

Essenties van en voor goed onderwijs

De juiste dingen goed doen

Fons Exelmans

Onderwijs is complex. Om die complexiteit te vatten, gebruiken we een steeds meer uitdijende terminologie waardoor wij elkaar vandaag niet meer echt begrijpen. In deze bijdrage stel ik de vraag naar wat de essentie van onderwijs is. Ik omschrijf die kerntaak als 'het organiseren van leren'. Verder zoom ik in op de grondhouding van leraren als voorwaarde daartoe. Vervolgens schets ik vijf essenties van goed onderwijs die voor 'leerkracht' zorgen. Tot slot houd ik een pleidooi om een aantal belangrijke dingen van en voor goed onderwijs echt te behartigen.

Inleiding

Onderwijs is complex. Om die complexiteit te vatten, gebruiken we een steeds meer uitdijende terminologie. We gaan in gesprek aan de hand van vele begrippen en kaders. Maar eigenlijk verstaan we elkaar niet meer zo goed. Daarenboven stel ik vast dat de taal die we hanteren om het over onderwijs te hebben, vaak een geleende taal is. Meer en meer hanteren we sociologische, psychologische en technologische termen en kaders om vandaag iets over onderwijs te zeggen en leren. Daar is op zich niets mis mee. Maar hoe is dat taalgebruik aan de pedagogisch-didactische taal van leerkrachten op de werkvloer gelinkt?

Tegen die achtergrond wil ik in dit artikel de vraag stellen naar wat de essenties zijn van en voor goed onderwijs. Als ik terugblik op de veertig jaar dat ik in het onderwijs werk, zijn er een aantal belangrijke principes die

enerzijds het succes van een onderwijsvernieuwing schragen en anderzijds de golf van onderwijsvernieuwingen hebben getrotseerd. Het zijn die essenties die richtinggevend zijn voor de bachelor-na-bacheloropleidingen (banaba) 'Zorgverbreding en remediërend leren' en 'Buitengewoon onderwijs' waarbinnen ik werkzaam was. Ik formuleer die essenties in een beperkt fundamenteel begrippenkader – in onderwijstaal dus – waarvan studenten en docenten ervaren dat het voor hen en in hun praktijk werkt. Bovendien kunnen die essenties rechtstreeks aan evidencebased en effectieve onderwijsstrategieën gelinkt worden.

Eerst geef ik aan wat de kerntaak van onderwijs is. Vervolgens zoom ik in op de noodzakelijke grondhouding van leerkrachten om, bij toepassing van die essenties, tot goed onderwijs te komen. Daarna laat ik vijf onderwijsessenties de revue passeren. Tot slot houd ik een pleidooi over wat echt belang-

rijk is in goed onderwijs. Voor mij zijn dat drie zaken:

- een eenvoudige taal gebruiken om de complexiteit van onderwijs te kunnen hanteren binnen denken en doen;
- het onderwijsgedrag van leerkrachten als uitgangspunt nemen voor goed onderwijs;
- de juiste dingen goed doen.

Onderwijs gaat over het organiseren van leren

Onderwijs gaat erom dat kinderen en jongeren zinvolle en nuttige dingen leren. Uiteraard is het creëren van meer gelijke kansen en zorgen voor meer inclusie ook een doel van onderwijs. Verder moet onderwijs bijdragen tot meer burgerzin, goede sociale vaardigheden, een democratische ingesteldheid, enzovoort. Weten waar onderwijs best toe leidt, is belangrijk. Stilstaan bij het ‘waarom’ is noodzakelijk.

In eindtermen en leerplannen staat vooral ‘wat’ geleerd moet worden. Die eindtermen en leerplannen worden regelmatig aangepast en het onderwijs past daar zijn aanbod aan aan. Een goede aflijning van ‘wat’ geleerd moet worden, is belangrijk. Maar – en nu pas komen de echte onderwijsvragen – dat zijn de vragen die leerkrachten en scholen zich vooral stellen: hoe organiseren we onderwijs dat leidt tot meer gelijke kansen, meer inclusie, goede sociale vaardigheden, meer burgerzin, enzovoort? Met andere woorden, hoe organiseer je het leren van kinderen en jongeren in klassen en scholen zodat die doelen bereikt worden? Verwijzend naar de *Golden circle* van Simon Sinek (2011) kunnen we stellen dat in goed onderwijs ‘why’ (wat willen we bereiken en waarom?), ‘how’ (hoe pakken we het aan?) en ‘what’ (wat doen we dan concreet?) goed op elkaar moeten aansluiten. Er moet een goede verbinding zijn tussen het waarom, het hoe en het wat. Leerkrachten en scholen kunnen vlot aangeven wat ze doen. Waarom ze dat doen, wordt meestal ook goed verwoord. Op de vraag hoe ze dat doen en vooral hoe ze het in de toekomst beter willen doen, komen dikwijls minder vlotte antwoorden. De eigenlijke

