

Lessen in orde

Handboek voor de onderwijspraktijk

Peter Teitler

uitgeverij | **C**
coutinho

bussum 2010

© 2009 Uitgeverij Coutinho b.v.

Alle rechten voorbehouden.

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 op 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 16 h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) 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.cedar.nl/pro).

Eerste druk 2009, derde oplage 2010

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Het vlakke land, Rotterdam

Opmaak binnenwerk: Studio Pietje Precies | bno, Hilversum

Tekeningen deelpagina's: Freek Fenijn, Almere

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0123 6

NUR 841

Inhoud

Inleiding	11
Deel 1 ■ Het gedrag in de klas	
Inleiding	18
1 Het gedrag tijdens de eerste lessen	23
1.1 Orde houden als noodzakelijke voorwaarde voor een goede werkrelatie	24
1.2 Tien tips om orde te houden	28
2 Het beïnvloeden van het gedrag van een groep	45
2.1 Wat is een goede werkrelatie?	45
2.2 Van moeten naar kunnen	46
2.2.1 Wetmatigheden	48
3 Klassenmanagement	53
3.1 Kennisoverdracht en kennisconstructie	54
3.2 Wie heeft de regie in de klas: de docent of de leerlingen?	55
3.2.1 Voorspelbaarheid in aandacht geven	58
3.2.2 Uitgestelde aandacht	59
3.2.3 Systematische aandachtsverdeling	59
3.3 Omgaan met verschillen in zelfstandigheid	60
4 Het beïnvloeden van het gedrag van leerlingen	69
4.1 Het verschil tussen grensbewaking en grensverdediging	70
4.2 Onderscheid tussen lastige en belangrijke problemen	71
4.3 Een variëteit aan mogelijkheden	74
4.4 Straffen en belonen	76
4.4.1 Belonen	76
4.4.2 Negeren	78
4.4.3 Straffen	79
4.5 Directief en responsief handelen	85
4.6 Een leerling uit de klas verwijderen	89
4.6.1 Behaviorisme	90
4.6.2 Het competentiemodel	90
4.6.3 Het therapeutisch model	91
4.6.4 De ecologische visie	91

5 Omgaan met een lastige klas	93
5.1 Wat is een lastige klas?	93
5.2 De preventieve aanpak van problemen in de groep	94
5.3 De procedure bij een aanpak van een lastige klas	95
5.4 Een aanpak op basis van afspraken	97
5.5 Een aanpak op basis van regels	100

Deel 2 ■ Het gedrag in school

Inleiding	108
6 Pedagogisch klimaat: drie uitgangspunten	109
6.1 Pedagogische uitgangspunten: het gezin	109
6.2 Pedagogische uitgangspunten: de school	112
7 Structuur bieden	117
7.1 Structuur bieden met behulp van regels	117
7.2 Regels op school	119
7.3 Hoe komen goede regels tot stand?	120
7.4 Wat is een goede regel?	123
7.4.1 Relatie tussen waarden en regels	124
7.5 Soorten regels	125
7.5.1 Regels versus afspraken	126
8 Opvoeders op één lijn	129
8.1 De perverse triade	129
8.2 Waarom is afstemming op school lastig te realiseren?	137
8.2.1 Vrees voor aantasting van autonomie	138
8.2.2 Vrees voor een rigide structuur	* 139
8.2.3 Afspraken verzanden door gebrek aan structuur	140
8.3 Teamontwikkeling: van een organisatie met professionals naar een professionele organisatie	141
8.3.1 Afspreken dat je wilt en moet samenwerken	143
8.3.2 Draagvlak	145
8.3.3 Training	147
8.3.4 Van T1 naar T4: ontwikkelingsfasen van een team	148
8.4 Collega's aanspreken op hun gedrag	154
8.4.1 Fouten maken en erkennen	154
8.4.2 Feedback geven en krijgen	156

9	Consequente naleving	161
9.1	Waarom houden leerlingen zich niet aan de regels?	161
9.2	Gedagsverandering en methodiek	162
9.3	Straffen of belonen?	164
9.4	Straffen	165
9.5	Uniformiteit	168
9.5.1	Gelijke monniken, ongelijke kappen	168
9.5.2	Uniforme omgang met probleemgedrag	169

