnaast dient samenwerken ook nog een belangrijk sociaal doel: het samen leren in een omgeving waar je samen voor zorgt en waar je samen door geïnspireerd raakt.

Het belang van samenwerken en kennis delen (naar een hoger plan komen) werd al benadrukt door de traditionele vernieuwers (Maria Montessori, Peter Petersen, Celestin Freinet) en krijgt nu opnieuw aandacht door moderne onderwijsvisies als het connectivisme.

Coöperatief leren

Kenmerken van coöperatief leren volgens Ebbens zijn:

- positieve wederzijdse afhankelijkheid (denk aan teamsport)
- individuele verantwoordelijkheid (geen meeliftgedrag)
- directe interactie (opstelling)
- samenwerkingsvaardigheden vereist
- evaluatie

Coöperatieve werkvormen

Vijf voorbeelden van coöperatieve werkvormen:

- 1 duo's
- 2 genummerde hoofden
- 3 denken-delen-uitwisselen
- 4 woordenweb
- 5 placemat

Deze vijf voorbeelden werken we hierna kort uit.

Duo's

twee leerlingen
inhoudelijk en sociaal doel
opgave om de beurt oplossen
rol van helper wisselt

Voorbeeld: reken de volgende sommen uit: $54.321 : 3$ en $67.890 : 2$.

Genummerde hoofden

groepjes van twee tot vier leerlingen
inhoudelijk en sociaal doel
ieder lid van de groep krijgt een nummer
ieder lid denkt eerst individueel na over oplossing, dan overleg

Voorbeeld: schrijf de betekenis op van de volgende spreekwoorden:
hoogmoed komt voor de val, waar gehakt wordt vallen spaanders, iemand
een pluim geven.

Denken-delen-uitwisselen

twee leerlingen
inhoudelijk en sociaal doel
eerst individueel antwoord, dan antwoord delen

Voorbeeld: bedenk zo veel mogelijk rijmwoorden op het woord: regenboog.

Woordenweb

groepjes van twee tot vier leerlingen
inhoudelijk en sociaal doel
leerling krijgt gekleurde stift, schrijft in het midden het woord waar het om
gaat, om de beurt associëren, zodat een web van verbindingen ontstaat

Voorbeeld: zet in het midden het woord: energie, elk kind schrijft op wat
ermee te maken heeft (uitbreiden van de woordenschat of oriëntatie op een
les over energie).

Placemat

groepjes van twee tot vier leerlingen
inhoudelijk en sociaal doel
iedere groep krijgt een placemat met in het midden een rechthoek; individu-
eel invullen en in de rechthoek het gezamenlijke antwoord

Voorbeeld: evalueer het samenwerken van deze ochtend.

In het boek *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs* (Van Vught, 2002)
worden maar liefst 200 werkvormen omschreven waarmee je kunt oefenen.

5.5 Een effectieve les

Met een effectieve les bedoelen we: een les waarbij elk kind iets heeft
geleerd, waarbij elk kind in de zone van de naaste ontwikkeling is gekomen.
Drie vragen zijn hierbij van belang:

- 1 Welke kwaliteiten moet je als leraar in huis hebben om een effectieve les te geven?
- 2 Welke lesmodellen zijn geschikt om een effectieve les te ontwerpen?
- 3 Hoe kun je zelfstandig werken en samenwerken integreren in een effectieve les?

Deze drie vragen behandelen we in de volgende subparagrafen.

5.5.1 Leraarkwaliteiten

De ideale (lees: effectieve) les hangt volgens Marzano (2009) direct samen met de kwaliteit van de leraar. Wat volgens Marzano er werkelijk toe doet, is het volgende:

- De didactische aanpak van de leraar is bepalend voor de leerresultaten.
- Het pedagogische handelen van de leraar en zijn klassenmanagement vormen de basisstructuur en de basiszekerheid van waaruit geleerd kan worden
- Het sturing geven aan leerprocessen en het herontwerpen van je onderwijs zorgen ervoor dat je pedagogisch-didactisch handelen past bij deze groep kinderen.

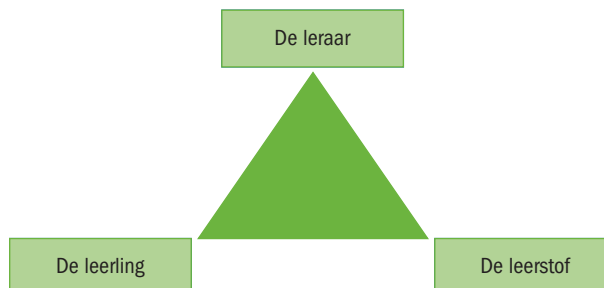
Zijn boek *Wat werkt op school, research in actie* (Bazalt, 2009) staat vol met strategieën die elke leraar zou moeten gebruiken.

Effectief lesgeven is ook kinderen eigenaar maken van hun eigen leerproces. Inzicht hebben in wat ze leren en waarom ze dat leren leidt niet alleen tot een goede werkhouding, motivatie en betrokkenheid (en daarmee tot minder 'probleemgedrag', een hogere taakgerichtheid en een hogere leeropbrengst), maar ook tot zelfbewuste kinderen. Dit doel vraagt echter wel om een bewust handelende en zelfreflecterende leraar.

5.5.2 Diverse lesmodellen

Lesgeven begint bij de triadische driehoek (zie figuur 5.5): je hebt iemand die zorgt voor het leren leren (de leraar), iemand die leert (de leerling) en iets wat moet worden geleerd (de leerstof).

FIGUUR 5.5 De triadische driehoek (Alkema e.a. 2011)



Effectief lesgeven heeft vervolgens te maken met keuzes maken. Keuzes bij elke les die je wilt geven, aan elke (sub)groep en aan individuele kinderen. Je vraagt je af: wat voor soort lesontwerp ga ik maken bij welk type les en bij welke groep? Als je kennis hebt van verschillende lesmodellen of

onderwijsontwerpen en deze kan combineren met diverse vormen van zelfstandig werken, coöperatief leren en leiderschapsstijlen (hoofdstuk 4) kun je weloverwogen keuzes maken.

We bespreken drie soorten lesmodellen:

- 1 het didactische analysemodel
- 2 het ADI-model
- 3 het OGO-model

Lesmodellen

Ad 1 Didactisch analysemodel

Het didactische analysemodel van Van Gelder dateert uit 1971, maar is nog steeds bruikbaar bij het ontwerpen van een effectieve les (ons doel). Als je het didactisch proces gaat onderzoeken (op welke wijze kan ik het beste de leerstof aanbieden?) stel je jezelf de volgende vragen (Van der Rijst & Kok, 2011):

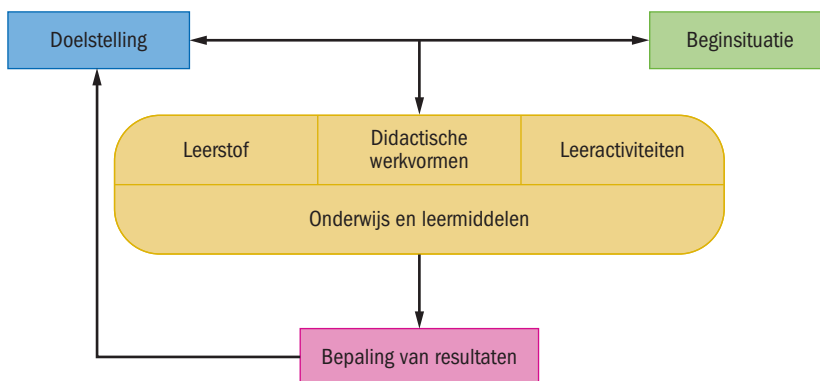
Didactisch
proces

- 1 Welke doelstellingen wil ik realiseren?
- 2 Van welke beginsituatie moet ik uitgaan?
- 3 Welke onderwijsleersituatie heb ik nodig?
 - de leerstof
 - de werkvormen
 - de leermiddelen
 - de leerpsychologie en de leeractiviteiten
- 4 Op welke manier ga ik de lessen uitvoeren (denk ook aan je leiderschapsstijl)?
- 5 Hoe wil ik de resultaten (het effect van mijn onderwijs) bepalen?

Als je bij het beantwoorden van de vragen 1, 2 en 3 rekening houdt met de verschillen die er zijn tussen kinderen in je klas, kun je goed een effectieve les voorbereiden. Het model is te lezen met een actuele bril: doelen formuleer je *smart* en je kent het onderscheid in procesdoelen en productdoelen. Het didactische analysemodel (zie figuur 5.6) is geen strak ontwerpplan dat rechtstreeks doorlopen wordt en daarmee klaar is. Er bestaat een samenhang tussen de elementen. Juist dat aspect maakt het schema zo nuttig. Je kunt je via het schema oriënteren op de complexiteit van de keuzes en het resultaat eventueel aanpassen. Zelfstandig werken en samenwerken kun je integreren als je het antwoord hebt geformuleerd op vraag drie. Welke werkvormen lenen zich voor deze les? En welke groeperingsvorm hoort daarbij?

Groeperings-
vorm

FIGUUR 5.6 Didactisch analysemodel



Zelfregulerende studievaardig- heden

Ad 2 ADI-model

Het activerende directe-instructiemodel (ADI-model) is een model waarmee je effectief instructie kunt geven, zo blijkt uit diverse onderzoeken. Aanvankelijk werd dit model van lesgeven toegepast in onderwijs aan kinderen in achterstandssituaties. Deze kinderen, die meestal niet beschikken over zelfregulerende studievaardigheden of door andere belemmeringen weinig succeservaringen kennen op school, hebben veel behoefte aan actieve instructie en begeleiding door de leerkracht. Daarnaast is gebleken dat kinderen die een relatieve ontwikkelingsvoorsprong hebben, van hetzelfde model kunnen profiteren wanneer zij de ruimte krijgen om zelfstandig te werken na een relatief korte en gestructureerde instructie. Inmiddels is het ADI-model (zie figuur 5.7) niet meer weg te denken uit het basisonderwijs. Met name instructielessen (rekeninstructie, spellingsinstructie) lenen zich goed voor het ADI-model.

De stappen van het ADI-model zijn te onthouden met behulp van het ezelsbruggetje *toubzet*:

- 1 terugblik
- 2 oriëntatie
- 3 uitleg
- 4 begeleide oefening
- 5 zelfstandige verwerking
- 6 evaluatie
- 7 terug- en vooruitblik

In figuur 5.7 staat het ADI-model weergegeven.

FIGUUR 5.7 Activerende directe-instructiemodel (ADI-model)

Ad 1 Terugblik

- Ophalen van benodigde voorkennis.
- Samenvatting van vorige les.

Tip

Dit kan in tweetallen. Stel indien nodig voorkennis opnieuw aan de orde.

Ad 2 Oriëntatie

- Het wat en waarom van de les.
- De lesstof wordt in een context geplaatst.
- Presenteer het onderwerp van de les in relatie met voorgaande en komende lessen.
- Relateer de les aan betekenisvolle situaties.
- Bespreek het belang van de lesstof.
- Geef een lesoverzicht met doelen.

Ad 3 Uitleg

- Geef instructie aan kinderen die dit nodig hebben.
- Gebruik kleine stappen.
- Gebruik heldere taal met concrete voorbeelden.
- Laat leerlingen voorbeelden bedenken.

FIGUUR 5.7 Activerende directe-instructiemodel (ADI-model) (vervolg)

- Gebruik materiaal.
- Doe de vaardigheid hardop voor (modelleren).
- Speel vragen van leerlingen terug naar de groep.
- Ga na of leerlingen de stof begrijpen.
- Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad.
- Geef een samenvatting aan het einde van de uitlegfase.

Ad 4 Begeleide oefening

- Laat de leerlingen voor wie dit nodig is onder begeleiding oefenen.
- Geef korte en duidelijke opdrachten, stel responsieve vragen.
- Laat de leerlingen aangeven hoe zij tot een antwoord komen.
- Zorg voor betrokkenheid.
- Gebruik materialen ter (visuele) ondersteuning.
- Zorg voor een geleidelijke toename van de moeilijkheidsgraad en verminder de ondersteuning (scaffolding).

Tip

Leerlingen kunnen ook in groepjes oefenen.

Ad 5 Zelfstandige verwerking

- Let op de niveaugroepen (laat kinderen die meteen zelfstandig kunnen beginnen dit ook doen!).
- Zorg ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.
- Deze fase moet overeenkomen met de vorige fase.
- Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt (of creëer mogelijkheid tot zelfcontrole).
- Geef extra verdieping in de verwerking aan de leerlingen die goed presteren en extra instructie aan de leerlingen die dat nodig hebben.

Ad 6 Evaluatie

- Bespreek het resultaat.
- Controleer of en hoe het lesdoel is bereikt.
- Leerlingen brengen leerproces onder woorden.
- Noot: heb aandacht voor product- en procesevaluatie.
- Noot: leer kinderen te reflecteren.

Tip

Dit kan heel goed in groepjes of tweetallen.

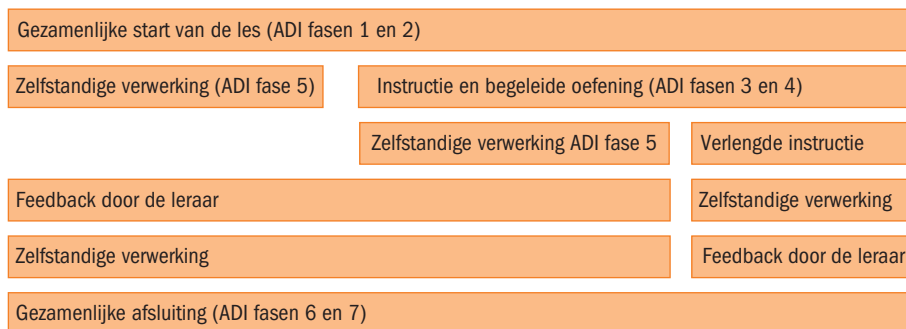
Ad 7 Terugblik en vooruitblik

- Plaats de les in de context van een lessenreeks.
- Geef aan waar de volgende les over zal gaan.

Bron: Leenders, 2008

Met dit model kun je goed werken als je wilt differentiëren in je groep. De stappen 1 en 2, 6 en 7 doe je met je hele klas (klassikaal). De andere stappen hoeven niet voor elk kind doorlopen te worden. Een voorbeeld van het ADI-model in een differentiatieschema vind je in figuur 5.8.

FIGUUR 5.8 Fasen van ADI in een differentiatiemodel



Naast het zelfstandig werken (fase 5) kun je het samenwerken (in de zin van coöperatief leren) integreren in het ADI-model. Per fase een suggestie uit het boek *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs* van Van Vught (2002):

- terugblik: kan in duo's
- oriëntatie: door middel van een woordenweb of een mindmap
- uitleg: rekenbingo, memory, duo's
- begeleide inoefening: kinderen geven aan hoe ze tot een antwoord komen, oefenen in groepjes van drie tot vier, bijvoorbeeld met behulp van denken-delen-doen, binnenkring – buitenkring
- zelfstandige verwerking: kinderen gaan zelf aan het werk, zelf op zoek naar oplossingen, werken in groepjes; voorbeelden: denken-delen-uitwisselen, duo's
- evaluatie: kinderen brengen leerproces onder woorden met behulp van de placemat, groepsinterview, vissenkomdiscussie

Ad 3 OGO-model

OGO-model

OGO staat voor ontwikkelingsgericht onderwijs en is gebaseerd op de theorie van Vygotsky. Het is thematisch onderwijs rond betekenisvolle, alledaagse activiteiten, waarbij zelf lessen ontworpen worden. Het OGO-model 'leren en ontwerpen' dat je kunt gebruiken om een les effectief voor te bereiden, zie je in figuur 5.9.

Er zijn verschillende 'routes' mogelijk om een les vorm te geven. Je kunt de drie begrippen die bovenaan staan (de leerstof, de lerende en de leefwereld) beschouwen als de opstaphaltes, de vertrekpunten. Vervolgens kun je de reis laten verlopen langs diverse haltes of zones, waarbij je tien werkwoorden tot je beschikking hebt (opnemen, openen, delen, ervaren, bewerken, verwerken, doen, maken, reflecteren en integreren):

- opnemen van kennis en vaardigheden (informatie)

FIGUUR 5.9 OGO-model

Schema 'leren en ontwerpen' in tien (leer)activiteiten		
<i>Informatie, leerstof</i>	<i>Subjectief concept lerende</i>	<i>Beroepswereld, leefwereld (beroepspraktijk)</i>
Opnemen	Openen Delen	Ervaren
Bewerken	(leeg)	Verwerken
(leeg)	(leeg)	Doen..... Maken.....
Reflecteren.....		
Integreren.....		

- openen van de lerende (te vergelijken met het activeren van de voorkennis en oriëntatie op de inhoud van ADI-model fase 1 en 2), delen of uitwisselen met elkaar
- ervaren van de handeling (meteen iets gaan doen)

Hierna kun je weer kiezen uit diverse haltes, zoals:

- bewerken van informatie (tot een product, bijvoorbeeld een brief of een tekening)
- verwerken van de handeling (vertellen wat je hebt gezien en gedaan, later worden dit mentale representaties)
- maken of doen (bijvoorbeeld: een kasteel bouwen of een rap schrijven)

Voorbeeld 5.10 laat zien hoe je een route rond het thema water vorm kunt geven.

VOORBEELD 5.10

Thema water

Je wilt een les geven binnen het thema 'water' over drijven en zinken, in de onderbouw van een OGO-school. Je start de route rechts bovenaan, bij de leefwereld van het kind. Wat je neerzet op de ontdektafel zijn diverse bakken met water en diverse voorwerpen die kunnen drijven en zinken. Je nodigt kinderen per groepje uit om eens te komen kijken. Je zegt: 'Kijk eens wat zinkt en wat blijft drijven'. Kinderen mogen hiervoor ook zelf dingen aandragen. Het kind bevindt zich nu in de 'ervaringszone': het gaat een heleboel ervaren en ontdekken. Als alle groepjes geweest zijn, nodig je de kinderen uit in de kring. Je laat de kinderen zo goed mogelijk vertellen wat ze hebben gedaan en wat ze hebben gezien. Dit is de zone van de verwerking. Vervolgens ga je met de kinderen reflecteren: 'Snap je nou waarom een steen zinkt en een kurk blijft drijven?' Dit roept vragen op (die soms weer tot nieuw onderzoek leiden) en het gesprek construeert kennis. De laatste stap brengt het kind in de integratiezone. Het kind gaat de opgedane ervaringen, kennis en vaardigheden integreren (toevoegen aan bestaande kennis) en toepassen. De kinderen mogen nu een verwerking gaan maken om te laten zien wat ze hebben geleerd, bijvoorbeeld door het maken van een werkblad, een tekening, een verslagje of door een proefje te laten zien.

Figuur 5.9 zegt nog niets over de werkvormen die je kunt kiezen als leraar om de kinderen hun kennis en ervaringen te laten verwerken en integreren, dat is aan de leraar zelf.