kernvraag voor leerkrachten en scholen is meteen ook de moeilijkste om een antwoord op te geven. De strategie om over leerinhouden leerprocessen op te zetten om zo de doelen te bereiken, is tegelijkertijd het belangrijkste en moeilijkste voor onderwijzers. Onderwijs gaat vooral over organiseren van leren. Hoe we dat doen, is tegelijkertijd de kernopgave en de belangrijkste struikelsteen. Sinek legt een sterke nadruk op de ‘why’. Bij hem lezen we evenwel ook: “Those who know why, need those who know how.”

Laat me een voorbeeld geven om dat te illustreren. De resultaten van het PIRLS-onderzoek over de kwaliteit van het begrijpend lezen in Vlaanderen zijn ronduit verontrustend (Vlaams rapport PIRLS, 2017). In tien jaar tijd zijn de prestaties van leerlingen niveau vierde leerjaar gekelderde. Internationaal boeren we in deze internationale ranking flink achteruit. Opvallend is dat de niveaus van alle groepen zakken: zowel meisjes als jongens, zowel kinderen met Nederlands als thuistaal als anderstaligen. Bovendien worden leerlingen in Vlaanderen gekenmerkt door een eerder negatieve houding tegenover lezen.¹ Dat is niet niks. Het belang van goed begrijpend lezen kan niet overschat worden. De vraag is hier echter niet: ‘hoe zorgen we voor meer gelijke kansen en inclusie in verband met begrijpend lezen?’ maar wel: ‘hoe zorgen we voor een verbetering van het begrijpend lezen voor alle leerlingen zodat ons onderwijs bijdraagt aan gelijke kansen en inclusie?’

Organiseren van leren vanuit een geëngageerde, aanvaardende en zelfbewuste grondhouding

De grondhouding van een goede leerkracht toont zich in een krachtige mix van engagement, aanvaarding en zelfbewustheid. Een leerkracht is gemandateerd vanuit de samenleving om kinderen en jongeren essentiële dingen te leren. Eenvoudig en simpel verwoord: dat is waarvoor zij of hij betaald wordt. Dat is dus wat leerkrachten te doen hebben en dat moeten ze duidelijk overbren-

gen: 'Hier sta ik voor. Hier ga ik voor. Ook als het niet altijd gemakkelijk is om jullie essentiële zaken te leren, ik ben leerkracht en ik ga voor de opdracht die ik vanuit de samenleving gekregen heb. Ik ben er voor jullie. Ik laat jullie niet zoals jullie zijn. Ik ben er voor jou, ook als je dat nu nog niet wilt.' Engagement, dus.

Ook aanvaarding is van belang. Elke dag opnieuw proberen we leerlingen niet te laten zoals ze zijn, maar hen wel te nemen zoals ze zijn. Om hen niet te laten zoals ze zijn, kunnen labels (ADHD, dyslexie, DCD, ...) helpen. Om hen te nemen zoals ze zijn, staan labels dikwijls in de weg. Een zorgbeleid dat individuele labels als uitgangspunt neemt om goed onderwijs te organiseren, heeft te weinig oog voor een kernbeleving van goed onderwijs: 'wij leren hier iets belangrijks'. Kinderen en jongeren nemen zoals ze voorlopig zijn en van daaruit stappen zetten met hen en met de groep waarbinnen ze leren en leven, is onze opgave. Engagement geschraagd door aanvaarding dus.