Deel 3 ■ Het gedrag van de leraar

	Inleiding	172
10	Het beïnvloeden van je eigen gedrag	173
10.1	De kijk op jezelf	174
10.2	De structuur van de persoonlijkheid	175
10.2.1	De Ouder	176
10.2.2	De Volwassene	179
10.2.3	Het Kind	180
10.2.4	Vergroting van het handelingsrepertoire	182
11	Het beïnvloeden van je eigen gedrag in relaties met anderen	187
11.1	Hoe mensen zich een grondhouding verwerven	187
11.2	Vier typische drijfveren van docenten	194
12	Communiceren met leerlingen	197
12.1	72 manieren om het gedrag van leerlingen te beïnvloeden	197
12.2	Het ontstaan van een negatief relatiepatroon	202
12.2.1	Spelpatronen	205
12.2.2	De Drama Driehoek	207
12.3	Het doorbreken van een negatief relatiepatroon	210
13	Goochelen met aandacht	215
13.1	Goochelen met het onderwerp	216
13.2	Goochelen met tijd en plaats	220
13.3	Goochelen van inhoud naar betrekking	222
13.4	Leerlingen die kwaad zijn	225
13.4.1	De judo-aanpak	226
13.4.2	De persoonlijke aanval	228

Deel 4 ■ Het gedrag van de leerling: casuïstiek

Inleiding	232
14 Leerlingen met onbevredigende leerresultaten	239
A Leerlingen met een laag potentieel	239
B Faalangstige leerlingen	241
C Perfectionistische leerlingen	243
D Ongemotiveerde leerlingen	245
15 Leerlingen met vijandig gedrag	249
A Vijandig-agressieve leerlingen	249
B Passief-agressieve leerlingen	251
C Uitdagende leerlingen	253
16 Leerlingen met niet-adequaat schoolgedrag	257
A Aflidbare leerlingen	257
B Leerlingen met een ontwikkelingsachterstand	259
C Hyperactieve leerlingen	261
17 Leerlingen met problemen in de sociale omgang	265
A Leerlingen die worden afgewezen door medeleerlingen	265
B Schuwe of teruggetrokken leerlingen	267
C Leerlingen in het autistisch spectrum	269
18 Meerbegaafde leerlingen	273
Literatuur	277
Register	281

Klassenmanagement

3

Inleiding

Uit onderzoek van Scheerens (geciteerd in Van Gennip & Vrieze, 2008, p. 27) naar welke interventies van leraren effectief zijn als het erom gaat leerlingen tot leren te bewegen, blijken strategieën om leerlingen te leren het effectiefst. Verder blijkt het effectief wanneer leraren hoge verwachtingen koesteren over het leren van leerlingen en wanneer ze 'constructivistische' opvattingen hebben over lesgeven. Ook effectief zijn het hanteren van een cognitief uitdagende onderwijsaanpak en een activerende lesaanpak.

Om dit in de klas te kunnen realiseren, is het creëren van een ordelijke en positief-ondersteunende leeromgeving en een heldere en gestructureerde manier van lesgeven noodzakelijk.

Wil een docent dat allemaal voor elkaar krijgen, dan moet hij – zoals we al eerder aan de hand van Brophy lieten zien:

- uitgaan van instructiemethoden die tegemoetkomen aan de noden en wensen van de individuele leerling en van de groep;
- een variëteit aan mogelijkheden te bieden hebben om het gedrag van leerlingen in een gewenste richting te beïnvloeden;
- uitgaan van een positief leer- en leefklimaat.

GIP-model

In dit hoofdstuk wordt een vorm van klassenmanagement gepresenteerd die het mogelijk maakt deze drie voorwaarden te realiseren. Het is een model dat in het basisonderwijs bekendstaat als het GIP-model en dat in dit boek bewerkt is voor het voortgezet onderwijs.

De letters staan voor: 'Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch handelen'. Het model is bedoeld om differentiatie in klassen te bewerkstelligen. Het is bedoeld voor in de klas, maar werkt door in de organisatie van de gehele school. Op schoolniveau richt het zich op samenwerking en overleg tussen leraren en andere schoolmedewerkers. Er wordt sterk de nadruk gelegd op het zelfstandig werken en plannen van de leerling. De klas is goed georganiseerd en het programma is duidelijk. De leerling weet wat er van hem/haar verwacht wordt en kan zelf aan de slag gaan, waardoor de leerkracht meer tijd heeft voor groeps- en individuele instructie.