Een OGO-ontwerpschema is net als het ADI-model en het didactische analysemodel een handvat om een effectieve les te ontwerpen. Er zijn nog vele andere handvatten te bedenken. Of een les ook daadwerkelijk effectief wordt, hangt af van de keuzes die je maakt met betrekking tot het afstemmen van je onderwijs op de verschillen in je groep en de kwaliteit van jouw pedagogisch-didactisch handelen. De leiderschapsstijlen kun je hier ook nog bij betrekken. Zo kun je ervoor kiezen om een rekenles te geven, waarbij je gebruikmaakt van het ADI-model en een directieve stijl van lesgeven hanteert. Morgen kies je voor je les over poëzie wellicht het didactische analysemodel, met een coachende wijze van leidinggeven. Bij het voorbereiden van een les over vulkanen maak je gebruik van het OGO-schema en laat je de kinderen vooral zelf op onderzoek gaan (delegerende stijl van lesgeven). Bij elk kind hoor je je vervolgens af te vragen: was mijn les effectief? Of: wat is het effect geweest van mijn instructie (deze les)?

TUSSENVRAAG 5.2

- a Welke kennis en vaardigheden heb je opgedaan?
- b Heeft dit invloed op je visie op onderwijs?
- c Waarom is zelfstandig werken belangrijk?
- d Kun je het ADI-model en het coöperatief leren nu zelf toepassen in je klas?
- e Geef aan wat jij het belang vindt van de fase van de terugblik bij het ADI-model?
- f Hoe kun je deze fase activerend maken?
- g Noem ten minste tien materialen die je zou kunnen gebruiken bij je instructie.
- h Waarom is het belangrijk de beginsituatie van kinderen te weten?
- i Op welke wijze kun je controleren of leerlingen de stof begrijpen?
- j Op welke manier kun je een route maken bij het OGO-schema?

Samenvatting

Belang van zelfstandig werken: pedagogisch en vanuit oogpunt van klassenmanagement

Basisvoorwaarden van zelfstandig werken:

- veilig pedagogisch klimaat
- duidelijke regels en afspraken
- een ordelijk ingericht lokaal
- een goede planning en voorbereiding
- een positieve groep

Specifieke voorwaarden van zelfstandig werken:

- inrichting van het lokaal geschikt maken voor zelfstandig werken
- regels en afspraken van het zelfstandig werken bespreken
- vaste rondes lopen
- positieve feedback geven aan kinderen
- afsluiting van de werkperiode organiseren (evaluatie en reflectie)

Drie organisatiemodellen:

- 1 als er voornamelijk individueel gewerkt wordt
- 2 als er gewerkt wordt met een basisgroep en 3 subgroepen
- 3 GIP-model

Onderwijskundige doelen van zelfstandig werken:

- verwerven van kennis en vaardigheden
- oefenen van kennis en vaardigheden
- integratie van kennis en vaardigheden

Dit leidt tot negen didactische werkvormen: zoekopdrachten, onderzoeksvragen, productopdrachten, lees- en schrijfopdrachten, doe-opdrachten, spelvormen, complexe schrijfopdrachten, complexe productopdrachten, presentatie- en communicatieopdrachten.

Effectief lesgeven:

- hangt samen met de kwaliteit van de leraar
- lesmodellen die geschikt zijn om een effectieve les vorm te geven, waarbij zelfstandig werken en samenwerken geïntegreerd kunnen worden: het didactische analysemodel van Van Gelder, het ADI-model en het OGO-model
- selectie kunnen maken uit lesontwerp, soorten van werkvormen en leiderschapsstijlen, en je pedagogisch-didactisch handelen af kunnen stemmen op de verschillen in je groep



6

Adaptief onderwijs en klassenmanagement

6

In dit hoofdstuk staan de volgende vragen centraal:

- Welke maatschappelijke ontwikkelingen en andere factoren spelen een rol bij de ervaren diversiteit tussen kinderen in het onderwijs?
- Hoe kun je als leraar het beste omgaan met alle verschillen tussen kinderen in je klas en welke gevolgen heeft dit voor je klassenmanagement?
- Welke sociale behoeften hebben kinderen en hoe kun je je onderwijs daarop afstemmen?
- Wat heeft adaptief onderwijs met klassenmanagement te maken?
- Wat is handelingsgericht werken?
- Hoe kun je een groepsplan samenstellen waarbij je recht doet aan ten minste vier niveaus?
- Wat is het verschil tussen een groepsbeeld, een groepsoverzicht en een groepsplan?
- Hoe begeleid je kinderen met speciale behoeften in de klas op een adaptieve wijze?
- Hoe kun je adaptief onderwijs geven aan een dynamische klas?

Kinderen verschillen van elkaar. Gelukkig maar, dat is heel normaal. Sinds de wet WSNS (Weer Samen naar School) in 1992 zitten er echter steeds meer kinderen in de klas die erg veel en op hele diverse manieren van elkaar verschillen. Als leraar is het je taak om alle kinderen zo goed mogelijk te begeleiden in hun ontwikkeling. Dat noemen we adaptief of passend onderwijs bieden; onderwijs op maat. Het is ook jouw taak om te kunnen onderscheiden welke verschillen tussen kinderen binnen de 'normale' ontwikkelingspsychologische fasen en leerlijnen vallen en welke verschillen nader onderzoek vragen. Als leraar observeer je je klas de gehele dag (participerende observatie) en: jij bent de eerste persoon (naast natuurlijk de ouders) die iets zal opvallen aan een kind.

Openingscasus

Om kwart over acht staat juf Eke klaar om iedereen te begroeten, maar sommige kinderen lopen met hun hoofd gebogen het lokaal binnen. Anderen kijken haar wel aan, maar zeggen niets. Daar is Guido. 'Ik ben benieuwd of hij zijn medicijnen heeft ingenomen vanmorgen, hij lijkt rustig', denkt Eke. Eenmaal binnen aan zijn tafel slaat hij een stuk kneedgum aan gort. Dat herhaalt hij een stuk of twintig keer. Eke loopt naar hem toe en zegt dat hij moet stoppen. Uit de gang klinkt een oorverdovend lawaai. Het is Miro die een gewelddadig computerspel heeft opgezocht op internet. Eke zegt dat hij moet afsluiten. De les begint, Eke legt aan de klas uit wat ze gaan doen. Groep 6 gaat topografie doen, groep 7 begint met rekenen en groep 8 gaat werken aan taal. Voordat Eke met een groepsinstructie kan starten, neemt ze eerst twee kinderen van groep 6 apart. Ze legt ze opnieuw uit wat ze moeten

doen omdat ze dat niet in een keer kunnen onthouden. Na tien minuten stilzitten houdt Guido het niet meer vol, hij staat op en hinkstapt naar de gang waarop de hele klas moet lachen. Als het weer rustig is, start Eke met haar rekeninstructie. Nog geen vijf minuten later klinkt er geschreeuw. Rachid heeft zijn rekenboek door de klas gesmeten en deze belandt in een pot met verf. De verf spat op de rok van Amy. Amy, die hoogbegaafd is, is woest en vervalst in een scheldkanonnade tegen Rachid. Juf Eke probeert de boel te sussen door te zeggen dat de verf uitwasbaar is. Onder tussen denkt ze: 'Ik moet niet vergeten Lies te helpen bij spelling, ze is dyslectisch en heeft veel tijd en aandacht nodig. Wanja heeft een motorische beperking, ik moet nog kijken wat uit het onderzoek is gekomen.'

Bron: Uit het dagboek van een juf, Trouw, 25 mei 2011

6

6.1 Politieke en maatschappelijke ontwikkelingen

Het voorbeeld uit de openingscasus is een voorbeeld van een 'doorsneedag' uit een 'doorsneeklas' op een gewone basisschool. Dit om aan te geven met welke diversiteit aan kinderen leraren vandaag de dag te maken hebben. Hoe komt het nu dat er zoveel kinderen in de klas zitten die zeer uiteenlopende onderwijsbehoeften hebben? Hoe werd daar vanuit de geschiedenis van het onderwijs in Nederland tegenaan gekeken, wat zijn de politieke ontwikkelingen rondom omgaan met verschillen en wat is de invloed van de veranderende maatschappij in dit kader?

Voor leraren die werkzaam zijn op een montessorischool of een jenaplan-school zijn de geluiden over omgaan met verschillen tussen kinderen en de daarmee gepaard gaande begrippen als 'adaptief onderwijs' en 'passend onderwijs' verre van nieuw. In het begin van de vorige eeuw was er vanuit de reformbeweging (de zogenoemde traditionele vernieuwers) al veel aandacht voor het individuele kind. Montessorileidsters bijvoorbeeld weten niet beter dan hun onderwijs af te stemmen op de individuele ontwikkelingsbehoeften van kinderen. In de jaren zeventig van de vorige eeuw kwam ook in het 'reguliere' onderwijs, na kritiek op de eenzijdige benadering van het leerstofjaarklassensysteem, meer aandacht voor individuele verschillen tussen kinderen. Twee motieven speelden een rol, de ene financieel-economisch (het onderwijs was te weinig effectief) en de andere antropologisch

Reform-
beweging

(ieder kind moest als uniek worden beschouwd met eigen talenten en tekortkomingen). Zie ook Alkema e.a., 2011.

Nieuwe lesmethoden, opgebouwd volgens principes van convergente differentiatie, waren het gevolg.

Later kwam in de Wet op het Basisonderwijs (1985) en nog later in de Wet op het Primair Onderwijs (1997) te staan dat 'elk kind zich in eigen tempo en naar eigen aanleg moet kunnen ontplooiën. De school moet een ononderbroken leerlijn hebben voor elk kind.' Er bleef echter vaak gedacht worden in termen van 'het gemiddelde kind', 'leerachterstanden' en kinderen die 'voorlopen'. Het moge duidelijk zijn, dat deze taal niet past bij de visie op kinderen die in dit boek naar voren wordt gebracht.

In 1992 is de Wet Weer Samen naar School (WSNS) in werking getreden, die erop gericht is kinderen met leer- en gedragsproblemen zo veel mogelijk in het reguliere onderwijs te laten blijven en de verwijzingen naar het speciaal onderwijs terug te brengen. Een samenwerkingsverband tussen basisscholen en speciale basisscholen had tot doel een samenhangend geheel van zorgvoorzieningen te realiseren (Onderwijsraad, 2010). In 2003 kwam de Wet op de leerlinggebonden financiering (het 'rugzakje') die de relatie regelt tussen het regulier en speciaal onderwijs, zoals vastgelegd in de WEC (Wet op de Expertise Centra).

Om leraren tegemoet te komen bij de afstemming van hun onderwijs en om onderwijs te bieden dat elk kind tot zijn recht laat komen, heeft onder andere Luc Stevens, als reactie op het WSNS-beleid, het begrip 'adaptief onderwijs' geïntroduceerd (paragraaf 6.2).

In de volgende subparagrafen gaan we achtereenvolgens in op het beleid rond passend onderwijs en op maatschappelijke ontwikkelingen. In subparagraaf 6.1.3 keren we terug naar de onderwijspraktijk.

6.1.1 Passend onderwijs

Door de overheid wordt momenteel de term passend onderwijs gebruikt. Het doel van dit beleid is tweeledig: elk kind vindt een passend onderwijsaanbod in het reguliere onderwijs. En: zo veel mogelijk kinderen uit het speciaal onderwijs vinden hun weg in het reguliere onderwijs. Dit beleid is sinds enige jaren in ontwikkeling.

De opdracht die aan de basisscholen in Nederland wordt meegegeven, namelijk voor iedere leerling een passend onderwijsaanbod creëren, wil men realiseren op basis van een zorgplichtbepaling. Dat houdt in dat elk schoolbestuur de taak heeft om voor elke aangemelde of toegelaten leerling passend onderwijs te bieden. Het eerdere idee om schoolbesturen daartoe verplicht te laten samenwerken in nieuw op te zetten regionale samenwerkingsverbanden is inmiddels verlaten. De huidige samenwerkingsverbanden blijven volgens de Onderwijsraad (2010 en 2011) bestaan.

De indicatiesystematiek van nu zal worden vervangen door een handelingsgerichte diagnosesystematiek (zie paragraaf 6.7). Het rugzakje is reeds komen te vervallen. Er komt een landelijk referentiekader waardoor schoolbesturen invulling kunnen geven aan hun zorgplicht. Er wordt een zorgprofiel per school opgesteld, dat de grenzen aangeeft van wat een school aan zorg kan bieden. Een kind kan dan niet meer door een school worden afgewezen. Wel kan het worden doorverwezen naar een andere (basis)school.

WSNS

Rugzakje

WEC

Zorgprofiel

6.1.2 Maatschappelijke ontwikkelingen

Niet alleen kennis van de beleidsontwikkelingen met betrekking tot het omgaan met verschillen is van belang bij het vormen van een visie op de diversiteit aan kinderen in de klas, maar ook kennis van maatschappelijke ontwikkelingen. Er is een aantal veranderingen in de samenleving die ertoe hebben geleid dat de diagnosticering van kinderen en het gebruik van collectieve zorgvoorzieningen is toegenomen (Onderwijsraad, 2010). Volgens deskundigen kan dit niet verklaard worden door het meer voorkomen van kinderen met ontwikkelings- en gedragsstoornissen. Toch ervaren veel leraren dat er nu meer kinderen in de klas lijken te zitten 'waar iets mee aan de hand is' dan vroeger. Als je kijkt naar knelpunten met betrekking tot de diversiteit in de klas, dan blijkt dat voor veel leraren het omgaan met kinderen met gedragsproblemen het moeilijkste is.

Volgens de Onderwijsraad spelen zes factoren een rol, die te maken hebben met de sterk veranderende maatschappij in de afgelopen decennia:

- 1 De samenleving is complexer, hectischer en transparanter (opener) geworden en niet elk kind kan dat even goed aan.
- 2 De nadruk op communicatieve vaardigheden is zeer groot, iets waar kinderen met ontwikkelings- en gedragsstoornissen juist veel moeite mee hebben.
- 3 Kinderen blijven veel langer op school, gedragsproblemen van jongeren komen juist daar tot uiting.
- 4 Kinderen die niet goed kunnen leren, kunnen in veel regio's in Nederland moeilijk werk vinden (minder behoefte aan eenvoudige arbeidskrachten); dit uit zich mede in gedragsproblemen.
- 5 Gezinnen zijn veel kleiner geworden, waardoor afwijkend gedrag van een kind eerder opvalt en zorgen baart.
- 6 De opvoeding is in het algemeen veranderd: opener, democratischer, meer gericht op aandacht voor het kind en op onderhandelen dan op autoriteit van de ouders. Als gevolg hiervan ontwikkelen kinderen zich vroeg als mondige individuen. Voor een deel van de ouders leidt deze opvoedrelatie ertoe dat zij de grip op hun kinderen verliezen (pedagogisch onvermogen). Kleine problemen met het gedrag krijgen dan kans uit te groeien tot grote gedragsproblemen.
- 7 De kennis over gedrags- en onderwijsproblemen is toegenomen en de diagnose door psychologen en pedagogen is verbeterd. Dat heeft geleid tot een toename van diagnoses bij kinderen en doorverwijzingen naar speciale voorzieningen.

6.1.3 Onderwijspraktijk

Na dit uitstapje naar onderwijsbeleid en maatschappelijke ontwikkelingen keren we terug naar de onderwijspraktijk: het vraagstuk van de verschillen tussen kinderen, waarbij beoogd wordt dit vanuit een positieve kijk te doen. Een handelingsgerichte diagnostiek is het antwoord van de meeste scholen op het differentiatievraagstuk.

Een kritische vraag is hier op zijn plaats: in een boek over klassenmanagement horen toch geen medische termen voor te komen, zoals diagnostiek en diagnosticeren? Deze vraag heeft een grotere reikwijdte. Het gaat hierbij ook over de vraag: hoe ver reikt jouw verantwoordelijk als leraar? En over de risico's van de medicalisering van het onderwijs (zie ook De Wolf & Van Beukering, 2011 en Klarus & Wardekker, 2011). Een school is geen therapeutische gemeenschap. Het is jouw taak om kinderen kennis en

vaardigheden te laten verwerven en je bezig te houden met het welzijn en de identiteitsontwikkeling van kinderen. Hierbij is het belangrijk dat je een groepsplan en een ontwikkelingsperspectief kunt opstellen, zonder kinderen te etiketteren. Wel moet je vroegtijdig kunnen signaleren dat een kind speciale behoeften heeft, waar je dan de hulp van externe deskundigen voor kunt inroepen. Vergeet daarbij ook nooit dat je een educatief partnerschap met de ouders van een kind bent aangegaan, op het moment dat je de leraar van hun kind bent geworden. Samenwerking en delen van kennis en visie als het gaat om het ontwikkelingsperspectief van hun kind en de juiste afstemming tussen school en thuis staan daarbij voorop.

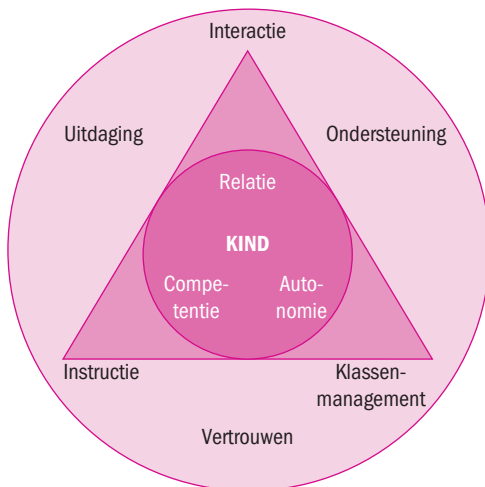
**Educatief
partnerschap**

6.2 Adaptief onderwijs

In paragraaf 2.2 hebben we het al gehad over de drie basisbehoeften die de kern vormen van het adaptief onderwijs is. Het gaat er bij adaptief onderwijs om dat je de leeromgeving (en jij als leraar met jouw lessen en interventies maken daar onderdeel van uit) aantrekkelijk maakt en aanpast aan elk kind. Differentiatie is een van de middelen die daarbij gebruikt worden. Het adaptief onderwijs kent een aantal uitgangspunten (Alkema e.a., 2011):

- Onderwijs wordt gezien als een ontmoeting van mensen.
- De ontwikkeling van kinderen is een proces.
- Het leerproces verloopt goed, als rekening gehouden wordt met de drie basisbehoeften van een kind: relatie, competentie en autonomie.
- De kwaliteit van het leerproces hangt af van de mate waarin het kind betrokken en zelfstandig is.
- Het kind is eigenaar van zijn eigen leerproces.
- Leren en ontwikkeling worden gezien als kwaliteit van samenleven op school.