De vanzelfsprekende 'macht' van een leerkracht is tegenwoordig ver weg. Gelukkig! Het 'gezag' van een leerkracht is – net zoals vroeger – een belangrijke facilitator van leren. En dat gezag moeten ze – meer dan vroeger – vandaag verdienen. Gezag heeft twee kanten. Een leerkracht krijgt het mandaat vanuit de samenleving om kinderen en jongeren iets te leren. Die mandatering kan een goede leerkracht omzetten in een gezagvolle relatie met de leerlingen. Die maatschappelijke mandatering lijkt mij ondertussen wel behoorlijk ingesneeuwd. Meer nog, ook de leerkracht zelf neemt het tegenwoordig te weinig als vanzelfsprekend dat zij of hij echt wat te bieden heeft.

Dat vanzelfsprekende engagement vanuit aanvaarding en zelfbewustheid uit zich in hoe de leerkracht 'aanwezig' is in de klas. Door hun lichaamstaal tonen leerkrachten deze grondhouding. Welwillend, warm en eisend aanwezig zijn, is uitstralen: 'ik geloof in jullie', 'doe nu wat nodig is', 'zet door als het nog niet lukt', 'grijp je kans om het nu beter of anders te doen'. Zelfbewust enga-

gement geschraagd door aanvaarding. Leraren die vanuit deze grondhouding in de klas staan, tonen respect en vertrouwen en krijgen dat ook terug.

Organiseren van leren, teruggebracht tot vijf essenties

De complexiteit van onderwijs proberen te vatten in vijf essentiële elementen is enerzijds onmogelijk, maar anderzijds aangewezen. Binnen die spanning schrijf ik dus het volgende.

Warmte

Warmte in onderwijs heeft als basis de hierboven beschreven grondhouding. Een warme leerkracht is iemand die telkens opnieuw ervan blijft uitgaan dat leerlingen stappen kunnen zetten en kunnen vooruitgaan. Ook als het perspectief duister is. Een warme leerkracht is een leerkracht die het leven binnenbrengt in haar of zijn lessen. Het leven in al zijn facetten: doorzetting, ontgoocheling, vreugde, geluk, verdriet, verrukking, teleurstelling, vertrouwen, boosheid, verontwaardiging, ... Niets menselijks is leerkrachten vreemd. Zij getuigen van het volle leven: de schoonheid daarvan en de kansen daarin, de onvolmaaktheid daarvan en het onvermogen daarin... En zij vertellen over hoe zij daarmee omgaan. Dat alles doen zij zonder eigenbelang, maar om leerlingen te helpen hun leven zelf vorm te geven.

Vaak krijg ik dan de vraag: hoe toon ik dat dan concreet? Je kan bijvoorbeeld bij het begin van de dag of de les de leerlingen verwelkomen bij het binnenkomen. "Jullie zijn allemaal welkom. Ik heb ieder van jullie 'gezien'." Het is meestal genoeg om er gewoon te staan en iedereen individueel aan te kijken. Als goede waarnemer heb je ondertussen gemerkt dat er een of meerdere zijn die met 'een ruzzakje' zijn binnengekomen. Dan, en vooral dan, is de inzet goed lesgeven aan de hele klasgroep. En wanneer er nadien in groep of individueel wordt ge-

werkt, probeer je verbinding te maken met de ‘rugzak-leerlingen’.

Duidelijkheid

Zowel bij het leren van eenvoudige leerstof (bijvoorbeeld cijferrekenen) als bij het verwerven van complexe leerinhouden (bijvoorbeeld leesstrategieën) is het noodzakelijk om duidelijkheid te bieden, vooral op twee vlakken: wat en hoe geleerd wordt. Zo kan je bij het leren samenvatten van een tekst tonen wat samenvatten is door het voor te doen of kan je de leerlingen eraan herinneren hoe ze ‘hulp op afroep’ kunnen krijgen.

Instructielessen worden het best georganiseerd volgens een Directe-Instructiemodel (DI-model). Daarvan zijn er meerdere varianten: GRIMM, ADI, EDI, IGD. In elk van die varianten is er hoge duidelijkheid over wat en op welke manier geleerd wordt. Bovendien is er veel leerlingenactiviteit en differentiatie ingebouwd. Het valt mij op hoe meewarig en neerbuigend vele onderwijsverantwoordelijken en onderwijsvernieuwers praten over directe instructie. Die houding omtrent directe instructie hangt, mijns inziens, vooral samen met hoe die mensen kijken naar de rol van een leerkracht. Zij definiëren die rol hoofdzakelijk als facilitator, begeleider, coach, ... Dat zijn belangrijke rollen voor een leerkracht. Maar eveneens belangrijk en in instructielessen zelfs belangrijker zijn de volgende leerkrachtrollen: activator, inspirator, model, ... Uit effectiviteitsstudies van onder meer Marzano (2014), Hattie en Yates (2014) en Mitchell (2014) blijkt telkens weer dat lesgeven volgens het Directe-Instructiemodel bij uitstek effectief is. Ook in de meta-analyses van Stockard (2015; 2018) over de effectiviteit van directe instructie wordt dat nog maar eens aangetoond.