Met het model kan:

- een heldere structuur worden gerealiseerd;
- een rustige werksfeer in de klas worden geschapen;
- de docent omgaan met verschillen in de klas;
- de docent de regie over het onderwijsleerproces nemen en houden;
- op schoolniveau het onderwijs aan leerlingen op elkaar worden afgestemd en kunnen eventuele problemen gezamenlijk worden opgelost.

Deze verschillende elementen uit het GIP-model zullen we in dit boek steeds weer tegenkomen. In dit hoofdstuk zullen we echter expliciet ingaan op enkele van de genoemde punten. Eerst leggen we in paragraaf 3.1 uit dat het verschil tussen kennisoverdracht en kennisconstructie gevolgen heeft voor de manier waarop gestalte wordt gegeven aan klasmanagement. In paragraaf 3.2 reiken we middelen aan om ervoor te zorgen dat de docent de regie over de klas neemt c.q. houdt. Ten slotte wordt in paragraaf 3.3 een methode voorgesteld om verschillen in zelfstandigheid te hanteren.

3.1 Kennisoverdracht en kennisconstructie

Bij lesgeven onderscheiden we kennisoverdracht door de docent of kennisconstructie door de leerlingen onder leiding van de docent. We zullen hieronder eerst bespreken wat een goede methode is voor kennisoverdracht, en vervolgens bezien in hoeverre kennisconstructie vraagt om een andere methodiek.

Kennisoverdracht

Met betrekking tot kennisoverdracht worden in het ITS-onderzoek (Creemers, p. 24) naar 'de ideale leraar' de volgende interventies genoemd als effectief leraargedrag:

- klassenmanagement;
- het scheppen van een ordelijke en rustige sfeer in de klas;
- huiswerk geven (gestructureerde taken, sturing en evaluatie);
- hoge verwachtingen koesteren van leerlingen;
- duidelijke doelstellingen (beperkt in aantal, gericht op basisvaardigheden en transfer);
- structureren van de inhoud (ordenen van inhoud, advanced organizers, voorkennis aanboren);
- helder presenteren;
- vragen stellen aan leerlingen (activerend en controlerend);
- onmiddellijk oefenen van de stof na de uitleg;
- evalueren of doelen zijn gehaald;
- feedback naar leerlingen;
- corrigerende instructie (als er fouten worden gemaakt).

Veenman (1998, p. 85) merkt op dat uit effectiviteitsonderzoek het belang is gebleken van:

- onderwijzen van de leerstof in kleine stappen;
- begeleide inoefening;
- het geven van veel en gevarieerde leerstof;
- interactief groepsgewijs georganiseerd onderwijs.

Hieruit is een model voor directe instructie te destilleren dat van de leraar de volgende stappen vraagt:

- terugblik;
- presentatie en uitleg;
- begeleide inoefening;
- zelfstandige verwerking;

- periodieke terugblik ('herhalen');
- terugkoppeling gedurende elke lesfase.

Als leraren werken met dit model, blijkt dat een positief effect te hebben op het leren van leerlingen (Veenman, e.a., 1999, p. 89). Deze en soortgelijke instructievormen worden keer op keer aangemerkt als bevorderlijk voor het leren van leerlingen, en leraren die zo handelen kunnen voortgang in het leren van hun leerlingen verwachten.

Kennisconstructie

Bij bovenstaand onderzoek is vooral de effectiviteit van kennisoverdracht onderzocht: hoe leerlingen gestructureerde kennis en vaardigheden verwerven. Later onderzoek is zich ook gaan richten op het handelen van leraren die leerlingen strategieën willen leren of problemen oplossen via bepaalde denkstappen (Veenman, e.a., 1999, p. 98; Brophy, 2007). We hebben het dan over kennisconstructie, ook wel het 'nieuwe leren' genoemd. De term 'het nieuwe leren' verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten.