FIGUUR 6.1 Model adaptief onderwijs (Stevens, 1997)



Adaptief onderwijs is niet alleen het aanpassen van de onderwijsinhoud aan de individuele leerling en het afstemmen van je leraarsgedrag op de

Zone van naaste ontwikkeling

verschillen in tempo, temperament en talent, maar ook: het bieden van uitdaging om actief mee te doen. Hiermee wordt bedoeld dat de leerinhoud moet aansluiten bij wat het kind kan en tegelijkertijd een uitdaging moet bieden (zone van naaste ontwikkeling). Deze zone van naaste ontwikkeling begint bij elk kind hier en nu telkens weer opnieuw. Het is het zoeken naar evenwicht voor het kind tussen een ervaren competentie en de behoefte om op eigen kracht nieuwe dingen te leren (Alkema, 2011). Zie ook figuur 6.1.

6.3 Kinderen verschillen van elkaar

Leerstrategieën

Dat kinderen van elkaar verschillen, is een normaal verschijnsel. Kinderen verschillen in culturele afkomst, in sociaal-economische afkomst, in karakter en temperament, in leerstijl, in voorkeur voor leerstrategieën en op cognitief, sociaal-emotioneel en motorisch gebied. Kinderen hebben verschillende talenten en meervoudige intelligenties. En dan heb je nog de verschillen die er bestaan tussen jongens en meisjes.

Je kunt het jezelf als leraar heel moeilijk maken, door te zuchten bij het horen van al deze verschillen, en te denken: dat lukt mij nooit om daar allemaal rekening mee te houden. Je kunt ook kijken naar je klas en allemaal unieke kinderen zien, die in sommige opzichten ook op elkaar lijken (denk maar aan ontwikkelingspsychologische fasen, neurologische rijping, gedeelde interesses en leerlijnen). Heb respect en bewondering voor de uniciteit van elk kind. Je hoeft je niet te richten op de zogenaamde 'problematische kant' van alle verschillen, als je je kunt focussen op de verschillende behoeften die kinderen hebben. Vanuit de behoeften van kinderen kun je komen tot de gewenste pedagogische en didactische afstemming en daarmee op de gewenste onderwijsleersituatie voor elk kind.

Neurologische rijping

Veel problemen die leraren ervaren in de klas komen voort uit een *mismatch* tussen behoeften van de leerling en de verwachtingen en eisen van de leraar. Het resultaat zal altijd zijn, dat een kind zich anders gaat gedragen (omdat de leraar zijn of haar behoefte niet juist interpreteert), wat als probleemgedrag wordt bestempeld. Hiermee wordt niet bedoeld, dat het gedrag van het kind altijd de 'schuld' is van het gedrag van de leraar. Wat wel wordt bedoeld, is dat je signalen als 'een onrustige groep', of een 'druk kind' kunt interpreteren als feedback op je eigen leraarsgedrag. Het gaat vaak om een verkeerde interpretatie van communicatie. Dat het niet simpel is om een kind altijd goed te begrijpen of aan te voelen, moge duidelijk zijn. Van leraren wordt verwacht dat ze hun pedagogisch-didactisch handelen afstemmen op elk kind. Maar veel van de behoeften en hoedanigheden (zoals motivatie, stemming en fysiek gestel) liggen in de zogenoemde *black box* van een kind. Die kun je dus niet zien of horen, maar daar moet je achter zien te komen. Dat is wat we bedoelen als we het over een sensitieve en responsieve houding hebben, waarbij je de signalen van een kind zo goed mogelijk probeert te duiden en te spiegelen.

Black box

6.4 Sociale behoeften van kinderen

Kinderen verschillen in behoeften, om te beginnen in sociale behoeften. Bij elk kind in je klas kun je je afvragen: welke sociale behoeften heeft dit kind? Als je je onderwijs wilt gaan inrichten met deze vraag als uitgangspunt, is de

humanistische psychologie een goed vertrekpunt. Volgens twee belangrijke humanistische psychologen, Maslow en Rogers, moet je kinderen (zij spreken over de mens, maar in dit boek wordt direct de vertaalslag gelegd naar het basisonderwijs) benaderen vanuit hun mogelijkheden. Dit in tegenstelling tot behavioristen als Skinner en Bandura (met hun gedragstherapeutische benadering), die kinderen door middel van belonen en straffen willen beïnvloeden. Of in tegenstelling tot psychoanalytici (onder andere Freud), die kinderen benaderen vanuit hun dierlijke driften. De humanisten gaan ervan uit dat kinderen een oneindig potentieel aan mogelijkheden in zich hebben (aanleg, *nature*) en dat kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om dit doel te verwezenlijken. Het is jouw taak als leraar om kinderen zo goed mogelijk te begeleiden om hun mogelijkheden en talenten tot ontwikkeling te brengen. In de omgeving (*nurture*) van het kind zijn versterkende factoren aanwezig die het kind kunnen helpen zijn of haar sociale doelen (vriendschappen, persoonlijkheidsontwikkeling) en maatschappelijke doelen (het goed doen op school) te bereiken. Er zijn echter vaak ook belemmerende factoren aanwezig, die de ontwikkeling en het leren van kinderen bemoeilijken.

Humanistische psychologie

Maslow geeft met de behoeftepiramide aan dat behoeften van mensen (en dus ook van kinderen) een bepaalde hiërarchische opbouw kennen (Sipman, 2009). Een mens wordt volgens Maslow aangezet tot actie zodra de behoefte op het niveau waar hij zich bevindt bevredigd is. In Nederland wordt aan de eerste, fysiologische of primaire, behoeften meestal wel voldaan. Het zijn de behoeften aan onderdak, eten, drinken, kleding enzovoort. De tweede behoefte, de veiligheidsbehoefte is ook een van de basisbehoeften die Stevens, Deci en anderen aanduiden als basisbehoeften van elk mens en daarmee van elk kind. De behoefte aan veiligheid begint bij de primaire groep: het gezin waar het kind uit komt. Vanuit een liefdevolle, autoritatieve opvoeding zou een kind moeten worden begeleid door zijn coachende, responsieve ouders. In figuur 6.2 geven we de behoeftepiramide van Maslow weer, gevolgd door voorbeeld 6.3, waarin een situatie beschreven wordt waarin voldaan wordt aan de basisbehoefte veiligheid.

Behoeftepiramide van Maslow

FIGUUR 6.2 Behoeftepiramide van Maslow



VOORBEELD 6.3

De ontwikkeling van Roemer

Het vierjarige jongetje Roemer, dat in zijn eerste negen levensmaanden veilig gehecht is geraakt (zie de theorie van Bowlby), voelt veiligheid en onvoorwaardelijke liefde van zijn ouders en krijgt de ruimte om op verkenning te gaan. Als kleuter heeft Roemer reeds een basisvertrouwen ontwikkelt, waarmee hij begint aan zijn onderwijsloopbaan. Het zelf mogen leren en zichzelf mogen ontwikkelen staat daarbij voorop. Dat vraagt om een onderwijsomgeving die tegemoetkomt aan de behoeften van dat specifieke kind (Roemer), dat uit een bepaalde omgeving komt (gezin / buurt), zich in een bepaalde ontwikkelingsfase bevindt en eigen karaktertrekken, talenten, leerstijlen en leerstrategieën heeft. Een omgeving die voldoet aan de term 'rijk' (zie hoofdstuk 3) en waarbinnen een veilig en positief pedagogisch klimaat heerst. Zaken als een vast ritme, rust, regelmaat, een zachte, vriendelijke stem van de leraar, uitdagende materialen en lessen en de juiste pedagogische afstemming, zijn belangrijk in deze fase.

Basis-vertrouwen

Als aan de eerste twee niveaus van de piramide van Maslow voldaan is, ontstaat er een zogenaamd basisvertrouwen bij een kind. Van daaruit kan een kind zelfvertrouwen ontwikkelen; dit vloeit dus voort uit het kunnen vertrouwen van anderen, in eerste instantie de basisopvoeder, meestal de moeder. Vanuit het vertrouwen in jezelf en de ander komen we op sociale behoeften, te vergelijken met de basisbehoefte *relatie* van Stevens. Elk kind wil een band opbouwen met de mensen in zijn nabijheid. Elk kind wil een plek in de groep hebben en een goede relatie hebben met de leraar. Je zou het ook als volgt uit kunnen drukken: elk kind heeft – ook op school – behoefte aan liefde en behoefte ergens bij te horen. Met liefde bedoelen we hier: 'goed begrepen, geaccepteerd en gezien worden'. Het heeft te maken met vertrouwen hebben in elkaar, zonder dat angst en de daarbij optredende verdedigingsmechanismen een rol hoeven te spelen. Vertrouwen tussen jou als leraar en het kind dat je begeleidt op school is dus van wezenlijk belang.

Sociale behoeften

Sociale behoeften zou je dan kunnen interpreteren als: de gerichtheid op het ontvangen van liefde en het geven van liefde. Het is namelijk ook belangrijk om kinderen te leren dat ze een bijdrage leveren aan het grotere geheel (de groep, de school, de samenleving). Dat geeft namelijk ook weer een goed gevoel terug! Op het moment dat er aan de sociale behoeften van een kind niet tegemoet wordt gekomen, komt het kind in actie. Het kind gaat zijn gedrag op de nieuwe situatie aanpassen. De leraar (of andere opvoeder) ervaart dit vaak als een gedragsprobleem. Bijvoorbeeld wanneer een kind egoïstisch gedrag vertoont, een ander kind claimt of juist een te passieve en afwachtende houding aanneemt.

Behoeftte aan erkenning

Als het niveau van de behoefte aan sociale contacten vervuld is, gaat de behoefte aan erkenning een rol spelen. Kinderen hebben op twee niveaus behoefte aan erkenning (zie ook Sipman, 2009):

- 1 *Behoeftte aan zelfwaardering en zelfvertrouwen.* Kinderen willen zichzelf kunnen waarderen om wie ze zijn, wat ze zijn en wat ze zelf hebben bereikt. Dit brengt tegelijkertijd een verlangen naar vrijheid (vergelijk de

basisbehoefte autonomie) en onafhankelijkheid met zich mee. De behoefte om een individu te zijn met de eigenheid die daarbij hoort.

2 *Behoeftte aan waardering door andere mensen.* Dit is de behoefte aan respect en acceptatie van anderen. Kinderen willen gewaardeerd worden door andere kinderen en door de leraar op grond van hun eigen kwaliteiten. Een kind wil een eigen plek in de groep hebben, gebaseerd op wie hij is (vergelijk de basisbehoefte *relatie*).

Deze twee soorten van waardering hebben veel invloed op elkaar en op de wijze waarop kinderen gedrag (verbaal, visueel of tactiel) interpreteren. Als in de klas niet tegemoet wordt gekomen aan de behoefte van waardering, kan dit weer tot 'gedragsproblemen' leiden, zoals in voorbeeld 6.4.

VOORBEELD 6.4

Lucien doet stoer

Lucien is een achtste-groeper. Hij is de oudste en sterkste jongen van de klas. Hij voelt zichzelf de leider en daagt graag andere kinderen uit. Geen van de kinderen kan het opnemen tegen zijn fysieke kracht en zijn snelle tong. Luciens vader is vaak van huis en ziet Lucien nauwelijks staan. Luciens moeder geeft hem vaak zijn zin, eigenlijk mag hij alles wat hij vraagt. Ze werkt veel, het huishouden laat ze over aan de nanny, die ook vier keer per week voor Lucien kookt en er is als Lucien uit school komt. Het gebrek aan waardering dat Lucien ervaart in zijn thuissituatie projecteert hij in de klas door stoer te doen en zijn superioriteit ten opzichte van andere kinderen te tonen. Lucien probeert de juf ook wel eens voor gek te zetten met brutale opmerkingen en stoer gedrag. Dan zegt hij: 'Wat weet jij nou eigenlijk?' Of: 'Dat ga ik dus echt niet doen, doe het lekker zelf!' In feite is hij op zoek naar waardering. Juf Eva reageert op alle negatieve uitingen van Lucien uiterst beheerst. Ze loopt naar hem toe en begint met te zeggen: 'Je gedrag is storend voor de anderen en voor mij, is dat je bedoeling? Als je iets van mij wil, kun je het gewoon aan me vragen, ik ben namelijk jouw juf.' De eerste stap is gezet: ze heeft de grenzen aan het gedrag aangegeven, maar wel duidelijk gemaakt dat ze er is voor Lucien als persoon (onvoorwaardelijk: karakter). Juf Eva besluit Luciens gedrag verder in kaart te brengen, zodat ze bewust en doelgericht haar pedagogisch handelen kan afstemmen.

Het uiteindelijke doel van kinderen (lees: de mens) is de behoefte aan zelfverwerkelijking of zelfontplooiing. Hiermee wordt bedoeld: het tot uitdrukking laten komen van het potentieel wat je bij geboorte al in je had. Om dat punt te bereiken, moeten de behoeften uit de vorige niveaus zijn vervuld: het kind hoeft dan geen strijd meer te leveren om een plaats in de groep te verwerven (vergelijk de fase van *storming*) en het kind is vrij van angst en van de beoordeling en waardering van anderen. Zelfvertrouwen is de sleutel tot het bereiken van zelfverwerkelijking. Volgens Maslow komt maar een klein percentage van de gehele mensheid tot aan dit niveau, omdat we vaak blijven steken in een van de onderliggende niveaus. We weten dankzij onder andere de psycholoog Kurt Lewin (1890-1947) dat de omgeving een belangrijke factor is bij de vervulling van behoeften en de persoonlijkheidsontwikkeling. Belemmeringen uit de omgeving kunnen ervoor zorgen dat iemand op een bepaald niveau blijft.

**Zelf-
verwerkelijking**

**Cognitieve
behoeften
Esthetische
behoeften**

Inmiddels zijn er nog twee niveaus aan de piramide toegevoegd: het level van de cognitieve behoeften (behoefte aan kennis, betekenis en zelfbewustzijn) en daarboven de esthetische behoeften (behoefte aan schoonheid, vormgeving, harmonie). Deze komen nog vóór de behoefte aan zelfontplooiing.

Je zou de behoeftepiramide ook meer circulair kunnen beschouwen, waarbij je in elke nieuwe levensfase (Erik Erikson) of bij elke nieuwe school of werkomgeving opnieuw de behoeften moet zien te vervullen.

Als we vanuit deze optiek kijken naar de motivatie van kinderen, dan kun je zeggen dat motivatie voortkomt uit het wel of niet worden vervuld van de basisbehoeften: fysiologische behoeften, veiligheidsbehoeften, sociale behoeften (waaronder waarderingsbehoeften) en zelfontplooiingsbehoeften. In figuur 6.5 vatten we nog eens samen wat de behoeften zijn van een kind.

FIGUUR 6.5 Waar kinderen behoefte aan hebben

Kinderen willen:

- ... aandacht, betrokkenheid en open communicatie
- ... laten zien dat ze het kunnen
- ... gevolgd worden in hun initiatieven
- ... belangstelling van de leraar
- ... gekend worden als persoon
- ... hun talenten / potentieel ontwikkelen
- ... rechtvaardig behandeld worden
- ... graag winnen
- ... groot worden
- ... graag veel weten
- ... vriendjes hebben
- ... hun nieuwsgierigheid bevredigen
- ... bewegen
-

Zogenaamde gedragsproblemen komen voort uit een mismatch in de communicatie, verwachtingen of behoeften van het kind en de leraar. Vergelijk dit met Maria Montessori (Berreklouw, 2002) die in 1937 in Kopenhagen in vier lezingen over opvoeding en vrede sprak over de mens die lijdt omdat zijn geest onvervuld blijft, de reden waarom er volgens haar geen vrede kan zijn. Montessori hield een pleidooi voor een pedagogische leeromgeving waarin kinderen de handelingsmotieven vinden voor hun behoeften.

6.5 Omgaan met verschillende behoeften

Hoe kun je tegemoetkomen aan de behoeften van kinderen? Met andere woorden: hoe kun je je onderwijs pedagogisch en didactisch afstemmen op de sociale en onderwijsleerbehoefte van kinderen? In hoofdstuk 2, paragraaf 2.3 en in paragraaf 6.4 hebben we al een eerste stap gezet met het beantwoorden van deze vraag, nu zetten we de volgende stap.

Er zijn verschillende pedagogische strategieën om je leraarsgedrag af te stemmen op de behoeften van kinderen. Daarnaast is er ook een aantal modellen om de behoeften van kinderen beter in kaart te krijgen. We bespreken in deze paragraaf de pedagogische strategieën: actief luisteren, ik-boodschappen (taal van de acceptatie) geven en het positief stimuleren van het zelfbeeld. Daarna bespreken we, in subparagraaf 6.5.2, het behoefte-assenmodel, wijzen we op het ecologische krachtenveld en het behoeftenmodel adaptief onderwijs.

6.5.1 Pedagogische strategieën

Er zijn verschillende pedagogische strategieën:

- 1 actief luisteren
- 2 ik-boodschappen geven
- 3 positief stimuleren van het zelfbeeld

Ad 1 Actief luisteren

De strategie van het actief luisteren gaat over communiceren met kinderen. Als je actief luistert, stel je je open op en probeer je je te verplaatsen in de denkwereld en de behoeften van het kind. Je moet hiervoor je eigen behoeften opzij kunnen zetten. Je probeert te achterhalen wat een kind nu eigenlijk wil zeggen. Dit vraagt inlevingsvermogen en een sensitieve houding.

Kinderen hebben vaak moeite om hun gevoelens direct te uiten. Je moet dan goed 'tussen de regels door' kunnen horen, of de lichaamstaal van een kind kunnen duiden. Dit heeft met empathisch vermogen te maken.

Als je goed bent in actief luisteren, versterkt dit je pedagogisch vakmanschap en daarmee je relatie met kinderen. Actief luisteren behoort tot de taal van de acceptatie, je geeft ermee aan dat je het kind accepteert, respecteert en begrip hebt voor de gevoelens van een kind. Hiermee voelt een kind zich gezien en gehoord. Bij actief luisteren hoort ook het zo goed mogelijk proberen te verwoorden van de gevoelens van een kind. Wat zijn volgens jou de gevoelens of de behoeften van het kind? Om een kind hiervan bewust te maken zodat jullie samen naar een goede afstemming kunnen zoeken, moet je deze heel nauwkeurig verwoorden. Je probeert een spiegel voor te houden, waardoor het kind tot inzicht komt. Vaak is dit genoeg: het kind voelt dan dat de leraar zijn gevoelens en behoeften heeft gezien en erkent en dit neemt al een groot deel van de emotionele lading weg. Het kind is vervolgens vaak zelf in staat om het probleem aan te pakken of de volgende stap daartoe te zetten.

De ervaringsgerichte dialoog (afkomstig uit het EGO-onderwijs van Ferre Laevers) biedt een middel om te spiegelen, waarbij er vier niveaus zijn te onderscheiden van niet-ervaringsgericht naar ervaringsgericht (Sipman, 2009):

- 1 afwijzen (niet ervaringsgericht): negatief reageren op uitingen van het kind: 'Dat doen wij dus niet, je mag geen spullen stuk maken.'