Duidelijkheid speelt ook een belangrijke rol in klashouden. Niet alleen leerkrachten klagen alsmear meer over ‘moeilijk gedrag’ in de school. Vooral ook leerlingen geven aan dat zij in hun leren gestoord worden door het gedrag van medeleerlingen. Moeten we dan maar terug naar de dwingende en straf-

fende autoriteit van vroeger? Zeker niet. Wel moeten leerkrachten en scholen inzetten op nieuwe autoriteit: duidelijkheid vooral over wat gewenst is, en wat gewenst is, voorleven en oefenen. Ze moeten blijven gaan en staan voor gewenst gedrag, maar ook bij ongewenst gedrag kansen blijven geven tot herstel. Die duidelijkheid concretiseer ik verderop in een excursus.

Herhaald oefenen

Herhaling is een belangrijk didactisch principe. Waarom passen we het dan zo weinig en vooral te weinig systematisch toe? Genoeg tijd geven en krijgen om te oefenen is belangrijk in goed onderwijs. Nog belangrijker is de frequentie van oefenen. Eerst een heldere instructie geven, dan (samen) oefenen en daarop feedback geven en krijgen is een basismodel voor leren. Het nadien herhaald, kort oefenen van het pas aangeleerde zorgt voor echte leerwinst. Toch vinden wij herhaald oefenen bijna nooit terug in handboeken, lesroosters, lesvoorbereidingen of jaarplanningen. Dat is een spijtige zaak.

Na instructie en herhaald oefenen zorgt een leerkracht er ook best voor dat het geleerde nadien gebruikt moet worden in andere contexten. Oefening baart kunst. Een eenvoudige manier om onderwijsrendement te verhogen, is de korte herhaling systematisch roosteren. Dat is – mijns inziens – een prioriteit voor ons lager, maar ook secundair onderwijs.

Zelfstandig werk

Leerlingen moeten genoeg tijd krijgen om zelfstandig te oefenen, te verwerken, toe te passen. Dat kan door individueel of in groep te werken aan – al dan niet – geïntegreerde opdrachten. In vormen van zelfstandig werk kunnen verschillende aspecten van goed onderwijs gerealiseerd worden. Tijdens individueel zelfstandig werk: productdifferentiatie, leerlingen die zich eigen doelen stellen en ze ook (leren) evalueren, plannen en opvolgen. Tijdens coöperatief werk door *peer tutoring*, sociale vaardigheden, procesdifferentiatie, ...

Wanneer tijdens het werken aan opdrachten uit verschillende leerdomeinen geput moet worden, komen leerlingen tot geïntegreerd kennen en kunnen.

Gepast rekening houden met verschillen in de leerlingengroep is niet makkelijk. Leerkrachten zeggen ook dikwijls dat ze daar de tijd niet voor hebben. Voor goed onderwijs geldt, net als voor andere goede dingen, dat we moeten woekeren met de beschikbare tijd. Als binnen stevige instructielessen genoeg basis is gelegd om leerlingen individueel en/of in groep te kunnen laten werken, dan krijgen we een ‘vanzelfsprekende’ differentiatie. Als de meerderheid van een klasgroep individueel en/of in groep aan de slag is, krijgt een leerkracht de ruimte om met een groepje of een individuele leerling te werken. Naar mijn aanvoelen klagen leerkrachten en scholen terecht aan dat er steeds meer op het bord van het onderwijs geschoven wordt en dat er daardoor te weinig tijd is voor de kerntaken. Dat tekort aan tijd moeten we letterlijk nemen. Want om toch tegemoet te komen aan bijkomende eisen, worden dikwijls lessen en lessenspakketten bijkomend opgenomen in het curriculum. Die nemen tijd ergens anders weg en zorgen voor versnippering van het aanbod. Bijkomende taken zouden, in eerste instantie, dus beter als bijkomende accenten zinvol geïntegreerd moeten worden. Waar kan dat beter dan in geïntegreerde opdrachten (thema, project, ...)?