- Er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie.
- Er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren.
- Leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving.
- Leren wordt beschouwd als een sociale activiteit.
- Leren vindt plaats met behulp van ICT.
- Er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Bij kennisconstructie wordt de kennis dus niet overgedragen door de leraar, maar is het de bedoeling dat de leerling zelf actief kennis en inzicht opbouwt. De leraar moet hierbij de leerling ruimte geven voor zelfverantwoordelijk leren waarbij leerlingen verantwoordelijkheid krijgen en dragen voor het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces. De leraar vervult in die leercontext de rol van coach of begeleider.

3.2 Wie heeft de regie in de klas: de docent of de leerlingen?

Als de docent klassikaal directe instructie heeft gegeven aan een groep en de leerlingen zelf aan de slag gaan met het verwerken van de stof, zou dat het moment kunnen zijn om met een vaste structuur van klassenmanagement te werken om de mogelijkheden te scheppen tot differentiatie binnen de klas. Of dat mogelijk is wordt voor een belangrijk deel bepaald door de mate van zelfstandigheid van de leerlingen, want een docent kan in de klas pas apart, gedurende langere tijd aandacht geven aan individuele leerlingen (leerlingen met een achterstand, met een voorsprong, met een andere leerstijl of met een probleem of een stoornis) wanneer de overige leerlingen hem niet telkens storen, met andere woorden, wanneer die overige leerlingen zelfstandig aan het werk zijn.

Daarvoor is het nodig dat in de klas de docent de regie heeft. Dat lijkt een open deur, maar toch is dat in de praktijk van zelfstandig werken minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Het volgende voorbeeld kan dat duidelijk maken.

Een leraar aardrijkskunde heeft zojuist klassikaal vulkanisme behandeld, in het bijzonder het verschil tussen schild- en kegelvulkanen.

Docent: 'Jongens en meisjes, neem allemaal bladzijde 38 voor je. Daar zie je een aantal opgaven staan over wat we net hebben besproken. Die moet je nu rustig gaan maken. Als je wat te vragen hebt, dan steek je je vinger op en dan kom ik naar je toe.'

De leraar wil net gaan zitten, maar ziet dan dat ergens achter in de klas Gerard zijn vinger opsteekt.

Docent (loopt er heen): 'Ja, wat wil je weten?'

Op dat moment ziet hij dat Yasmina aan de andere kant van de klas ook met haar vinger omhoog zit.

Docent: 'Ik kom zo bij je Yasmina, ga maar even verder.'

'Ja, Gerard, wat is er? Wat snap je niet?'

Fred zit ook met z'n vinger omhoog.

Gerard: 'Vraag 2 snap ik niet.'

Nandanie, die naast Yasmina zit, heeft ook een vraag en gaat omgedraaid zitten praten met haar achterbuurvrouw.

Docent: 'Nandanie, draai je eens om.'

Fred: 'Meneer, ik heb een vraag.'

Docent: 'Ja, ik heb het gezien Fred, ik kom zo bij je. Als ik klaar ben bij Gerard.'

Yasmina: 'Ik had ook nog een vraag, meneer.'

Docent: 'Ja dat weet ik Yasmina, ik was je heus niet vergeten.'

'Gerard, wat snap je niet aan vraag 2?'

Gerard: 'Ik weet niet wat ze met die vraag bedoelen, meneer.'

Yasmina vraagt wat aan Nandanie.

Docent: 'Yasmina en Nandanie, gaan jullie eens aan je werk.'

Yasmina: 'Maar ik kan niet verder, meneer, ik snap iets niet.'

Dit gaat zo nog een tijdje door tot de docent het zat is, naar voren loopt en de klas toebijt:

Docent: 'Ja zo gaat het dus niet met jullie, kan ik nou niet eens even rustig iets aan iemand uitleggen zonder dat ik voortdurend gestoord word?'

Obergedrag en zelfbedieningsmodel

De docent vertoont hier 'obergedrag'. De klas is zijn terrasje en hij is de ober. Gerard roept de ober. De ober gaat er heen. Gerard wil een kopje koffie. Yasmina wil ook wat drinken. Yasmina roept de ober. De ober vraagt of Yasmina nog even wil wachten. De ober is namelijk bezig, maar komt zo bij haar. Fred wil afrekenen. Kom zo bij u, meneer, zegt de ober. Nandanie is een vervelende klant. Nandanie wacht niet op de ober. Yasmina houdt de ober scherp in de gaten. De ober lijkt Fred eerder te willen helpen. Yasmina ziet het en zegt: ik was eerst, ober. De ober vraagt Fred en Yasmina nog even geduld te hebben. Dus wie heeft hier de regie: de ober of de klanten?