**Ervarings-
gerichte
dialoog**

- 2 negeren (niet ervaringsgericht): niet reageren op signalen van het kind
- 3 vanuit de leraar reageren (niet ervaringsgericht): 'Ik zie dat je boos bent, maar zo doen we dat niet hé?'
- 4 ervaringsgericht: hierbij gaat de leraar in op de gevoelens of behoeften van het kind: 'Ik zie dat je de gum kapotmaakt, klopt het dat je boos bent?'

Ad 2 Ik-boodschappen geven

Het geven van ik-boodschappen is samen met het positief stimuleren van het zelfbeeld een krachtig communicatief middel om tegemoet te komen aan de behoeften van kinderen. In de onderwijspraktijk zijn veel leraren geneigd om hun eigen problemen te projecteren op de kinderen met jij-boodschappen: 'Ik vind dat jij niet goed luistert... kun je nou niet een keer doen wat ik vraag?' Hierbij leggen we zowel de schuld als de oplossing van het probleem dat we zien bij het kind neer. Dit roept weerstand op bij het kind en doet de relatie tussen jou en het kind geen goed. Voor kinderen met een laag zelfbeeld kan een dergelijke negatieve jij-boodschap zelfs heel pijnlijk zijn. Een ik-boodschap begint altijd met 'ik', vervolgens zeg je wat je zelf denkt en voelt en maak je daarmee duidelijk op welk gedrag van de ander je doelt. Bijvoorbeeld: 'Ik heb er last van dat jullie door me heen praten, ik word erdoor afgeleid'.

Ad 3 Positief stimuleren van het zelfbeeld

Als leraar ben jij grotendeels verantwoordelijk voor het positief stimuleren van het zelfbeeld van kinderen. Dit is van groot belang, omdat vanuit een positief zelfbeeld een kind zelfvertrouwen kan opbouwen. Vertrouwen in zichzelf, in het eigen kunnen is voorwaardelijk om tot leren te komen en om goede relaties aan te kunnen gaan met anderen. Kinderen met weinig zelfvertrouwen kunnen een laag zelfbeeld ontwikkelen. Uit onderzoek is gebleken dat een belangrijke oorzaak van gedragsproblemen een negatief zelfbeeld is. Het zijn vaak sociaal angstige kinderen die zich terugtrekken of kinderen met clownesk of agressief gedrag die hun lage zelfbeeld verhullen door de aanval op te zoeken (Sipman, 2009). Als leraar is het je verantwoordelijkheid om op zoek te gaan naar de behoeften van deze kinderen, ze positief te benaderen en ze te leren een positieve kijk op zichzelf en anderen te ontwikkelen. Dat houdt in dat je veel tijd en aandacht investeert in het opbouwen van een goede relatie met deze kinderen, dat je bevestigt wat ze goed kunnen en waar ze goed in zijn. Ga gesprekjes met ze aan, laat hen succeservaringen beleven en praat over de goede, positieve eigenschappen die ze zelf hebben. Je doel is dat een kind inzicht leert krijgen in zichzelf en een positief zelfbeeld gaat ontwikkelen.

6.5.2 Modellen om behoeften in kaart te brengen

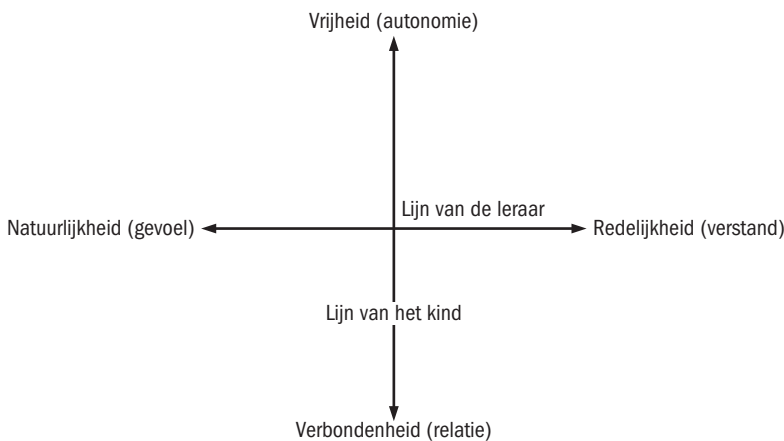
Behalve eerdergenoemde strategieën om aan de behoeften van kinderen tegemoet te komen, is een aantal modellen geschikt om de behoeften van kinderen in kaart te brengen. We noemen er drie:

- 1 behoefte-assenmodel
- 2 ecologisch krachtenmodel
- 3 behoeftemodel vanuit het adaptief onderwijs

Ad 1 Behoeft-assenmodel

Een model op basis van behoefteassen kun je gebruiken bij het afstemmen van je pedagogische handelen op de behoeften van kinderen (zie figuur 6.6).

FIGUUR 6.6 Behoefteteassen



Bron: Scherpenisse, 2011 (modelling)

De lijn van het kind: bij vrijheid doe je wat goed voelt voor jezelf. Als dit te ver doorslaat, wordt het egocentrisme. Bij verbondenheid denk je aan de ander en houd je rekening met de behoeften van anderen. Als dit doorslaat verval je in een 'reddersrol' waarbij je alleen nog bezig bent met de zorg voor anderen, ten koste van de zorg voor jezelf.

De lijn van de leraar: het gaat om het afstemmen van je pedagogische handelen, waarbij zowel je intuïtie (je gevoel, je natuurlijkheid), als je verstand (redelijkheid) een rol speelt. De ene keer reageer je op een kind vanuit je gevoel (dit kind heeft aandacht nodig), de andere keer meer vanuit je verstand ('de grens is nu bereikt, je gaat nu daar zitten').

Intuïtie

Voor elk kind (en in elke groep) zoek je naar balans waarbij je je handelen afstemt op het kind. Het ene kind heeft meer structuur nodig (redelijkheid en verbondenheid). Het andere kind heeft juist meer ruimte nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen (vrijheid en natuurlijkheid). In paragraaf 2.2 hebben we het gehad over het zoeken naar de balans tussen sturen en vrijheid geven. Dat is in principe hetzelfde. Het uitgangspunt van dit dynamische model is altijd harmonie, het doel is een positief resultaat: vanuit empathie kinderen begeleiden, tegemoetkomen aan behoeften en gevoelens en gedeelde verantwoordelijkheid in de interactie teweegbrengen. Het is namelijk niet alleen aan jou, de leraar, de taak om een grote inzet te leveren ten behoeve van het verbeteren van jullie relatie, maar je mag ook van het kind een grote inzet vragen om zijn best te doen. Wederzijds vertrouwen in elkaars goede bedoelingen en een gezamenlijk doel (goede relatie) staat voorop. Het balansmodel vind je ook terug bij Bakker (e.a., 1997).

Ad 2 Ecologisch krachtenmodel

De Pabo Hogeschool Arnhem heeft het ecologisch krachtenveldmodel ontwikkeld om de kansen en bedreigingen in kaart te brengen die bij kinderen een rol kunnen spelen. Door gesprekken aan te gaan met het kind en de ouders en door goed te observeren breng je risicofactoren en positieve factoren in kaart. Hierna kun je een analyse maken welke specifieke onderwijsbehoeften het kind heeft en welke pedagogische en didactische afstemming dit van jou vraagt.

FIGUUR 6.7 Het ecologisch krachtenveld

Risicofactoren	Factoren	Protectieve factoren
	Kindfactoren • Aanleg: talent, temperament, tempo • (Sociale) intelligentie(stijl) • Omgaan met dagelijkse gebeurtenissen (flexibiliteit) • Leerstijl, werkhouding • Schoolbeleving (betrokkenheid, motivatie en welbevinden) • Lichamelijke ontwikkeling: zelfredzaamheid, grove motoriek, fijne motoriek, lateralisatie • Cognitieve ontwikkeling: denkfase Piaget (rijping hersenen), geheugen, symboolgebruik, begripsontwikkeling, denkstrategieën • Sociaal-emotionele ontwikkeling: sociale cognitie, empathie, sociale vaardigheden, weerbaarheid, moreel besef, emotioneel vrij zijn, omgaan met conflicten, samenwerken, samenspelen • Zelfsturing: zelfbeeld, zelfbeschikking, zelfhandhaving, zelfcontrole Gezinsfactoren Menselijk kapitaal • Ouders, andere volwassenen • Broers, zussen, peers Sociaal kapitaal • Gezinsrelaties • Mogelijke traumatische gebeurtenissen als echtscheiding, ongelukken, sterfgevallen, ziekte, enzovoort • Opvoedingsstijl (autoritair, democratisch, laissez-faire) • Mate van sociale ondersteuning • Cultuur, taal, normen- en waardenpatroon • Opleiding en werk ouders Materieel kapitaal • Behuizing • Financiële situatie	

Bron: Sipman, 2007

Behoeftemodel vanuit het adaptief onderwijs

Als je kijkt welke behoeften kinderen hebben vanuit het behoeftemodel vanuit het adaptief onderwijs (Stevens, zie figuur 6.8), zie je dat kinderen de behoefte hebben aan:

- zelfsturing
- relatie, competentie en autonomie (de drie basisbehoeften)
- betekenisvolle leersituaties (vergelijk rijke leeromgevingen uit hoofdstuk 3)
- vaardigheden (kerndoelen)
- reflectie (leren leren, inzicht in eigen leerproces)
- klimaat (positief, taak- en ontwikkelingsgericht pedagogisch klimaat)

FIGUUR 6.8 Behoeftemodel vanuit adaptief onderwijs



Bron: vco-cypressenhof.nl

6.6 Adaptief onderwijs toepassen

Adaptief onderwijs is het kunnen omgaan met verschillen tussen kinderen vanuit onderwijskundig opzicht. Dit noemen we differentiatie. Er zijn verschillende vormen van differentiatie. Het belangrijkste onderscheid in differentiatie noemen we convergent en divergent. Daarnaast zijn er nog andere vormen. Deze verschillende vormen behandelen we in de volgende subparagrafen.

Differentiatie

6.6.1 Convergente differentiatie

Convergente differentiatie houdt het volgende in:

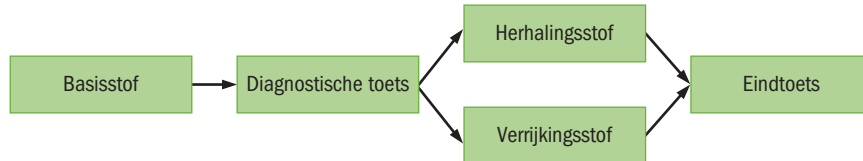
- De leerlingen moeten de leerdoelen allemaal behalen.
- Klassikale instructie. Differentiatie, vindt plaats in de verwerkingsfase.
- Leerlingen die het doel niet dreigen te halen, krijgen meer instructie en meer tijd voor (begeleide) oefening.

Ondanks de verschillen tussen de leerlingen wordt begonnen met dezelfde startsituatie. De totale groep leerlingen is bij de instructie betrokken, maar de leraar kan hier wel variëren. De ene leerling kan bijvoorbeeld voor een moeilijker probleem gesteld worden dan de andere. Of de leerlingen gebruiken verschillend materiaal om tot een oplossing te komen, bijvoorbeeld met een lege getallenlijn of met een kralenketting.

Na de startsituatie kunnen er verschillen optreden in de aard en de omvang van de opdrachten. De leerkracht differentieert in de fase van de inoefening en verwerking, inclusief de begeleiding hierbij. Vervolgens wordt de hele groep weer benaderd voor een nieuwe startsituatie. Men streeft er dus naar om de vorderingen van de leerlingen in de basisleerstof niet zover uiteen te laten lopen, dat gezamenlijke aanbieding van leerstof zinloos wordt.

BHV-model

Een bekend model, het BHV-model (basisstof, herhalingsstof en verrijkingsstof), werkt volgens het principe van convergente differentiatie (zie figuur 6.9).

FIGUUR 6.9 BHV-model

Veel lesmethoden (rekenmethodes bijvoorbeeld) zijn opgebouwd rond dit model.

6.6.2 Divergente differentiatie

Divergente differentiatie houdt het volgende in:

- aanbod op grond van analyse van leerlinggegevens
- de verschillen tussen leerlingen zijn uitgangspunt
- geen gezamenlijke basisstof

Bij divergente differentiatie zijn de verschillen tussen de leerlingen het uitgangspunt voor de startsituatie. De leerkracht geeft aan verschillende groepen ook verschillende instructies en vanzelfsprekend zijn ook de oefening en verwerking verschillend. Voorbeelden van divergente differentiatie:

- estafettelezen (Raphi-methode)
- montessorionderwijs
- jenaplanonderwijs

**Onderwijs-
achterstanden-
beleid**

Vanuit de overheid gezien was er van oudsher veel aandacht voor onderwijs-achterstandenbeleid (inlopen van verschillen tussen kinderen, nadruk op kinderen met leerachterstanden): convergente differentiatie. Tegenwoordig is er een tendens dat verschillen tussen kinderen gezien mogen worden, met de aandacht voor meervoudige intelligentie, talentontwikkelingsprojecten enzovoort: divergente differentiatie.

6.6.3 Andere indeling van differentiatie

Een andere indeling van differentiatie – en daarmee van het tegemoetkomen aan verschillen tussen kinderen in je klas) komt van Alkema (e.a., 2011):

- 1 differentiëren in didactische aanpak
- 2 differentiëren naar aanleiding van interesses
- 3 differentiëren in tempo
- 4 differentiëren in ontwikkelingsniveau

Ad 1 Differentiëren in didactische aanpak

Op grond van verschillende leerstijlen die kinderen hebben (denk bijvoorbeeld aan de leerstijlen van Kolb en aan de meervoudige intelligenties van Gardner) en op basis van de ontwikkelingsfase waarin een kind zich bevindt, maakt de leraar een keuze in de didactische aanpak. Het aanbieden van de

stof zal bijvoorbeeld bij het ene kind beter ‘aankomen’ als de leraar dit visueel maakt (door het bijvoorbeeld in een model samen te vatten); bij het andere kind komt de leerstof beter over als de leraar deze inbedt in een interessant verhaal. Zo zal het voor het ene kind beter zijn om een som uit te leggen aan de hand van een rekenhulp, zoals het rekenrekje, terwijl voor het andere kind – dat al een hoger abstractieniveau heeft – de instructie op het bord of in het rekenboek volstaat.

Het ene kind heeft niet of nauwelijks behoefte aan extra instructie en wil het liefst meteen aan de slag. Het andere kind doet liever de eerste twee oefeningen samen met een klasgenoot en werkt daarna verder.

Er zijn in de literatuur en op internet zeer veel verschillende didactische werkvormen beschikbaar voor het aanbieden of verwerken van leerstof. We noemen er een paar: tweegesprek, denken-delen-doen, graffiti, woordenweb, placemat, paarsgewijs vergelijken, binnen- en buitenkring, vissenkom, memory en rekenrad. Zie ook de website bij dit boek.



Ad 2 Differentiëren naar aanleiding van interesses

Op basis van hun eigen belangstelling en intrinsieke motivatie, laat je kinderen een keuze maken. Dit kunnen inhoudelijke keuzes zijn (een werkstuk over een bepaald thema waarnaar je interesse uit gaat bijvoorbeeld) of keuzes voor de soort werkvorm waarnaar hun belangstelling uit gaat. Meester Lucas van voorbeeld 6.10 maakt gebruik van differentiatie naar interesse.

VOORBEELD 6.10

De zee en het strand: differentiatie naar interesse

Meester Lucas heeft het onderwerp ‘de zee en het strand’ geïntroduceerd in groep 5. Hij heeft de kinderen uitgelegd dat vandaag het startpunt vormt van hun eigen ontdekkings-tocht, waarbij ze informatie gaan verzamelen, op onderzoek uitgaan en dit gaan verwerken op hun eigen manier.

Maria heeft een gedicht over de zee en zeemeerminnen geschreven. Joost heeft een rap over het strand gemaakt, met de woorden ‘heet’ en ‘zand’ in het refrein. Daniel heeft op de computer met ‘graphic design’ een hoes ontworpen voor de cd ‘Watermusic’. Elske is in de natuur op pad gegaan en heeft een tentoonstelling gemaakt van schelpen, krabben en juttersvondsten.

Ad 3 Differentiëren in tempo

Volgens het differentiëren in tempo, pas je als leraar de leerstof zo aan dat niet alle kinderen hetzelfde werk in dezelfde tijd af hoeven te hebben. Het is belangrijk dat je dit doet door zelf aan de leerling te vragen hoeveel tijd hij nodig denkt te hebben om iets te kunnen maken en hoeveel er dan af kan zijn. Je vraagt bijvoorbeeld aan de leerling: ‘Hoeveel opdrachten uit je taalboek denk je af te kunnen hebben in tien minuten?’ Aan kinderen met een hoog werktempo geeft de leraar die op deze wijze differentieert extra stof of zij laat hen verder werken aan hun weektaak.

Ad 4 Differentiëren in ontwikkelingsniveau

Differentiëren in ontwikkelingsniveau kan zowel op convergente als op divergente wijze. Op convergente wijze start je met het aanbieden van de basisstof, daarna neem je een toets af en de uitslag daarvan bepaalt mede de indeling in niveaugroepen. Het indelen van niveaugroepen voor technisch lezen gebeurt praktisch altijd volgens deze methode. Vervolgens ga je differentiëren in je aanbieding / instructie en verwerking per niveaugroep. Op divergente wijze ga je al uit van alle verschillende ontwikkelingsniveaus. Inzicht in deze niveaus heb je verkregen uit je (participerende) observaties bij het individueel werken van de kinderen. Je past de leerstof direct aan op het individuele kind. Toetsgegevens uit leerlingvolgsystemen of uit lesmethodes (methodegebonden toetsen) worden wel meegenomen bij het bepalen van een geschikt individueel onderwijsaanbod.

Of je in staat bent goed te differentiëren hangt samen met de bekwaamheid van jou als leraar op de volgende gebieden (Houtveen, e.a. 1999, Alkema, 2011):

- het kunnen signaleren welke kinderen extra hulp nodig hebben
- pedagogische kwaliteiten
- organisatie van onderwijsleerprocessen
- instructievaardigheden

Naast een goede pedagogische houding, een arsenaal aan werkvormen en goede klassenmanagementvaardigheden, zijn kleine klassen en het werken in heterogene subgroepen belangrijk.