Zelfsturing

Ik krijg meer dan eens de volgende reactie van leerkrachten: “Allemaal goed en wel dat zelfstandig en in groep werken, maar mijn leerlingen kunnen dat niet.” Mijn antwoord is: “Ik geloof je. Op dit ogenblik kunnen ze het nog niet, of... ze kunnen het niet meer.” Uiteraard kan je niet zomaar verwachten dat leerlingen hun tijd indelen, het gepaste materiaal vinden en gebruiken, hulp zoeken, taken verdelen, elkaar bij de opdracht houden, zichzelf en anderen feedback geven. Dat moet in een school, over de verschillende leerjaren heen, doelgericht en gedoseerd opgebouwd worden. Zelfsturing moet planmatig aangestuurd worden. Zelfsturing, zeker

bij traag en moeilijk lerende kinderen, is het resultaat van de verinnerlijking van een herhaalde en gemodelleerde sturing.

En soms hebben leerkrachten ongelijk dat de leerlingen het niet kunnen. Zo toonden leerkrachten van de vorige studie jaren tijdens een studiedag hoe vlot zij individueel en groepswork lieten lopen. Toch even schrikken als diezelfde leerlingen het een paar jaar later niet meer kunnen. Sommige zaken kunnen leerlingen dus niet meer.

Ik heb het geluk dat ik mag werken in en met scholen. Regelmatig zie ik daar prachtige dingen: instructielessen met modelleren van vaardigheden door de leerkracht, veel inoefentijd en taakgerichte feedback, verlengde instructie voor wie het nodig heeft, gecombineerd met vlot lopende werktijden van individueel werk of groepswork. Bij het groepje dat de leerkracht nog meer nodig heeft, valt mij steeds opnieuw hetzelfde op: die leerlingen starten niet, zoals de anderen, onmiddellijk aan hun taak. Zij wachten tot de leerkracht bij hen komt en hen in gang zet. Leerlingen die trager en/of moeilijker leren, moeten vooral ook aangestuurd worden om zichzelf te sturen. Dat leren ze niet door telkens te wachten tot een leerkracht hen in gang zet. Goede leerkrachten zijn sterk in het aansturen van zelfsturing doordat ze dat als vanzelfsprekend mee opnemen in de meeste activiteiten die ze organiseren. Meer specifiek zijn er twee dingen die leerkrachten die zelfsturing verhogen, systematisch (kunnen) doen: vooruit- en terugblikken en taakgerichte feedback geven.

Laat ons beginnen met ‘vooruit- en terugblikken’. Stel je even het volgende voor. Leerlingen komen in het begin van de week in hun klaslokaal en hun klastitularis doorloopt samen met hen hoe hun week (voor jonge kinderen hun dag) er kan en zal uitzien. Leerlingen kunnen aangeven waar ze naar uitkijken, wat voor hen moeilijk zal zijn, waar ze een tandje moeten bijsteken, ... Vanuit wat in vorige weken goed en minder goed liep, wordt nu gekeken naar de week die komt. De week wordt afgesloten met een gezamenlijk terugblikmoment op de week: waar kan ik trots op

zijn? Wanneer was het moeilijk en wat heeft mij geholpen om er toch in te slagen? Wat was mijn dieptepunt en waarom? Hoe kan ik het de volgende week eventueel anders aanpakken? Samen met de leerlingen denken we na over hun leren en proberen we hun meer eigenaarschap te geven over wat en hoe ze leren. Niet alleen per week, maar ook per activiteit kan vooruit- en terugblik worden: dit gaan we leren (en op die manier). Is het ons gelukt en waardoor? Is het nog niet gelukt en wat kunnen we er dan aan doen? Uiteraard kost dat tijd. Maar de hierin geïnvesteerde tijd verdient je elders terug omdat leerprocessen vlotter zullen lopen. Bovendien werk je zo systematisch rond socio-emotioneel leren, leren leren, zelfkennis, verantwoordelijkheid, ... Kortom, aan zelfsturing (en daarover dien je dus ook geen aparte lesjes bovenop het pakket te geven).