Het zijn de klanten die het gedrag van de ober bepalen. De klanten vragen aandacht, de ober geeft het. Op een druk terrasje met veel klanten zijn er veel vragen en is de ober aan het eind van de dag doodop. Hij heeft wellicht een aantal klanten niet of onvoldoende kunnen bedienen, en nou hangt het er maar net van af hoe welgemanierd die klanten zijn. Zijn ze ongemanierd, dan gaan ze met steeds meer middelen de aandacht van de ober proberen te vangen; zijn ze welgemanierd dan duurt het wel heel lang voor ze aandacht krijgen en wellicht worden ze helemaal niet geholpen.

Bovendien bestaat de mogelijkheid dat Gerard en Yasmina dezelfde vraag hebben, dat ze beiden een kopje koffie willen. Maar in dit geval gaat de ober eerst naar Gerard, vraagt wat hij wil drinken, gaat dan naar de keuken om het kopje koffie te halen om er daarna pas achter te komen dat hij weer een kopje koffie moet halen, nu voor Yasmina. Kan dat nou niet anders?

Ja dat kan, daar is het zelfbedieningsmodel voor ontwikkeld.

Docent: 'Jongens en meisjes, neem allemaal bladzijde 38 voor je. Daar zie je een aantal opgaven staan over wat we net hebben besproken. Die moet je nu rustig gaan maken. Als je wat te vragen hebt, dan kom je maar hier naar toe en hij gaat achter zijn bureau zitten.'

Achtereenvolgens melden zich Gerard, Yasmina en Fred bij zijn plek. Terwijl de docent Gerard iets aan het uitleggen is, gaat Nandanie met haar achterbuurvrouw praten.

Docent: 'Nandanie, draai je eens om.'

Yasmina en Fred staan intussen te wachten tot de docent klaar is met Gerard, ze hebben geen idee hoe lang dat nog gaat duren.

Wat er verder achter in de klas gebeurt – of er gewerkt wordt of dat er poppetjes getekend worden – de docent weet het niet, en eigenlijk interesseert het hem op dit moment ook niet zo: hij is Gerard iets aan het uitleggen en zolang het in de rest van de klas rustig is, vindt hij het al lang best.

Is dit zelfbedieningsmodel zoveel beter? Yasmina en Fred staan maar te wachten en zijn niet aan het werk. Dat is niet erg efficiënt. Of de rest van de klas aan het werk is? Het zou kunnen. De docent vindt het belangrijker dat ze rustig zijn. Zo komt de les wel om. En wat is het onderwijsrendement? Wie zal het zeggen?

Om de nadelen van deze twee methoden van zelfstandig werken te ondervangen, is een methode bedacht om stapsgewijs de zelfstandigheid van leerlingen te stimuleren en te begeleiden. Het is gebaseerd op drie elementen, te weten:

- voorspelbaarheid in aandacht geven;
- uitgestelde aandacht;
- systematische aandachtsverdeling.

In onderstaande subparagrafen leggen we eerst uit hoe met deze drie middelen het doel van zelfstandigheid bereikt kan worden, waarna we in paragraaf 3.3 laten zien hoe er dankzij die zelfstandigheid ruimte komt voor gedifferentieerd werken.

3.2.1 ■ Voorspelbaarheid in aandacht geven

Als leerlingen duidelijk weten wanneer ze aandacht krijgen van een docent en wanneer niet, ontstaat meer rust in de groep. De docent uit het voorbeeld met obergedrag zou daarom tegen zijn klas kunnen zeggen: 'Jongens en meisjes, neem allemaal bladzijde 38 voor je. Daar zie je een aantal opgaven staan over wat we net hebben besproken. Die moet je nu rustig gaan maken. Als je wat te vragen hebt, dan hoef je je vinger niet op te steken. Als ik bij je ben dan kun je een vraag aan me stellen, anders niet. En ik kom zeker bij je langs, want ik loop rond en dit is vandaag mijn vaste route.'