6

6.7 Handelingsgericht werken

HGW

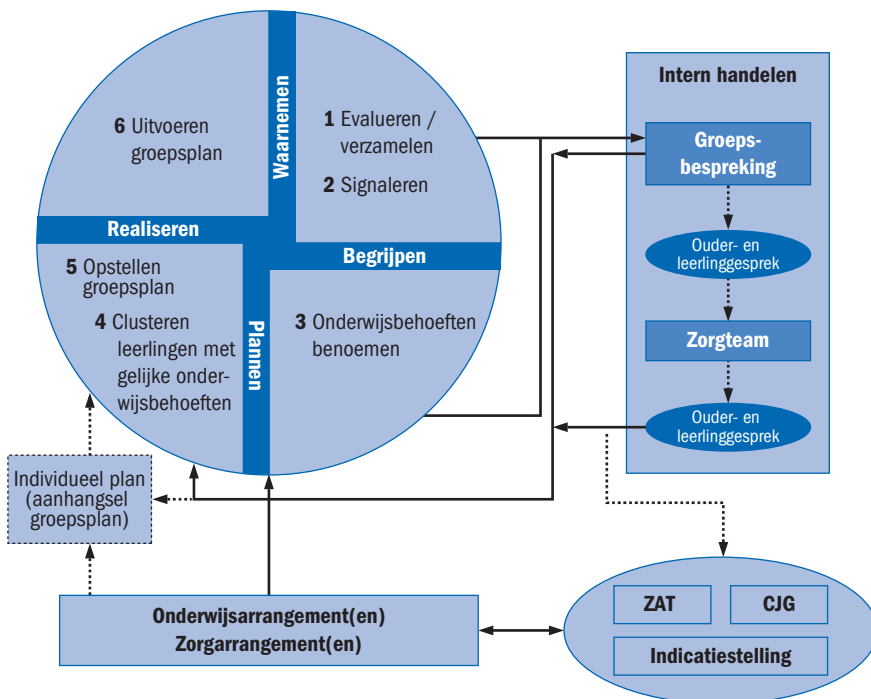
Het handelingsgericht werken (HGW) gaat uit van divergente differentiatie. Het is een cyclus, waarbij je de kinderen in je klas doelgericht leert begeleiden. Het bestaat uit zes stappen (onder andere: Pameijer & Van Beukering, 2006):

- 1 verzamelen van gegevens over de kinderen in je klas in een groepsoverzicht (en het evalueren van het vorige groepsplan als dat er lag)
- 2 signaleren van kinderen die extra aandacht nodig hebben
- 3 benoemen van de onderwijsbehoeften van kinderen
- 4 clusteren van kinderen met vergelijkbare onderwijsbehoeften
- 5 opstellen van een groepsplan
- 6 uitvoeren van het groepsplan

In figuur 6.11 zie je handelingsgericht werken weergegeven in een model.

Het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de kinderen uit je klas zorgt ervoor dat je je handelen bewust gaat richten op wat een kind al kan en wat het nodig heeft. Je kijkt naar de doelen die je wilt bereiken met dit kind en wat het daarvoor nodig heeft (Alkema, e.a. 2011). Je gaat in ieder geval van twee soorten doelen uit: op leergebied (bijvoorbeeld het beheersen van de tafels van 7 en 9) en op het gebied van gedrag / werkhouding (bijvoorbeeld een actieve werkhouding aannemen). Soms kun je een sociaal-emotioneel doel hebben, bijvoorbeeld het stimuleren van het zelfvertrouwen

FIGUUR 6.11 Model handelingsgericht werken



(bijvoorbeeld bij de gymles, bij het nemen van initiatief bij het spel, bij het houden van een spreekbeurt). Het komt voor dat kinderen leerproblemen met gedrag proberen te 'maskeren', zoals in voorbeeld 6.12.

VOORBEELD 6.12

Dionne heeft moeite met spelling

Dionne kan niet goed meekomen bij de spellingsinstructie. Ze snapt al die ingewikkelde regels niet en gooit alles door elkaar. Etymologie, korte klanken, lange klanken, verdubbelers, klinkerdieven? 'Ik word er moe van', denkt ze. Ze wil in haar groepje niet laten merken dat ze het niet snapt. Ze neemt een stoere houding aan en begint hardop een lied te zingen van Justin Bieber. De meester kijkt haar streng aan en zegt: 'Kun je wat stiller zijn, Dionne? Ik ben iets aan het uitleggen.' Dionne gaat door met zingen. Het wordt storend voor de groep. Meester Jan vraagt haar vriendelijk doch dwingend om haar spullen op te pakken en op de gang te gaan zitten als ze 'zo nodig wil blijven zingen'.

Als je gaat differentiëren met behulp van een groepsoverzicht, kom je tot ten minste vier niveaus. Zie daarvoor figuur 6.13.

FIGUUR 6.13 Vier niveaus van differentiatie



6

6.8 Groepsoverzicht, groepsplan, groepsbeeld

Hoe ziet een groepsoverzicht eruit en wat is het verschil met een groepsplan en een groepsbeeld?

In een groepsoverzicht vinden de eerste twee processen plaats uit de HGW-cyclus: waarnemen en begrijpen.

Waarnemen wil zeggen: je verzamelt gegevens over de kinderen in je klas in een groepsoverzicht, door middel van observatiegegevens en gesprekken met het kind, conclusies uit het leerlingvolgsysteem en resultaten van toetsen. Je signaleert kinderen die extra aandacht en begeleiding nodig hebben.

Begrijpen wil zeggen dat je probeert de onderwijsbehoeften van het kind in kaart te brengen, de doelen voor dit kind te bepalen en te kijken wat dit kind nodig heeft om deze doelen te kunnen bereiken.

Het overzicht in figuur 6.14 is een voorbeeld van een groepsoverzicht voor de onderbouw.

HGW-cyclus

FIGUUR 6.14 Groepsoverzicht onderbouw

Groepsoverzicht Basisschool De nieuwe aarde Periode en schooljaar: van ... tot ... 2012 / 2013 Groep: 1-2 Leerkracht(en): Maya en Daphne								
Periode HGW- cyclus	Fase 1: waarnemen / signaleren			Fase 2: begrijpen / analyseren				
	Toetsen: resultaten van (methode- gebonden) toetsen	Gegevens vanuit observaties, gesprekken met kinderen en hun ouders, collega's Conclusies uit het leerlingvolgsysteem: informatie over het leerproces (wat kan het kind wel / niet). Informatie over werkhouding, motivatie, concentra- tie, taakaanpak, reactie van het kind (taakbeleving), sociale vaardigheden enzovoort		Onderwijsbehoeften van het kind <i>Algemene onderwijsbehoeften</i> (AOWB) bij elk kind: Hoe leert dit kind het beste? Wat heeft dit kind nodig om zich te kunnen ontwikkelen? Wat zorgt ervoor dat dit kind zich uitgedaagd blijft voelen, dat het erbij hoort, gewaardeerd wordt en dat zijn inbreng ertoe doet? Wat heeft het kind nodig gezien zijn leerstijl, zelfbeeld en eigenheid? <i>Specifieke onderwijsbehoeften</i> (SOWB) alleen invullen bij die kinderen die extra begeleiding nodig hebben op dat gebied: 1 Welke doelen bepaal ik voor dit kind? 2 Wat heeft het kind nodig om deze doelen te kunnen bereiken? Gebruik hiervoor de hulpvragen voor instructie, materialen, werkvormen, feedback, groepsgenoten, ik-gedrag, ouders				
Namen	Toets- scores, analyses en conclusies	Positief en Stimule- rend	Belem- merend (risico- vol) Wat vormt een pro- bleem?	AOWB Hoe leert dit kind het beste?	SOWB Taal / geletterd- heid	SOWB Gecij- ferdheid	SOWB Motoriek en creativi- teit	SOWB Spel en sociaal- emotionele ontwikkeling
Zora	TvK M B	Creatief, gaat haar eigen gang	Moet soms gestimu- leerd worden om iets te gaan doen	Dromer				
Mike	TvK M D	Grappig, beweeg- lijk	Concen- tratie, kan zich moeilijk op de taak richten		HP taal, auditieve synthese, analyse en passief luisteren			Concentra- tieoefenin- gen
Ruben	TvK M B	Slim, leider		Doener				
Soshi	TvK M A	Leergierig	Perfectio- nistisch, daardoor soms faalang- stig	Denker				Veel complimen- ten geven, zelfvertrou- wen vergroten

FIGUUR 6.14 Groepsoverzicht onderbouw (vervolg)

Hassan	TvK M C	Rustig, lief	Onzeker Speelt vaak alleen	Dromer				Complimenten geven, zelfvertrouwen vergroten, stimuleren om samen te spelen
Levi	TvK M E, klopt dat?		Moeilijk grip op te krijgen, weinig sociaal contact	Nader observeren	Eerst kijken wat er echt a/d hand is, evt. HP taal			
.....								
TvK = Taal voor Kleuters HP = Handelingsplan								
Bron: 1-zorgroute								

6.1 VRAGEN

- Welke kinderen vallen je op (welke kinderen signaleer je)?
- Wat voor informatie wil je nog meer te weten komen over deze kinderen?
- Hoe ga je dat aanpakken?

Het volgende groepsoverzicht (figuur 6.15) is een voorbeeld dat in de midden- en bovenbouw gebruikt kan worden:

FIGUUR 6.15

Groepsoverzicht basisschool De nieuwe aarde Periode en schooljaar: van ... tot ... 2012 / 2013 Groep: 5-6 Leerkracht(en): Stef en Djoek			
Periode HGW- cyclus	Fase 1: waarnemen / signaleren		Fase 2: begrijpen / analyseren
	Toetsen: resultaten van (methodegebonden) toetsen	Gegevens vanuit observaties, gesprekken met kinderen en hun ouders, collega's Conclusies uit het leerlingvolgsysteem: informatie over het leerproces (wat kan het kind wel / niet).	Onderwijsbehoeften van het kind <i>Algemene onderwijsbehoeften</i> (AOWB) bij elk kind: Hoe leert dit kind het beste? Wat heeft dit kind nodig om zich te kunnen ontwikkelen? Wat zorgt ervoor dat dit kind zich uitgedaagd blijft voelen, dat het erbij hoort, gewaardeerd wordt en dat zijn inbreng ertoe doet? Wat heeft het kind nodig gezien zijn leerstijl, zelfbeeld en eigenheid? <i>Specifieke onderwijsbehoeften</i> (SOWB) alleen invullen bij die kinderen die extra begeleiding nodig hebben op dat gebied.
		Informatie over werkhouding, motivatie, concentratie, taakaanpak, reactie van het kind (taakbeleving), sociale vaardigheden enzovoort	1 Welke doelen bepaal ik voor dit kind? 2 Wat heeft het kind nodig om deze doelen te kunnen bereiken? Gebruik hiervoor de hulpvragen instructie, materialen, werkvormen, feedback, groepsgenoten, ik-gedrag, ouders

FIGUUR 6.15 (vervolg)

Namen	Toets-scores, analyses en conclusies	Positief en Stimulerend Welke aspecten kun je inzetten?	Belemerend (risico-vol) Wat vormt een probleem?	AOWB Hoe leert dit kind het beste?	SOWB Taal / lezen	SOWB Rekenen / wiskunde	SOWB Motoriek / creativiteit	SOWB Werkhouding sociaal-emotionele ontwikkeling
Dylan	DMT 3 A RW E5 C	Harde werker	-	Doener				
Gion	DMT 3 B RW E5 E	Vrolijk, nieuwsgierig	Laat zich snel afleiden	Beslisser		Extra hulp, HP automatiseren tafels		Taakafstemmingsplan om werkhouding te verbeteren
Lara	DMT 3 E RW E5 C	Rustig, lief	Moeite met lezen en spellen Dyslectisch?	Dromer	Onderzoek dyslexie, extra hulp lezen en spelling HP			
Kai	DMT 3 C RW E5 C	Veel energie, vrolijk	Werkhouding, kan zich moeilijk concentreren, heel beweeglijk	Doener			Hoe zit het bij gym en doet hij aan sport, komt hij voldoende aan zijn trekken?	Concentratieoefeningen taakafstemmingsplan maken om werkhouding te verbeteren
Musah	DMT 3 D RW E5 A	Heeft humor	Taalachterstand, weinig stimulans vanuit huis	Doener	Pre-teaching, NT2-hulp, HP taal			
Wietse	DMT 3 A RW E5 A	Serieus, ijverig	Onhandige motoriek	Denker			Observeren bij gym, MRT aanvragen?	
.....								
Bron: 1-zorgroute								

TUSSENVRAAG 6.1

- Welke kinderen vallen je op (welke kinderen signaleer je)?
- Wat voor informatie wil je nog meer te weten komen over deze kinderen?
- Hoe ga je dat aanpakken?

Groepsplan

Naar aanleiding van het groepsoverzicht ga je een groepsplan maken voor de hele groep, stap drie en vier in de fase van handelingsgericht werken. Het groepsplan maak je per vakgebied. Op basis van de onderwijsbehoeften van je leerlingen en clustering in subgroepen plan je het onderwijsaanbod voor een periode. Het is de bedoeling dat een groepsplan preventief werkt. Bij het uitwerken van je doelen vraag je je af welk traject de kinderen naar het doel moeten afleggen en welke hindernissen ze daarbij kunnen onderkennen. Op basis van je kennis van de kinderen, je observaties, gesprekjes en toetsgegevens, schat je in welke kinderen vrij moeiteloos dit traject zullen afleggen en welke kinderen daar meer moeite mee zullen hebben. Probeer de leersituatie voor een kind zo af te stemmen dat alle kinderen zich goed kunnen ontwikkelen. In je groepsplan neem je het volgende op:

- 1 doelen
- 2 inhoud
- 3 aanpak
- 4 organisatie
- 5 evaluatie

Ad 1 Doelen

Welk doel streef je na voor de basisgroep, welke doelen voor de subgroepen en welke doelen voor de extra groep en/of individuele kinderen? Een doel geeft weer wat het hoogst haalbare is dat je wenst voor dat kind. Pak de leerlijn van het vakgebied erbij en stel vast welke vaardigheden je wilt verbeteren. Hoe concreter het doel is geformuleerd, hoe beter het richting geeft aan jouw handelen en dat van de kinderen.

Ad 2 Inhoud

Wat ga je doen? Welke leerstof zet je in om de vaardigheden die bij de leerdoelen horen te bereiken?

Ad 3 Aanpak

Hoe ga je leerstof aanbieden? Welke leermiddelen, werkvormen en materialen zijn nodig om aan de onderwijsbehoeften te voldoen? Welke soort instructie is nodig? Preteaching of verlengde instructie, visuele ondersteuning bij de instructie? Moet je differentiëren in tempo, verwerking of aanbieding?

Ad 4 Organisatie

Hoe ga je het geheel organiseren? Hoe zorg je ervoor dat er extra leertijd is voor subgroep 1? Welke ondersteuningsmiddelen moet je klaarleggen bij de verlengde instructie van subgroep 2? Bijvoorbeeld een rekenrekje, een leeswijzer, een stappenplan of een tafelkaart.

Ad 5 Evaluatie

Wanneer ga je het groepsplan evalueren en met welke kinderen? Is er een tussentijdse evaluatie nodig om je doelen tussentijds te 'toetsen' en eventueel bij te stellen? Welke meetinstrumenten gebruik je bij de evaluatie? Betrek je het kind bij de evaluatie en reflecteren jullie samen op de gestelde doelen? Welke vervolgvactiteiten kun je bedenken?

Een voorbeeld van een groepsplan Technisch lezen voor groep 4 vind je in figuur 6.16.

FIGUUR 6.16

Basisschool 'Het geluk' Groep: 4 Periode: januari-maart 2012 Naam leraar: Juf Karlijn						
Groepsplan Technisch lezen						
Naam leerlingen	S	Toetsen en observaties AVI DMT 11-12-2011 1, 2, 3		Lezen Observaties Methodegebonden toetsen	Observaties en gesprekken	Onderwijsbehoeften
1 Lieve		4	B A B	Tempo in orde. Let nu meer op leestekens	Krijgt niet graag leesbeurten, wil niet graag in de belangstelling staan	AVI 5. Samen met Jojanneke 1 op 1 leesbeurten geven
2 Chaim	X	2	C D E	Spellende lezer. Tempo en intonatie zijn vooruitgegaan. Taalbegrip moeizaam. Leeswoordenschat is klein	Komt langzaam op gang. Laag tempo. Weinig aansluiting in de groep	AVI 3. Directe woordherkenning verbeteren. Woordenschat vergroten. Woorden flitsen. Twee keer per week extra instructie en extra lezen. Woorden die hij niet begrijpt in woordenschriftje op tafel
3 Nuno		6	B A B	Gaat goed. Leest niet meer zo zacht. Ouders lezen nu veel met Nuno.	Faalangstig. Nuno heeft veel positieve aandacht en bevestiging nodig	AVI 7. Zelfvertrouwen vergroten, veel complimenten geven. Succeservaringen benoemen
4 Jojanneke	X	3	B C C	Tempo is voldoende. Leest langere woorden soms spellend. Kan letters vlot benoemen	Weinig leesplezier. Wil graag samen lezen. Ligt goed in de groep	AVI 3-4. Leesplezier vergroten, boeken halen over ballet. Leesbeurt met Lieve. Veel complimenten geven. Een keer per week extra instructie en extra lezen
5 Burach		4	B B C	Leest soms nog te snel, gaat dan raden. Verbeterd zichzelf nu wel. Maakt goed gebruik van context	Moeite met concentratie. Veel vriendjes in de groep. Soms startproblemen	AVI 5. Rustige leesplek: leeshoek
6 Nazil	X	8	A A A	Nauwkeurig, intonatie is wisselend	Zelfstandig, eenling. Verveelt zich soms. Hoogbegaafd?	AVI 9. Meer uitdaging. Afwisselende werkvormen. Gedicht, werkstuk, presentatie laten maken n.a.v. gelezen boek

FIGUUR 6.16 (vervolg)

7 Daimy	X	2	D C D	Tempo is voldoende. Leest spellend. Leest thuis nauwelijks. Kan letters wel goed benoemen	Onzeker (net op school), snel afgeleid. Stottert soms. Inzet is redelijk	AVI 3. Directe woordherkenning verbeteren, woorden flitsen. Meer zelfvertrouwen. Complimenten en succeservaringen. Thuis meer lezen. Twee keer per week extra instructie en extra lezen. Logopedie?
8 Liam	X	3	B C C	Tempo is voldoende. Leest langere woorden soms spellend. Kan letters vlot benoemen	Faalangstig, onzekere jongen. Daardoor weinig leesplezier	AVI 3-4. Vergroten van het zelfvertrouwen en het leesplezier. Veel complimenten geven. 1 keer in de week extra instructie en extra lezen. Zelf boeken laten kiezen
9 Sanne	X	2	D C C	Redelijk tempo. Leest lange woorden spellend. Goede intonatie. Let beter op leestekens en begint lezen leuk te vinden	Gezellige meid, ligt goed in de groep. Leest graag boeken over paarden	AVI 3. Directe woordherkenning stimuleren. Wisselrijtjes, twee keer per week extra instructie en extra lezen. Thuis lezen bevorderen. Boeken over paarden en andere dieren laten halen
10 Thom		4	B B B	Let nu meer op leestekens. Slordige lezer, maakt door snelheid veel onnodige foutjes. Geen goede leeshouding	Stottert soms. Lichamelijk onhandig. Onrustig, snel afgeleid	AVI 5. Verbeteren leeshouding: nauwkeurig lezen. Controleren wat hij leest, rustige leesplek
11 Finch		4	A A C	Tempo redelijk tot goed. Uitspraak onduidelijk (logopedie). Vorderingen lijken wat te stagneren	Clownesk gedrag. Heeft moeite met kritiek. Eenling. Krijgt niet graag leesbeurten	AVI 5. Samen met een andere leerling een op een beurten geven. Positieve rol laten innemen
12 Rachman		4	B B C	Lees soms nog te snel, raadt dan. Verbeterd steeds meer zelf foutjes. Maakt goed gebruik van contextinformatie	Heeft soms moeite met opstarten. Wel goed gemotiveerd. Moeizame concentratie. Werkt graag samen	AVI 5. Rustige leesplek eventueel samen met Thom?