Er is tijdens het rondlopen regelmatig contact tussen de docent en de leerling, maar het is de docent die het moment van dat contact bepaalt: hij loopt door het lokaal in een voor die les bepaalde en vooraf aan de leerlingen meegedeelde vaste route. De duur en frequentie van het contact wisselt per groep en is ook afhankelijk van de inhoud van de les.

Het lopen van een vaste volgorde tijdens de ronde vergroot de voorspelbaarheid van het docentgedrag, iets wat de rust in de groep ten goede komt. Op het moment dat leerlingen weten waar ze aan toe zijn worden ze rustiger. En dat geldt niet alleen voor leerlingen. De volgende drie voorbeelden kunnen dat illustreren.

Fileberichten op de radio zijn onder andere bedoeld om ervoor te zorgen dat automobilisten rustiger zijn wanneer ze de aangekondigde file bereiken. Is er een plotselinge file terwijl de verwachting was dat de weg vrij zou zijn, dan neemt de onrust (en vaak zelfs de agressie) onder automobilisten toe.

Je staat in de supermarkt met je boodschappenkarretje in de rij bij kassa 3. Als jouw caissière ineens roept: 'Groenteafdeling voor kassa 3!', dan weet je al hoe laat het is: de andere rijen zullen sneller gaan en jij staat je op te winden. Uiteindelijk ben je misschien twee minuten langer bezig dan de andere rij, maar de stress giert door je lichaam.

In een willekeurig pretpark staan mensen blijmoedig drie kwartier of soms nog wel meer in de brandende zon of in de stromende regen rustig te wachten, alleen maar dankzij het bordje dat aankondigt: de wachttijd vanaf hier bedraagt drie kwartier.

Nu begrijp je waarom het belangrijk is dat de leerling aan het begin van de les weet waar hij aan toe is. Wees dus voorspelbaar, dat scheelt onrust.

3.2.2 ■ Uitgestelde aandacht

Als je een ronde loopt, leren de leerlingen om even te wachten en weten ze dat ze niet impulsief of automatisch de aandacht van de docent mogen trekken. Ze moeten dat leren, omdat het een eerste stap is op weg naar zelfstandigheid. De vakterm hiervoor is 'uitgestelde aandacht'. Als je altijd direct antwoord krijgt op al je vragen en je problemen worden direct opgelost, dan leer je niet om los te komen van de leraar. Met uitgestelde aandacht wordt de behoefte aan aandacht omgezet in de noodzaak eerst zelf na te denken over een probleem en waar mogelijk zelf problemen op te lossen. Naarmate de zelfstandigheid toeneemt, kan de te overbruggen tijd tussen vraag en antwoord groter worden. En als leerlingen die 'uitgestelde aandacht' aankunnen, geeft dat de docent aaneengesloten ruimte om ongestoord te kunnen werken met individuele of groepjes leerlingen.

Wanneer een docent een eerste ronde loopt door de klas, verwachten de leerlingen de docent en willen ze kunnen inschatten hoe lang ze nog op hem moeten wachten om een vraag te kunnen stellen. Wanneer de docent dan te lang blijft hangen bij een leerling, komt de voorspelbaarheid in het geding: hij zou toch komen, waar blijft hij nou? Het is daarom belangrijk om te voorkomen dat leerlingen tijdens je ronde werkeloos moeten wachten om een vraag te kunnen stellen.

Daarvoor zijn verschillende mogelijkheden. Op de eerste plaats is het verstandig om tijdens de ronde alleen 'hulp' te geven en geen 'instructie'. Het verschil zit hem in de tijd: hulp is kort, instructie duurt lang. Met hulp wordt de leerling op weg geholpen om verder te gaan, bijvoorbeeld met korte aanwijzingen als 'sla maar even over' of 'er moet een nul achter'.

Een andere mogelijkheid om leerlingen tijdens je ronde niet werkeloos te laten wachten is 'wachtwerk'. Dat is werk waar de leerling verder aan moet werken totdat jij tijd hebt om instructie te geven. Je kunt het wachtwerk ook expliciet op het bord schrijven: 'Als je niet verder kunt dan ga je aan je wachtwerk. Vandaag is dat: het lezen van bladzijde 5.'

3.2.3 ■ Systematische aandachtsverdeling

Ook voor 'systematische aandachtsverdeling' loopt de docent rondes door het lokaal, en wel in een voor die les bepaalde en vooraf aan de leerlingen meegedeelde vaste volgorde. Hoewel het aantal rondes dat in een les gelopen moet worden niet vastligt, vindt er in elk geval een start- en een slotronde plaats. De startronde is nodig om te controleren of elke leerling wel aan het werk kan, de slotronde is nodig om te controleren hoe elke leerling gewerkt heeft.

Aanvankelijk hebben de rondes tot doel de leerlingen kort hulp te geven, de voortgang te controleren en pedagogisch contact te waarborgen. Als de klas een hoger niveau van zelfstandigheid heeft, wordt de invulling van dat pedagogisch contact belangrijker. Op dat niveau wordt het ook van belang dat de leerlingen het plannen van het eigen werk zelfstandig ter hand nemen.

Deze vorm van systematische aandachtsverdeling heeft een aantal positieve effecten.

- De leerlingen weten dat iedereen aan de beurt komt en wanneer dat ongeveer zal zijn. Dit beperkt het aandachtvragende gedrag en biedt zekerheid over het contact.
- Leerlingen krijgen aandacht op een moment dat ze gewenst gedrag vertonen; behalve die anders alleen aandacht kregen wanneer ze vervelend deden, krijgen nu (preventief) een beloning in de vorm van aandacht op een moment dat ze goed werken.
- De docent krijgt tijdens zijn rondes zicht op het werk van stille, faalangstige leerlingen, de leerlingen die normaal gesproken omdat ze hun vinger niet opsteken al snel aan de aandacht van de docent dreigen te ontsnappen.

3.3 Omgaan met verschillen in zelfstandigheid

De zelfstandigheid van leerlingen kun je bevorderen door hen taken te geven. Taken zijn hulpmiddelen om er voor te zorgen dat de leerling los(er) komt van de docent en daarbij zijn eigen weg door de leerstof vindt.

Met het model voor zelfstandig werken dat in de volgende paragrafen wordt behandeld, heeft de docent een regie-instrument in handen voor het onderwijsleerproces. Daarmee is de docent in staat om de basis te leggen voor een positief leer- en leefklimaat, een van de belangrijkste voorwaarden voor goed klassenmanagement. Dit systeem van Zelfstandig Werken kan al dan niet gecombineerd worden met werkplanners of studiewijzers. Op de website www.coutinho.nl/lesseninorde is een bijlage opgenomen met praktische richtlijnen voor de eerste lessen Zelfstandig Werken volgens dit model.

De leerling moet eerst leren om zijn taken te organiseren. De docent zegt bijvoorbeeld: 'Op het bord staat wat je moet doen tijdens zelfstandig werken.' Wanneer daarbij bovendien wordt aangegeven hoeveel tijd er is om aan deze taak te werken, geeft dat aan het eind van de afgesproken tijdspanne de mogelijkheid om te kijken of het gelukt is om de taak af te krijgen.

Met de eerste taak die wordt opgegeven is maximaal (een gedeelte van) één lesuur gemoeid.

De taak is in het begin nog docentgebonden, dat wil zeggen dat de docent bepaalt wat er gedaan moet worden tijdens Zelfstandig Werken (en strikt genomen is er van zelfstandig werken dus nog geen sprake).

De docent deelt aan het begin van de les mee wat de taak is. Vervolgens laat hij de leerlingen de datum van die dag invullen en hij schrijft op het bord wat de leerlingen in dat lesuur tijdens zelfstandig werken af moeten hebben. De leerlingen nemen dat over en noteren in hun schrift bij 'vandaag te doen' wat ze in dat lesuur tijdens zelfstandig werken gaan maken. Aan het eind van het lesuur noteren ze hoe ver ze zijn gekomen in de kolom 'vandaag af'.

Na afloop van zelfstandig werken blikt de docent terug op de tijd dat er zelfstandig gewerkt is en geeft hij klassikaal positieve feedback: 'Ik vind dat er goed gewerkt is', of 'Ik ben erg tevreden over hoe het ging.' Is hij niet tevreden over de manier van werken, dan benoemt hij dat in termen van 'nog niet gelukt', 'er moet meer worden geoefend', 'volgende keer moet het beter.'