FIGUUR 6.16 (vervolg)

13 Wadi	X	2	C D D	Leest te snel en maakt hierdoor rare fouten. Leest radend en maakt geen gebruik van contextinformatie. Kan letters afzonderlijk goed benoemen	Zwakke motivatie. Houdt zich moeilijk aan afspraken en luistert ook niet goed naar instructies	AVI 3. Zorgvuldiger lezen. Leesmotivatie vergroten. Moeilijke woorden rustig voor zichzelf spellend lezen. Twee keer per week extra instructie en extra leestijd. Thuislezen bevorderen
14 Kim		6	A B A	Lees vlot en nauwkeurig. Heeft goede intonatie	Enthousiaste meid, gezellig, sociaal. Gaat vlot aan het werk. Heeft weinig instructie nodig	AVI 7. Tutor van andere kinderen?
15 Lisette		4	A B B	Tempo en leestoon zijn goed. Leest moeilijke woorden soms spellend. Wordt thuis weinig gestimuleerd te lezen	Enthousiaste meid, vrolijk, wil graag helpen. Complimenteert anderen	AVI 5. Wisselrijtjes meerlettergrepen woorden. Thuis meer lezen, gesprekje aangaan met ouders
16 Davey-Lee		4	B A A	Leest vlot en nauwkeurig. Eentonig, niet vloeiend, geen intonatie. Weinig begrip.	Kan druk zijn, vraagt negatieve aandacht van de groep. Heeft veel begeleiding nodig. Zegt vaak 'ik snap het niet'	AVI 5. Zinsmelodie verbeteren, woordenschat vergroten. Veel complimenten geven. Thuis lezen stimuleren, gesprekje aangaan met ouders
17 Susanne		6	A A A	Leest vlot en nauwkeurig. Intonatie is wisselend, soms te zacht	Perfectionistisch meisje, soms faalangstig (bij toetsen). Huilt snel. Harde werker. Heeft veel aandacht nodig	AVI 7. Wekelijks gesprekje voeren om druk van de ketel te houden. Veel complimenten geven en succeservaringen benoemen
18 Renzo	X	2	C D E	Traag tempo. Taalbegrip is zwak. Verkeerde houding bij het lezen: te dicht op het papier. Moeite met directe letterherkenning, soms verwisseling van p, d en b	Serieuze, stille jongen. Trekt zich vaak terug, nog weinig band mee	AVI 3. Veel extra hulp nodig. Tactiele en visuele ondersteuning bij onderscheiden van p, d en b. Goede leeshouding voordoen
19 Anne-Lot		6	A B B	Gaat goed, maar aandacht verslapt nog wel eens. Ze maakt zich er makkelijk van af, kan beter	Legt de lat niet meer zo hoog, is erg met zichzelf bezig	AVI 7. Meer uitdagen, hoge verwachtingen hebben, aanpakken

TUSSENVRAAG 6.2

- Welke kinderen hebben naar aanleiding van het groepsplan een individueel of ontwikkelingsperspectief nodig?
- Wat komt er in de ontwikkelingsperspectieven te staan? Maak de handelingsplannen voor de betreffende kinderen. Gebruik in ieder geval de woorden: beginsituatie, doel, methode / materialen, organisatie, activiteiten, evaluatie, periode. Werk dit uit per kind.

Groepsbeeld

Een groepsbeeld is een variant op een groepsoverzicht. Het is een middel om te plannen op welke manier je tegemoet komt aan de verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen in je groep. De leraar plant per vakgebied het onderwijsaanbod, omdat de behoeften van kinderen per vakgebied verschillen. Over het algemeen kiezen scholen ervoor om dit voor rekenen, lezen, en spelling te doen. Je kunt echter ook voor zelfstandig werken een groepsbeeld invullen. De naam van een kind kan in meerdere vakken voorkomen. Elk kind moet worden opgenomen in het groepsbeeld. Een voorbeeld van een groepsbeeld uit groep 3 zie je in figuur 6.17.

FIGUUR 6.17

Groepsbeeld daltonschool Het Luchtkasteel			
Groep 3		Leraren: Gijs en Willeke	
Periode: 1 april-1 mei 2012			
Begeleiden bij maken van dagtaak	Helpen met opstarten	Tussentijdse feedback	Extra of andere begeleiding
Iris Taik Fahid	Iris Mirthe	Iris Taik Fahid	Sterre – hoogbegaafd? Wilco – onderzoek dyslexie
Helpen met structureren van activiteiten	Helpen bij het plannen en uitdenken van activiteiten	Ondersteunen bij samenwerking	Ondersteunen bij gedrag
Iris Taik Fahid	Iris Taik Fahid	Marco Samuel	Nawid Clint
Extra aandacht 'rekenen'	Extra aandacht 'lezen'	Extra aandacht 'spelling'	Geen extra begeleiding of ondersteuning
Xandra Damian	Joshua Noa Marinka	Jayden Boy Nathalie Sylvana	Eline Dana Wisse Job Bo Vincent Lieke

TUSSENVRAAG 6.3

- Welke kinderen vallen je op in dit groepsbeeld?
- Welke gegevens heb je nog meer nodig om de onderwijsbehoeften van deze kinderen in kaart te brengen?
- Welke acties ga je daarvoor ondernemen?

- d Kun je een fictief groepsplan maken voor de kinderen die hulp nodig hebben bij het structureren, plannen en uitdenken van hun werk?

6.9 Omgang met kinderen met speciale behoeften

Er zijn kinderen die volgens het in figuur 6.13 geschetste differentiatie-model vallen in de 'extra groep' en die extra begeleiding nodig hebben. Kinderen die om een individuele afstemming van jou vragen, die verder reikt dan het gangbare. Hoe ga je op een adaptieve wijze om met kinderen met speciale behoeften en welke gevolgen heeft dat voor je klassenmanagement?

In feite is op deze vraag al voor een groot deel een antwoord gegeven met de cyclus van het handelingsgericht werken. Door je klas in subgroepen te verdelen, waarbij je onderwijsbehoeften clustert, krijg je overzicht en kun je het geheel gaan organiseren. Noteer steeds, zoals in paragraaf 6.8 is gezegd, welke materialen je nodig hebt, welke leerhulpen en welke werkvoor- men je wilt gaan inzetten. Maak een plattegrond van je klas waar je de kinderen gaat neerzetten als je in subgroepen gaat werken. Maak steeds vaste rondes. Houd de vorderingen goed bij in je klassenadministratie. Noteer elke keer per kind dingen die je opvallen: maakt een kind een sprong in zijn ontwikkeling, loopt het ergens tegen aan? Schrijf dingen op die je nog wilt nagaan, uitzoeken of uitproberen. Uiteraard vraagt dit van je klas dat ze een langere periode zelfstandig kunnen werken!

Speciale
behoeften

Leren is een innerlijk proces. Er moet iets gebeuren in de beleving en de hersenen van het kind, waardoor deze ervaringskennis wordt opgeslagen (Van der Hilst 2010, speech). Soms is er iets aan de hand met een kind, waardoor er stagnaties optreden bij dat innerlijk proces. Als deze belemme- ringen bij het leren of in het gedrag aangeboren zijn, noemen we dat stoornissen. Bij leerstoornissen (zoals dyslexie, dyspraxie, dyscalculie) en gedragsstoornissen (zoals ADHD, ADD, ASS, PDD-NOS, ODD) moet je altijd deskundige hulp inschakelen. 'Gewone' problemen bij het leren voortko- mend uit cognitieve verschillen, culturele verschillen, sociaal-emotionele verschillen enzovoort behoren tot het standaardtakenpakket van de leraar. Nu we met het 'passend onderwijsbeleid' te maken hebben, zie je dat kinderen met stoornissen ook tot het takenpakket van de leraar gaan horen. Ze worden kinderen met 'speciale behoeften' genoemd (vergelijk het met de 'gewone' behoeften die besproken zijn in paragraaf 6.4). Het zijn kinderen die deskundige hulp nodig hebben en daarnaast om een speciale afstem- ming van jou vragen, een extra sensitieve en responsieve houding.

Leer-
stoornissen

Het reikt in dit boek te ver om bij allerlei soorten stoornissen te kijken wat de beste wijze van adaptieve afstemming is, dat zou een flinke studie vergen. Op basis van onderzoek naar 'het tegemoetkomen aan de onder- wijsbehoeften van kinderen met autisme in het kader van passend onder- wijs' (Blom, 2010) en naar 'omgaan met kinderen met ADHD en ADD in de montessoriklas' (Klamer, 2004) doen we voor kinderen met deze stoornis- sen een aantal specifieke uitspraken (in subparagraaf 6.9.1). Daarnaast geven we in subparagraaf 6.9.2 een aantal extra richtvragen die je kunt gebruiken als je kinderen met speciale behoeften gaat observeren en tot slot vijf didactische vaardigheden die te maken hebben met ontwikkelings- gerichte orthodidactiek.

6.9.1 Autisme

We gaan hierna achtereenvolgens in op de gedragsstoornissen ASS (Autisme Spectrum Stoornis), ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) en ADD (Attention Deficit Disorder).

ASS

Kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum

Kinderen die een stoornis hebben in het autistisch spectrum (ASS) missen de natuurlijke drang tot zelfontplooiing (de ultieme behoefte van elk mens, volgens Maslow). Daarnaast hebben ze moeite met zelf keuzes maken en zelf aangeven wat ze willen leren. Dat heeft te maken met de cognitieve denkstijl van kinderen met ASS, zij ervaren problemen met:

- plannen en organiseren van hun taken (executieve denkfuncties)
- betekenisverlening (centrale coherentie)
- zich kunnen verplaatsen in de ander (Theory of Mind)

Theory of Mind

Door deze neurologische stoornissen hebben kinderen met ASS moeite met interactie en communicatie. Op een sociaal wenselijke manier contact maken en duidelijk, gepast communiceren vormen vaak struikelblokken. In de klas kunnen er veel misverstanden ontstaan doordat een klasgenoot het kind met ASS verkeerd begrijpt en het kind met ASS niet begrijpt wat er van hem verwacht wordt. Dat beïnvloedt het gedrag van een kind met ASS. Bij kinderen met ASS moet ook rekening worden gehouden met de aandacht, de perceptie (betekenisverlening aan dingen) en het geheugen. Kinderen met ASS hebben behoefte aan veel visuele ondersteuning. Gebruik altijd visuele ondersteuning (plaatjes, filmpjes, concreet materiaal) als je instructie geeft aan een kind met ASS. Veel van ons onderwijs is te talig, te veel informatie tegelijkertijd, te metarepresentatief, te klassikaal en niet functioneel (Blom, 2010). Het kind met ASS weet pas dat de informatie die je staat uit te leggen ook voor hem bedoeld is, als je expliciet zijn naam noemt.

Een kind met ASS heeft tot slot behoefte aan een leeromgeving:

- die bestaat uit kleine, heterogene groepen
- waarbij het leren ondersteund wordt met concreet visueel materiaal, bij voorkeur zelfcorrigerend en één stap tegelijk aanlerend
- waarbij de leraar gestructureerd te werk gaat en het kind helpt bij het structureren van zijn werk en het komen tot routines

Een kind met ASS heeft veel meer tijd en aandacht nodig dan kinderen zonder deze stoornis.

Kinderen met ADD- en ADHD-problematiek

De basis van een goede aanpak van kinderen met ADHD en ADD is acceptatie van het kind zoals het is. Heb allereerst begrip voor het kind: het kan er zelf niets aan doen dat het zo druk of zo ongeconcentreerd is. Het kind is als het ware een speelbal van de omstandigheden waar het in verkeert. Probeer ondanks alles een positieve houding ten opzichte van het kind aan te nemen. Dit is heel erg belangrijk. Uit de praktijk blijkt dat leerkrachten bij wie overbeweeglijke kinderen zich 'goed' ontwikkelen, zich meestal een aantal vaardigheden hebben eigen gemaakt, waarbij je aan de volgende zaken kunt denken (Klamer, 2004):

- Blijf achter het (negatieve) gedrag het positieve van het kind zien en toon in veel situaties geduld.

- Maak vooraf een handelingsplan waarin staat hoe je gaat handelen en stel die plannen bij als die niet het gewenste resultaat bereiken.
- Probeer samen met het kind uit te zoeken welke manieren van zelfcontrole het kind aankan en spoor het aan die manieren ook toe te passen.
- Stel samen met de kinderen heldere regels en afspraken op, die consequent gehanteerd worden.
- Denk aan je eigen zelfbeheersing.
- Zoek de steun van collega's en probeer samen met de ouders op één lijn te komen.

In het algemeen is bij de aanpak van kinderen met ADHD vooral een basishouding van voortdurende voorstructureren van allerlei situaties belangrijk. Als leerkracht kun je een kind met ADHD helpen door steeds maar weer steun te bieden in de omgeving. Het kind heeft dit absoluut nodig door zijn gebrek aan zelfregulatie en zelfcontrole. Een kind met ADHD heeft zowel in zijn leefomgeving als in zijn gedachtewereld een grote behoefte aan ordening.

Rust, regelmaat en een goede, consequente hantering van de klassenregels zijn belangrijke voorwaarden om het kind een stuk 'veiliger' in de klas te laten voelen. Hoe kun je nu meer structuur aanbrengen in de klas en bij het kind zelf? In figuur 6.17 is een aantal voorbeelden opgenomen die je in de praktijk kunt toepassen. Deze voorbeelden zou je kunnen onderverdelen in:

- structuur in de ruimte
- structuur in de tijd(sbeleving)
- structuur in (de aanbidding van) de taak of het werk
- structuur in de te hanteren oplossingsmethode.

Wat het laatste punt betreft: help het kind door middel van een zelfinstructiemethode. Kinderen met ADHD hebben vaak een gebrek aan metacognitieve capaciteiten: ze missen een interne taal, een innerlijke stem, die je vertelt hoe je het zal aanpakken, of het wel goed gaat, kortom die jezelf instructies geeft. Ze zien in een opdracht vaak kop noch staart en hebben moeite om een goede aanpak voor zichzelf te vinden. Een zelfinstructiemethode kan dan uitkomst bieden. De 'stop-denk-doemethode' van de 'vier beertjes' visualiseert de vier denkstappen die iedereen zou moeten zetten om tot een goed resultaat van een taak te komen:

- 1 Wat is de opdracht?
- 2 Hoe moet ik de opdracht uitvoeren? In welke stappen? Wat heb ik nodig?
- 3 Ik voer mijn opdracht uit.
- 4 Is mijn opdracht goed uitgevoerd?

Een extra voordeel bij deze methode is dat het kind op een goede manier leert omgaan met fouten, door het te leren beseffen dat iedereen fouten maakt en dat je van je fouten kunt leren.

Figuur 6.18 geeft voorbeelden van strategieën.

**Zelfinstructie-
methode**

**Stop-denk-
doemethode**

FIGUUR 6.18 Strategieën voor het begeleiden van kinderen met speciale behoeften

Belemmeringen bij het kind	Strategieën
Moeite met concentreren en aandacht vasthouden	• Structureer zo veel mogelijk situaties voor: denk aan werken, vrije situaties en pauzes. Bied steeds ordening • Beperk de keuze aan werkjes in samenspraak met het kind • Geef het kind een tafel vooraan of achteraan in de klas. Door het kind vooraan in de klas te zetten heeft het minder afleidende prikkels in zijn blikveld. Daarnaast kun je het kind makkelijker observeren en feedback geven. Sommige kinderen met ADHD hebben echter een enorme behoefte om de klas te overzien (behoefte aan controle): een plek achteraan in de klas is dan juist goed • Zoek regelmatig even oogcontact met het kind. Als je het kind ziet wegdwalen: betrek het er dan weer bij. Help het kind allerlei prikkels beter te verwerken • Verdeel een taak in kleine deelopdrachtjes, hiermee stel je kortetermijndoelen die haalbaar zijn • Geef het kind na ieder voltooid deeltaakje een compliment • Geef duidelijke, concrete en korte opdrachten • Geef één opdracht tegelijk • Ondersteun de opdracht visueel, bijvoorbeeld door deze op het bord te schrijven of op een papier wat het kind op zijn tafel mag houden • Stel samen met het kind een reëel tijdslimiet voor de taak op. Dit kan ondersteund worden met een zandloper of een wekker (je hebt ook zogenaamde terugloopklokken die geen geluid maken). Het kind probeert binnen de gestelde tijd de opdracht af te maken. Het is belangrijk dat het kind ruim voldoende tijd heeft om dit te doen! Als het niet gelukt is, kun je bespreken waarom het niet is gelukt (werd afgeleid, moeilijk vraagstuk enzovoort) en krijgt het kind extra tijd om het af te maken • Leer het kind zichzelf te instrueren tijdens het werken, bijvoorbeeld volgens de methode van de vier beertjes. Een vast onderdeel hiervan is het herhalen van de opdracht. Controleer of het kind de opdracht of instructie goed heeft begrepen • Kijk kritisch naar je voorbereide omgeving: de klas moet goed georganiseerd, gestructureerd en voorspelbaar zijn voor het kind. Let ook op afleidende prikkels in de directe omgeving van het kind (probeer deze als het kan weg te nemen) • Help het kind door een dagindeling op het bord te schrijven • Zorg voor afwisselende, prikkelende werkjes die het kind echt interesseren, deze verhogen de aandacht en de concentratie en zorgen voor betere resultaten • Probeer het kind te stimuleren vooral in de ochtend aan zijn rekenen, spellen, taal en lezen te werken, zodat hij 's middags wat 'actievare' taken kan doen (denk aan beeldende vorming, drama, doe-zinnen, proefjes, voordrachtszinnen, werkstuk). Dit wordt aanbevolen, omdat blijkt dat het activiteitsniveau en de aandacht verslechteren bij kinderen met ADHD naarmate de dag vordert
Hoge impulsiviteit (in denken en doen) Geen zelfregulerend vermogen	• Maak samen met de kinderen de 'regels van de klas' (positief geformuleerd) en hang deze op een duidelijke, vrolijke manier op • Herhaal de regels met het kind en spreek duidelijk af welk gedrag gewenst is en wanneer. Help het kind specifieke situaties te herkennen • Gebruik een teken voor uitgestelde aandacht, bijvoorbeeld een beer op je stoel in de onderbouw of een stopbord in de midden- en bovenbouw • Bereid het kind voor op vrije en nieuwe situaties door duidelijke afspraken te maken over welk gedrag gewenst is. Maak het kind ervan bewust dat er een verandering gaat plaatsvinden. Herhaal de regels en afspraken nog eens • Bespreek niet alleen wat niet mag, maar vooral ook hoe het wel moet • Het belonen of afwijzen van het gedrag moet altijd direct gebeuren, wees dus prompt en consequent

FIGUUR 6.18 Strategieën voor het begeleiden van kinderen met speciale behoeften (vervolg)

Belemmeringen bij het kind	Strategieën
	• Vergeet niet complimentjes te geven als het goed gaat • Maak samen afspraken over de manier waarop het kind aandacht mag vragen (vinger opsteken bijvoorbeeld), zo leert het kind reacties uit te stellen • Train de stop-denk-doemethode. Benadruk dit steeds en bespreek situaties na: 'Wat was het gevolg van je gedrag, wat kun je beter doen de volgende keer?' • Goed kunnen anticiperen is een vaardigheid die van belang is als leerkracht indien je een kind met ADHD in je klas hebt
Motorische onrust Zit geen tel stil, friemelt overal aan	• Bied regelmatig ruimte om het kind zich even te laten uitleven door te bewegen (even rennen, veel op kleedjes werken, thee halen, iets oefenen in de gymzaal) • Bespreek met het kind wanneer motorische onrust echt niet gewenst is, reguleer dit duidelijk en wijs het kind op deze afspraak
Lage motivatie Werkhoudingsproblemen Kind komt niet uit zichzelf tot werken Kind kiest heel onzelfstandig	• Interesse opwekken en daarmee starten • Met montessorimateriaal laten werken, zonder schrijfopdracht • Kind begeleiden naar zelfstandigheid door in eerste instantie keuze te beperken • Overleg met het kind over het werk (wat is de bedoeling, hoe pak je het aan, hoe lang doe je erover) • Spreek van tevoren een dagtaak af (tijdelijk) • Maak regelmatig een aanmoedigende opmerking • Zoek steeds naar goed gedrag waarvoor je het kind een compliment kunt geven • Stel duidelijke, concrete eisen aan de werkhouding • Denk ook aan tussentijdse instructies: vat af en toe nog even samen wat je van het kind verwacht (wat jullie samen hebben afgesproken), zowel mondeling als op schrift • Let op of het kind gefrustreerd of vermoeid raakt, misschien was het werk te moeilijk of nam het erg veel tijd in beslag • Zorg voor interessante, prikkelende werkjes op niveau • Zoek regelmatig oogcontact met het kind en probeer het dan non-verbaal te stimuleren
Moeite met zelfstandig werken Zwak in plannen, ordenen en organiseren Kind vraagt veel hulp van leidster en kinderen	• Breng structuur aan bij de keuze en de uitvoering van het werk • Bepaal goed het niveau: wat beheerst het kind echt? • Help het kind zichzelf te structureren door een stappenplan te maken, bijvoorbeeld via de stop-denk-doemethode van de vier beertjes • Ondersteun het kind bij het plannen door schema's te maken en steeds te kleuren wat gedaan is (dagplanning) • Schrijf een dagindeling op het bord (en geef het kind nog een schema voor op zijn tafel met wat wanneer te doen) • Maak duidelijke afspraken waarmee en wanneer het kind hulp krijgt • Maak tijdafspraken: wanneer kan het werk klaar zijn, wanneer krijgt het kind hulp (in je rondgang) • Geef het kind extra tijd om zijn werk netjes te verzorgen • Train het geheugen van het kind door het ezelsbruggetjes te geven • Geef duidelijke, korte, enkelvoudige instructies en slechts één tegelijk • Geef tussentijds instructie en feedback, mondeling en op schrift • Vergeet niet een complimentje te geven als een opdracht, taak of werkje goed is uitgevoerd • Zoek compensatie voor bijvoorbeeld een zwakkere fijne motoriek door te werken met de computer

FIGUUR 6.18 Strategieën voor het begeleiden van kinderen met speciale behoeften (vervolg)

Belemmeringen bij het kind	Strategieën
Moeite met sociaal functioneren Omgangsproblemen door opgewonden, impulsief gedrag (bijvoorbeeld door anderen te storen, zichzelf op te dringen)	• Wees altijd in de buurt, zorg ervoor dat je als eerste in de klas bent • Geef korte time-outs (TAVA = Totale Afzondering Van Aanmoediging), waarbij het kind even de klas uitgaat • Spreek met het kind non-verbale signalen af, waarmee je hem kunt bijsturen • Leg uit wat er is misgegaan bij een voorval, zodat het kan leren van die ervaring. Maak heel duidelijke, concrete, korte afspraken met eventueel een beloningssysteem eraan gekoppeld, zoals de dagelijkse rapportagekaart of een zogenoemde Goed Gedrag Kaart • Leg het kind uit wat anderen van hem verwachten • Blijf het kind veelvuldig herinneren aan de gemaakte afspraken, laat hem vooral zelf verwoorden wat hij ook alweer zou doen • Stel de maatregelen als TAVA en straf neutraal. Probeer nooit zelf boos te worden. Bied in plaats van straf keuzes aan. Als je echt moet straffen, houd deze dan kort, het kind moet ook weten hoe lang de straf duurt. Bespreek duidelijk welk gedrag absoluut niet toelaatbaar is. Bespreek de gevolgen van ongewenst gedrag en voer die ook consequent uit • Probeer niet in discussies te vervallen, houd het kort. Een gebaar of een blik maakt vaak meer indruk dan veel gepraat • Wees alert op positief gedrag van het kind en benoem dit dan ook, zijn zelfbeeld kan hierdoor positiever worden • Moedig het kind aan om vragen te stellen als hij iets heeft gemist • Leer hem positief gedrag van anderen te observeren (bovenbouw), wellicht kan het kind een sociale vaardigheidstraining (zoals de Kanjertraining) volgen • Verwoord de emoties van het kind (woede, angst, verdriet) en geef daarmee erkenning en begrip • Bied alternatieven aan het kind hoe het kan aangeven dat het zich boos of gefrustreerd voelt • Zie de onmacht van het kind, niet de onwil en leg dit ook aan de andere kinderen uit. • Een veilig, positief sociaal klimaat in je klas is van essentieel belang • Behoud altijd een positieve kijk op het kind. Heb vertrouwen in het kind en straal dat ook uit. Probeer zijn zelfbeeld te verbeteren
Bron: Klammer, 2004 uit: <i>Montessori Mededelingen</i>	

6.9.2 Observeren en vragen stellen

Essentieel bij het begeleiden van kinderen met speciale behoeften is dat de leraar (en de deskundige) structureel tijd neemt om het kind en het kindgedrag te observeren en om daarna de tijd te nemen te bedenken wat die waarneming inhoudt en welke consequenties daarin voor haar onderwijs aan vastzitten.

Richtvragen die je jezelf kunt stellen bij het observeren van kindgedrag, zijn:

- Snap ik waar dit kind zich in zijn ontwikkeling bevindt?
- Waar moet ik nog achter zien te komen?
- Zijn de vragen die ik stel wel leeftijdsadequaat?
- Is gerichte observatie nodig om te snappen wat het kind nodig heeft van mij, de ouders of de omgeving?
- Ga ik dit kind begeleiden of ga ik ingrijpen?

- Kan ik met dit kind zijn leerproces of product evalueren om te zien of de volgende stap kan worden gezet?
- Ben ik daarvoor nodig of leidt het kind zichzelf?
- Weet ik genoeg af van de onderwijsbehoeften van dit kind om een passend aanbod voor te bereiden?
- Wat heb ik als leraar nodig om daar wat aan te doen?

Om antwoord te kunnen geven op deze vragen moet je een reflectieve en handelingsgerichte leraar zijn. Dat is niet eenvoudig! Dat moet echter wel je doel zijn als je een goede leraar wilt worden.

6.9.3 Vijf didactische vaardigheden

Vanuit de ontwikkelingsgerichte orthodidactiek kun je vijf didactische vaardigheden aanleren om kinderen met speciale behoeften te begeleiden:

- 1 gezamenlijke oriëntatie op de activiteit
- 2 begeleide oefening langer laten duren, ondersteund met concreet materiaal
- 3 verbreden naar andere activiteiten
- 4 toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden
- 5 stapsgewijs leren reflecteren

**Ontwikkelings-
gerichte
orthodidactiek**

In figuur 6.19 staan deze strategieën of vaardigheden in een schema verwerkt.

FIGUUR 6.19 Afstemmingsstrategieën voor kinderen met speciale behoeften

Speciale behoeften	Komt voort uit	Helpen bij
Opstarten, plan maken (voor de taak of voor het dagdeel), structureren	Moeite met plannen en organiseren	Gezamenlijke oriëntatie op de activiteit Samen het materiaal verkennen op speelse wijze, mogelijkheden bespreken
Verbeelden van leervraag, voorbeeld, rolmodel	Moeite met betekenisverlening	Begeleide oefening langer laten duren, concreet voordoen en na laten doen Meer tijd nemen, meer ruimte voor interactie Stimuleer het eigen denken en bevorderen van eigen initiatief Doe dit stapje voor stapje Help het kind zelf oplossingen voor problemen te bedenken Geef snel complimenten
Verbreden naar andere activiteiten	Moeite met leggen van verbanden	Help het kind met het toepassen van geleerde kennis en vaardigheden in andere situaties, bijvoorbeeld eerst in een rollenspel oefenen met contact maken, daarna in de kleine kring
Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden	Denken en handelen moet ondersteund worden	Zorg voor veel visuele ondersteuning bij het uitbreiden van het handelingsrepertoire van het kind: veel voorbeelden, veel herhalen om ervoor te zorgen dat het kind zich nieuwe activiteiten en handelingen eigen maakt
Zelf leren terugkijken	Moeite met metacognitieve vaardigheden	Kijk samen met het kind terug op de activiteit, de taak, of het werk Vat samen wat het kind heeft gedaan en hoe het tot dit product of deze actie is gekomen Vraag door aan het kind, help het met reflecteren
Bron: Janssens, 2005		

6.10 De ideale leraar

Wat moet je kunnen om adaptief onderwijs te kunnen geven? Je moet een goede klassenmanager zijn, je dient naast alle organisatorische zaken die je onder controle moet hebben, inzicht te hebben in groepsdynamiek, leiderschap, communicatie- en interactieprocessen, behoeften van kinderen, ontwikkelingspsychologie en vakinhoudelijke leerlijnen. Het is belangrijk dat je een educatief partnerschap aangaat met ouders, dat je kunt participeren in een samenwerkingsverband (externe deskundigen die de school adviseren op een bepaald expertisegebied, bijvoorbeeld dyslexie of autisme) en goed weet wat je zelf kunt doen en waar je externe expertise voor nodig hebt. Een positieve grondhouding en oog houden voor de uniciteit en waarachtigheid van kinderen is belangrijk bij het omgaan met verschillen. Samenvattend: het toepassen van de klassenmanagementstrategieën beschreven in dit boek in combinatie met pedagogisch-didactisch vakmanschap en situationeel leiderschap.

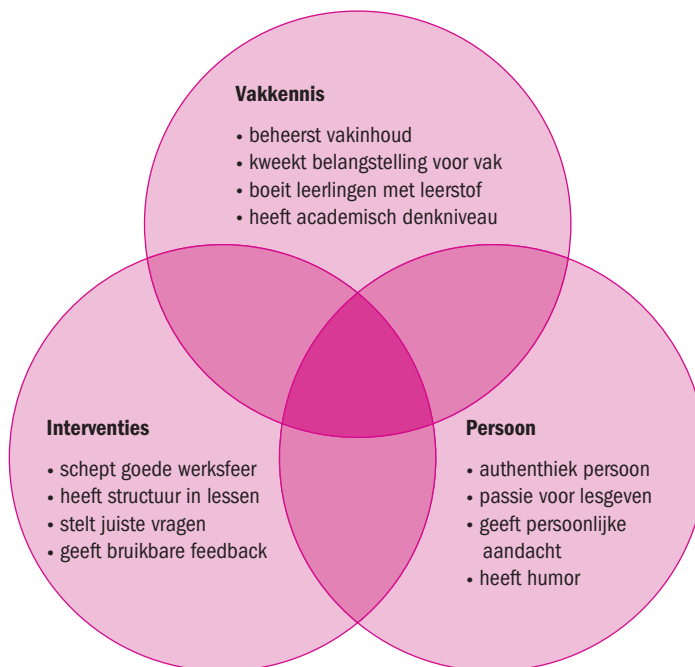
Een vraag naar wat je moet kunnen om adaptief onderwijs te kunnen geven neigt ook naar een antwoord als 'een ideale leraar' zijn. Volgens Van Gennip en Vrieze (2008), die hier onderzoek naar hebben gedaan, zou er bij de ideale leraar sprake moeten zijn van een synthese tussen vakkennis, interventies (in dit boek strategieën genoemd) en persoonlijkheid (in dit boek 'houding' genoemd). Zij komen tot een VIP-kwaliteitsmodel voor leraren, waarbij VIP staat voor vakkennis, interventies, persoon. Ervan uitgaande dat de verschillende onderdelen leerbaar en te ontwikkelen zijn (vanaf een bepaald basisniveau), ziet dat model eruit als in figuur 6.20.

Synthese

VIP-kwaliteitsmodel

6

FIGUUR 6.20 VIP-kwaliteitsmodel 'de ideale leraar'



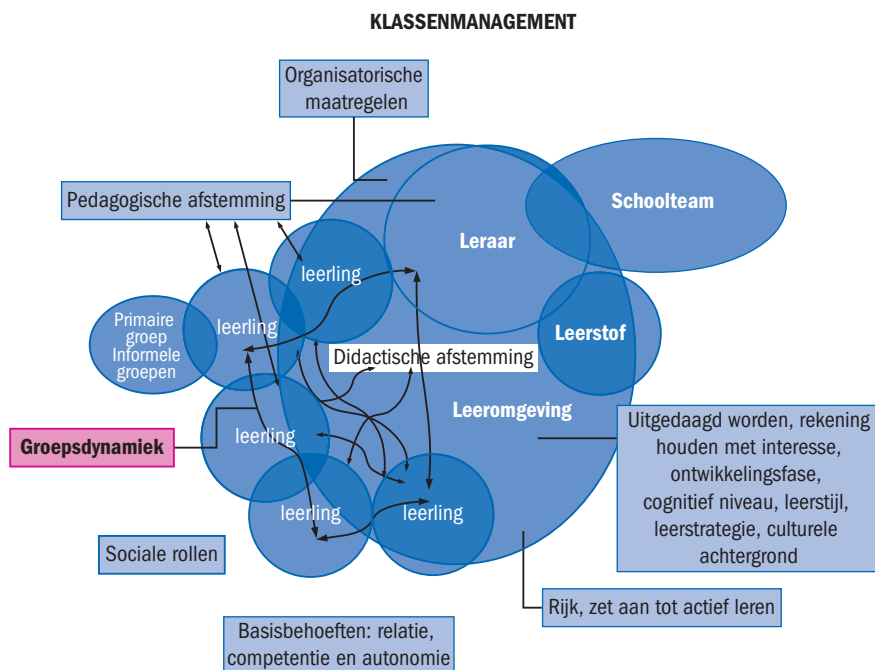
Bron: Van Gennip en Vrieze, 2008

Alle onderdelen die beschreven worden bij interventies, echter ook de onderdelen die Van Gennip en Vrieze scharen onder vakkennis en persoon, zoals de lesstof boeiend kunnen overbrengen en aandacht hebben voor kinderen, vatten we samen onder de noemer: klassenmanagement. Dat betekent vanuit gedegen vakkennis effectief instructie kunnen geven, vanuit passie en met humor lesgeven, waarbij je aandacht hebt voor groepsprocessen en individuele interactievaardigheden kunt toepassen, en waarbij je je pedagogisch-handelen kunt afstemmen op de diversiteit aan behoeften van kinderen.

Klassenmanagement in een dynamische klas is dan: vanuit een stabiele en positieve basis jezelf voortdurend heruitvinden.

TUSSENVRAAG 6.3

Maak het volgende model van de dynamische klas af, waarbij je de kennis die je hebt opgedaan in dit boek integreert.



Samenvatting

Kinderen verschillen cognitief, sociaal emotioneel, motorisch, sociaal-cultureel, in sekse, in talenten en interesses. Politieke en maatschappelijke ontwikkelingen spelen een rol bij het omgaan met de diversiteit aan kinderen in de klas.

Adaptief onderwijs: het aanpassen van de onderwijsinhoud aan de individuele leerling en het afstemmen van je leraarsgedrag om aan te sluiten bij de verschillen in tempo, temperament en talent, maar ook: uitdaging bieden om actief mee te doen.

Kinderen verschillen in behoeften, te beginnen de sociale behoeften (piramide van Maslow). Pedagogische afstemmingsstrategieën:

- actief luisteren
- ik-boodschappen geven
- zelfbeeld positief stimuleren

Modellen om behoeften in kaart te brengen:

- behoefte-assenmodel
- ecologisch krachtenveld
- model adaptief onderwijs

Het omgaan met verschillen tussen kinderen vanuit onderwijskundig opzicht, noemen we differentiatie.

Convergente differentiatie: er wordt gestart met een gezamenlijke instructie of uitgangspunt waarna de differentiatie plaatsvindt. Divergente differentiatie: de verschillen tussen de leerlingen zijn het uitgangspunt voor de startsituatie.

Je kunt differentiëren op diverse wijzen:

- differentiëren in didactische aanpak
- differentiëren naar aanleiding van interesses
- differentiëren in tempo
- differentiëren in ontwikkelingsniveau

Handelingsgericht werken (HGW) gaat uit van divergente differentiatie.

Het groepsbeeld is een ordeningsmodel om de behoeften van kinderen in kaart te brengen. Groepsbeeld en groepsplan worden altijd in combinatie met individuele ontwikkelingsperspectieven gebruikt.

Er zijn verschillende strategieën hoe om te gaan met kinderen met ASS- en met ADD- of ADHD-gerelateerde belemmeringen.

Je bent goed in staat om adaptief onderwijs te geven wanneer je; de klassenmanagementstrategieën beschreven in dit boek toepast in combinatie met pedagogisch-didactisch vakmanschap en situationeel leiderschap.

Bij een ideale leraar, die op adaptieve wijze om kan gaan met verschillen tussen kinderen in de klas en die een goede klassenmanager is, moet een synthese ontstaan tussen vakken-
nis, interventies (strategieën) en persoonlijkheid. Het VIP-kwaliteitsmodel wordt hierbij als
toetsinstrument beschreven.

Klassenmanagement in een dynamische klas is: vanuit een stabiele en positieve basis
jezelf voortdurend heruitvinden.

Literatuur

- Alkema, E., Tjerkstra, W., Kuipers, J., & Lindhout, C. (2011). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- APS (2011). PPT-presentatie: *Groepsplan of groepsbeeld?*
- Bakker, J. (1997). *Samenhangend beleid en aanbod van opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering*. Utrecht: NIZW.
- Baeyens, J. (2011). *Het begint met kijken en luisteren. Een praktische theorie voor onderwijs aan jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Berding, J. & Pols, W. (2009). *Schoolpedagogiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Berrekouw, M. (2002). Wees je eigen leider. In: *Montessori Mededelingen*, juni 2002.
- Hersey, P., Blanchard, K.H., & Johnson, D.E. (1996). *Management of organization behavior: utilizing human resources* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blom, O. (2010). Pass ik? Praktijkonderzoek naar Passend onderwijs voor leerlingen met een autisme spectrum stoornis. In: *Montessori Mededelingen*, jrg 34, nr. 2.
- Bongaards, B. & Sas, J. (2009). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: W.C.C.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Deci, E.L. & Chandler, C.L. (1986). *The Importance of Motivation for the Future of the LD Field*. In: *Journal of Learning Disabilities* vol. 19 no. 10, 587-594.
- Delfos, M. (2004). Een jongen is geen meisje. In: *De wereld van het jonge kind*, feb. 2004.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 635).
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2000). *Actief leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S., Ettekoven, S., & Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les, Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ettekoven, S. & Hooiveld, J. (2010). *Leren en onderwijzen. Over de theorie van leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Engelen, van, R. (2010). *Grip op de groep*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftenvervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Utrecht: IVLOS. Dissertatie.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eijkeren, van, M. (2008) *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers.
- Feldman, R.S. (2008). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

- Förre, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2002). *Positive emotions*. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp 120-134). Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2007). *Soorten intelligentie: meervoudige intelligenties voor de 21e eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Geel, V. van (1997). *Lichaamstaal. Praktijkboek voor de leraar*. Baarn: HBUitgevers.
- Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008) *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Gjaltema, E. (2011). Uit het dagboek van een juf. *Trouw*, 25 mei 2011.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Groen, M (2010). *Reflecteren, de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoff, M. & Hendriks, C. (2006). *Grip op de groep. Een overzicht van groepsdynamica in de basisschool*. Paper i.h.k.v. Minor 'Children with Special Needs', Pabo, Hogeschool van Amsterdam.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2007). *Actief leren*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Hoogeveen, P & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Groenou.
- Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de & Grift, W.J.C.M, van de (1999). *Adaptive Instruction and Pupil Achievement. School Effectiveness and School Improvement* Vol. 10, No. 2, 172-192.
- Janssens, H. (2005). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen & zorgverbreding*. Doetinchem: IJsselgroep/SON.
- Kessler, S. (1991). The teaching presence. *Holistic Education Review*, 4(4), 4-15.
- Klaassen, C.W.J.M. (1995). *A problem posing approach to teaching the topic of radioactivity*. Utrecht: CD-press
- Klamer, M.G. (2004). Omgaan met kinderen met ADHD in de montessoriklas deel 2. In: *Montessori Mededelingen*, Jrg. 28.
- Klarus, R. & Wardekker, W. (red.) (2011). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom/Lemma Uitgevers.
- Kohn, A. (1996). What to look for in the Classroom. *Educational Leadership*, september 1996.
- Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline, from Compliance to Community*. Alexandria: ASCD.
- Kohnstamm, R. (2006). *Kleine Ontwikkelingspsychologie, deel 1 het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Korthagen, F.A.J. (2000). *De organisatie in balans. Reflectie en intuïtie als complementaire processen*. *Management en organisatie*, 54(3), 36-52.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & T. Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden* 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen
-

- Kwakman, 1999: *Leren van docenten tijdens hun beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kounin, J. (1970) *Discipline and Group management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lamers, Th., Klamer, M.G. (e.a.) (2010). *Het jonge kind. Groei en ontwikkeling bij kinderen van 4-8 jaar*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: Ronald Press.
- Leenders, Y. (2010). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen: een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lillard, A.S. (2007). *Montessori. The science behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- Lokven, C. & Schobben, A. (1997). Organisatie en kindgericht werken. Ontwikkelingsmaterialen II. In: *Pabo Katernen* 108/237.
- Maas, A. (2003). Een pedagogische visie op adaptief onderwijs. *BasisSchoolManagement*, januari 2003.
- Maas, A. (red.) (2010). *Het oudere kind. Groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8-14 jaar*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Marzano, R.J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Vlissingen: Bazalt.
- Moll, B. (2007). Verworvenheden in kaart, 'de opbrengst dat ben ik' op de 6^e Montessori-school Anne Frank. In: *Montessori Mededelingen*, maart 2007.
- Moorman, A. (1989). *Montessori concreet*. Utrecht: Nederlandse Montessori Vereniging.
- Munnik, C. (2003). *Schema 'Leren en ontwerpen'*. Utrecht: APS.
- Munnik, C. de & Vreugdehil, K. (2005). *Ontwerpen van onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Munnik, C. de & Vreugdehil, K. (2007). *Opvoeden in het onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Mijnster, T. (2002). *Vrije werkkeuze, een begrip en een keuze!* Den Haag: Nederlandse Montessorivereniging.
- Mijnster, T. (2011). Klassenmanagement: gewoon 'het naar je zin maken'. In: *Montessori Mededelingen* jrg 34, nr. 5.
- Ofman, D.D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Onderwijsraad (2010) *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad. (advies uitgebracht aan de Staatssecretaris van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap).
- Oudenhoven, J.U.P. & Giebels, E. (2010). *Groepen aan het werk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Parreren, C.F. van (1998). *Ontwikkend onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2009). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Redant, G. (1999). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Remmerswaal, J. (2011) *Handboek groepsdynamica*. Een inleiding op theorie en praktijk. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Rijst, H. van der & Kok, J. (2011). *250 Begrippen van het onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

- Roozendaal, J.G. & Visser-Meijman, M.E. (1997). *Werken in de school met het GLP-model*. Amsterdam: De Bascule, Cluster Speciaal Onderwijs & Zorg.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Deci, E.L. (eds), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen. Omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Scherpenisse, W. (2011). *PPT Leiding geven*. Amsterdam: Pabo, Hogeschool van Amsterdam.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. Spring 1999, Vol. 69, no 1, 21-51.
- Stevens, L.M. & Werkhoven, W. van (e.a.) (1992). *Afstemming tussen leraar en leraar in taaksituaties. Een cursus zorgverbreding voor pabo-studenten*. Hoevelaken: CPS.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen, een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: PMPO.
- Stroomer, L. & Van Schaik, K. (2004). *Scriptie groepsdynamica, het groepsklimaat in de klas*. Utrecht: Hogeschool Domstad.
- Tuckman, B. & Jensen, M., (1977) Stages of Small-Group Development Revisited, *Group Organization Management*, Vol. 2, 419-427.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijsen, F. (2003) *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vught, J.M.C.G. van (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, H.J., & Jackson, D.D. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wientjes, H. Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (z.j.). *Flow in de school. Kan dat?* Universiteit Utrecht en Instituut voor Multi-level learning (IML), Amsterdam.
- Wolf, K. van der & Van Beukering, T. (2011) *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco
- Woltjer, G., Janssens, H. (2010). *Hoe ga je om met kinderen op school?* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Tartwijk, J. van (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In: H.C. Waxman & H.J. Walberg (eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp 151-170). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In: C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, Th., Brok, P. den, Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 407-433.
- Wubbels, Th., Brok, P. den, Brekelmans, M. & Tartwijk, J. van (2011). Leraar-leerlingrelaties en klassenmanagement in het hedendaagse onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (red.), *Wat is goed onderwijs: Bijdragen vanuit de pedagogiek* (pp. 121-141). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Illustratie- verantwoording

Lydia Ernsting Fotografie, p. 10, 26, 48, 74, 98, 124



Register

A

Aandacht verdelen 63
 Accommoderende leerstijl 113
 Acht vormen van intelligentie 33
 Actief leren 44
 Actief luisteren 135
 Actieve, zelfredzame sfeer 30
 Activerende directe-instructiemodel 118
 Actuele vernieuwers 102
 Adaptief lesgeven 63
 Adaptief onderwijs 21, 129, 139
 ADD 154
 ADHD 154
 ADI-model 118
 Afspraken 56
 Afstemmings- en begeleidingsstrategie 103
 Alert zijn 62
 Algemene schoolregels 57
 Appellant 87
 ASS 154
 Attributie 111
 Autonome en zelfsturende houding 108
 Autonomie 34
 Autoritatie opvoeding 131

B

Balans 30
 Basisbehoeften 31
 Basisregels klassenindeling 51
 Basisvaardigheden succesvolle leraar 35
 Basisvertrouwen 132
 Basisvoorwaarden rust en harmonie 68
 Behaviorisme 17
 Behoeft aan erkenning 132
 Behoeft-assenmodel 136
 Behoeftepiramide van Maslow 131
 Betekenisvol leren 43
 Betrokkenheid stimuleren 63
 BHV-model 140
 Black box 130
 Blinde vlek 39

C

Circulair groepsvormingsproces 85
 Circulair proces 83
 Cognitieve behoeften 134
 Cognitieve denkstijl 154
 Collegiale consultatie 23
 Communicatiestrategieën 89
 Communicatieve vaardigheden 88
 Communiceren 88
 Competentie 32
 Complexe interacties 69
 Conflictfase 80
 Consequent zijn 35, 62
 Continuïteit 22
 Convergente differentiatie 139
 Coöperatief leren 29, 45
 kenmerken van 114
 Coöperatieve werkvormen 114
 Curriculumgeoriënteerde benadering 16
 Cyclus van het zelfstandig werken 103

D

Dagplanning 64
 Derde opvoeder 53
 Derde pedagoog 53
 Didactisch analysemodel 117
 Didactische aanpak 140
 Didactische afstemming 70, 107
 Didactische werkvormen 112
 Didactisch proces 117
 Didactisch vakmanschap 61
 Differentiatie 139
 convergente – 139
 divergente – 140
 Differentiatievraagstuk 128
 Directief 40, 89
 Disfunctionele rollen 87
 Divergente differentiatie 140
 Dominantie 36
 Doorgaande ontwikkeling 22
 Drie basisbehoeften 31

Drieperiodeslesjes 60
 Dualiteit in rollen 36
 Duidelijkheid 35
 Duidelijk zijn 61
 Dynamisch perspectief 92

E

Eclectische benadering 16
 Ecologische benadering 15
 Ecologisch krachtenmodel 137
 Ecologisch krachtenveldmodel 137
 Educatief partnerschap 129
 Eenduidigheid 22
 Effectief instructie geven 63
 Effectieve indeling klaslokaal 51
 Effectieve leertijd 67
 Effectieve les 115
 EGO 54
 Emotionele intelligentie 37
 Empathie 38
 Erfelijke aanleg 69
 Ervaringsgerichte dialoog 135
 Esthetische behoeften 134
 Esthetische leermiddelen 54
 Etiketteren 88
 Evenwichtigheid 35
 Extern attribueren 111

F

Feedback geven 109
 Focus op ondernemen 54
 Formele groep 77
 Formele groepsnormen 82
 Forming 79
 Functionele leermiddelen 54
 Fysieke en mentale houding 35

G

Gedifferentieerd onderwijs 104
 Gedragsgeoriënteerde benadering 15
 Gedragskenmerken leidinggevende leraar 95
 Gedragsmatige problematiek 68
 Gedragsplan 70
 Gedragsproblemen 133
 Gemeenschapsschool 19
 Gesprekgeoriënteerde benadering 16
 Gezagdrager 86
 Gezamenlijke visie 22
 GIP-model 105
 Grip op de groep 68
 Groeperingsvorm 117

Groepsbeeld 152
 Groepscohesie 82
 Groepsdynamiek 76
 Groepsdynamische processen 76
 Groepsgerichte onderwijsstrategie 17
 Groepskenmerken 76
 Groepsnormen 82
 Groepsoverzicht 144
 Groepsplan 148
 Groepsrollen 86
 Groepsvorming 79
 Groepsvormingsproces 83
 Groepsvormingsstrategieën 84

H

Handelingsgerichte diagnostiek 128
 Handelingsgerichte leraar 159
 Handelingsgericht werken 142
 Heterogene subgroepen 142
 HGW 142
 HGW-cyclus 144
 Hoeken 55
 Hulpkaartjes 108
 Humanistische psychologie 131

I

Ik-boodschappen 136
 Individuele onderwijsstrategie 17
 Individuele school 19
 Informele groep 77
 Informele groepsnormen 82
 Inhoudelijke keuzemogelijkheden 41
 Innerlijk conflict 79
 Innerlijke discipline 35
 Instructietafel 51
 Interactionele processen 92
 Intercollegiale ondersteuning 40
 Interculturele communicatie 90
 Interesses 33
 Intermenselijke processen 30
 Intern attribueren 111
 Interpersoonlijke intelligentie 37
 Intervisie 23
 Intrinsieke motivatie 33, 107
 Intuïtie 137
 Invloed en verantwoordelijkheid 30

J

Jaarplanning 64
 Jan Ligthart 53
 Johari-venster 39

K

Kees Boeke 53
 Klassengesprek 57
 Klassenmanagement 12
 Klassenmanagementstrategieën 20
 Klassenregels 57
 Krachtige leeromgeving 54

L

Leerhulp 103
 Leerlinggedrag 107
 Leersituatie 148
 Leerstoornissen 153
 Leerstrategieën 130
 Leiderschapsstijlen 90
 Lesmodellen 116, 117
 Lesovergangen 67
 Lichaamstaal 88
 Lineair groepsvormingsproces 85
 Loris Malaguzzi 53

M

Machtsfase 80
 Machtsspel 81
 Macroniveau 13
 Maria Montessori 53
 Medewerking 36
 Meervoudige intelligentietheorie 33
 Mesoniveau 13
 Metacognitieve capaciteiten 155
 Metacognitieve vaardigheden 42
 Microniveau 13
 Model interpersoonlijk leraarsgedrag 94
 Model voor interpersoonlijk
 leraarsgedrag 94

N

Nature 131
 Natuurlijke talenten 88
 Natuurlijke werkcurve 45
 Negatieve groep 78
 Neoklassikale school 18
 Neurologische rijping 130
 Niveaugroepen 142
 Non-conformist 87
 Non-verbaal gedrag 92
 Normalisatie 35
 Normingfase 81
 Nurture 131

O

Observatie-instrumenten 96
 Observeren 109

OGO-model 120
 Ondersteuningsmiddelen 148
 Onderwijsachterstandenbeleid 140
 Onderwijsinhoudelijke doelen 112
 Onderwijsleerbehoefte 135
 Onderwijsleerproces 68, 85
 Onderwijsleersituatie 130
 Ontdekkend leren 43
 Ontwikkelingsgerichte orthodidactiek 159
 Ontwikkelingsgericht onderwijs 120
 Ontwikkelingsschool 19
 Ontwikkelkracht 35
 Open ruimte 39
 Op zelfsturing gerichte benadering 15
 Orde 51
 Organisatorische keuzemogelijkheden 41
 Oriëntatiefase 79, 80
 Overdragend leren 44
 Overzichtelijkheid 51

P

Participerende observatie 84
 Passend onderwijs 21, 127
 Pedagogische afstemming 70, 107
 Pedagogische kern 100
 Pedagogische strategieën 135
 Pedagogisch klimaat 28
 Pedagogisch vakmanschap 35
 Performingfase 83
 Peter Petersen 53
 Planning 64
 Portfolio 109
 Positiebepaling 80
 Positief zelfbeeld 136
 Positieve benadering 70
 Positieve feedback 32
 Positieve groep 78
 Preteaching 148
 Primaire groep 77
 Probleemgestuurd onderwijs 112

R

Reflecteren 21
 Reflectiemodel 39
 Reflectieve leraar 159
 Reflectieve ondersteuning 42
 Reflective teacher 38
 Reformbeweging 126
 Regels 56
 Regels en afspraken bij het zelfstandig
 werken 102
 Reggio Emilia 53
 Registreren eigen werk 109

Relatie 29, 31
 Relatiebehoefte 31
 Relationele benadering 16
 Responsief 40, 89
 Responsieve instructie 110
 Rijke leeromgeving 52, 54
 Rolmodel 29
 Roos van Leary 92
 Rugzakje 127

S

Samenwerkend leren 44
 Secundaire groep 77
 Sensitief 89
 Sensitiviteit 35, 37
 Situationeel leiderschapsmodel 90
 Situationeel leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard 90
 Sociaal constructivisme 17
 Sociaal-emotionele rollen 87
 Sociaal werker 87
 Sociale behoeften 130, 132, 135
 Sociogram 84
 Socratische methode 30
 Speciale behoeften 129, 153
 Stop-denk-doemethode 155
 Storming 80
 Stormingfase 80
 Strategieën voor groepsvorming 80
 Subgroepen 85
 Subjectief concept 38
 Synergie 23
 Synthese 160

T

Taakafstemming 110
 Taakbeleving 111
 Taakrollen 86
 Talenten 33
 Terminationfase 84
 Theory of Mind 154
 Timemanagement 66
 Time-out 70
 Tolerant-gezaghebbende stijl van leidinggeven 95
 Traditionele vernieuwers 53, 102
 Triadische driehoek 116

U

Uitdagende ondersteuning 40
 Uitgestelde aandacht 107

V

VAK 89
 Vaste rondes 102
 Veiligheid 31
 Verborgen gebied 39
 Verlengde instructie 148
 Verschillen in leerstijlen 33
 Vicious cirkel van de zichzelf waarmakende onmacht 32
 Video Interactie Begeleiding 40
 Vijf W-woorden 41
 VIP-kwaliteitsmodel 160
 Visuele ondersteuning 154
 Voorbeeldgedrag 109
 Voorbereide omgeving 66
 Voorstructurering 155

W

WEC 127
 Weekplanning 64
 Werkhouding 109
 Werkperiode 62
 Werksfeer 45
 WSNS 127

Z

Zelfcontrole 155
 Zelfinstructiemethode 155
 Zelfkennis 38
 Zelfontdekkend leren 44
 Zelfreflectie 38
 Zelfregulerende studievaardigheden 118
 Zelfstandige attitude 107
 Zelfstandige verwerking 101
 Zelfstandige werkperiodes 101
 Zelfstandige werktijd 102
 Zelfstandig werken 100, 101
 Zelfsturende leeromgeving 52
 Zelfsturing 101
 op - gerichte benadering 15
 Zelfvertrouwen 32
 Zelfverwerkelijking 133
 Zesde zintuig 62
 Zone van de naaste ontwikkeling 45, 130
 Zorgplichtbepaling 127
 Zorgprofiel 127

Over de auteur

Drs. Miriam Klamer-Hoogma is als docent pedagogiek verbonden aan de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij coach, schrijver, pedagogisch antropoloog en eigenaar van SynergieAdvies. Miriam is co-auteur van de boeken *Het jonge kind. Groei en ontwikkeling bij kinderen van 4 tot 8 jaar* en *Het oudere kind. Groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8 tot 14 jaar* (uitgeverij Esstede).