Er wordt met leerlingen dikwijls als volgt gepraat: 'wat ben jij flink', 'goed gewerkt', 'mooi zo', 'fijn', 'prima', 'leuk', 'je kan beter', 'slordig gewerkt', 'onvoldoende voor deze taak', 'niet opgelet', 'je bent koppig'. Over leerlingen wordt regelmatig zo gepraat: 'X is een sterke leerling', 'Y is een zwakke leerling', 'X let goed op', 'Y heeft een zwakke werkhouding en is niet gemotiveerd'. Hoewel we dit taalgebruik als normaal beschouwen, is het geen goede onderwijstaal. Dat taalgebruik bevat immers geen informatie over wat ervoor zorgde dat het resultaat prima was, over op welke manier men het beter kan aanpakken, over wanneer X (uitzonderlijk) toch gemotiveerd is, over wat Y kan helpen, over hoe het nog beter kan. Om hun leren te stimuleren, hebben leerlingen vooral informatie nodig over waarom het goed of niet goed was en hoe het in de toekomst beter of nog beter kan. Het kan dus anders, bijvoorbeeld: 'je hebt alles waarmee je gespeeld hebt op de juiste plaats terug gezet', 'je bent goed gestart, maar vanaf hier is je aandacht verslapt, denk ik', 'doorloop je stappenschema eens voor deze oefening', 'je presentatie is helder en persoonlijk, denk eens na over mogelijke vragen van je toehoorders'. Leerlingen leren vanuit taakgerichte feedback. Vanuit taakgerichte feedback leren ze doorzetten en uitproberen wat mogelijk is: 'Y heeft bij het uitvoeren van

taken individuele aandacht nodig. Het is belangrijk dat je heel goed nagaat of hij de opdracht goed begrepen heeft. Verder is het nodig dat hij snel te horen krijgt dat hij op de juiste manier bezig is. Dat helpt hem om vertrouwen te hebben en zijn taak af te werken.' Als een leerkracht zo over Y praat, worden dingen *mogelijk*, zowel voor Y als voor de leerkracht.

Onderwijs wint aan kracht door zelfsturing de hele tijd in het achterhoofd mee te nemen en expliciet te stimuleren door vooruit- en terugblikken en taakgerichte feedback. Tijdens vooruitblikken wordt (taakgerichte) *feed-up* gegeven. Bij terugblikken op een taak krijgen (en geven) leerlingen (taakgerichte) *feedback*. Op basis daarvan kan overgegaan worden tot (taakgerichte) *feedforward*. Door zo met onze leerlingen om te gaan, zorgen wij ervoor dat hun *locus of control* intern wordt. We sturen hen zo aan om zelf het stuur van hun leren en leven in handen te nemen.

EXCURSUS: warm en duidelijk klasmanagement, gericht op zelfsturing

In goed klasmanagement komen de vijf essenties samen voor. Vanuit een warme grondhouding geven we vooral duidelijk aan wat gewenst is. Daarbij tonen we dat de (klas)groep en de taak (leerstof, doelen) prioritair zijn. Bij ongewenst gedrag geven we (telkens opnieuw) de kans om te doen wat gewenst is. De leerling beslist om die kans te nemen of niet. Als hij ze neemt, krijgt hij positieve (taakgerichte) feedback. Als hij de kans niet neemt, weet hij wat er volgt. Hij stuurt zichzelf dus, terwijl hij duidelijk weet wat wij denken dat goed (voor hem) is. Hij weet wat er volgt omdat we binnen de school een gradatie in kansen/maatregelen hebben vastgelegd. Die gradatie is besproken en inge oefend met de leerlingen. Dezelfde duidelijkheid is gecreëerd rond wat leerlingen van ons kunnen verwachten als zij het al goed of nog beter kunnen doen. Beide sets van interventies zijn opgenomen in de schoolbrochure en worden toegelicht aan ouders, stagiairs en externen.

Kevin denkt en doet meestal betrokken mee tijdens een klassikale activiteit. Als een taak (individueel of in groep) (van bij het begin) niet vlot, is hij bang dat het (weer eens) niet zal

lukken. Hij wordt dan steeds onrustiger en uit zijn frustratie hoor- en zichtbaarder. Soms ontploft hij (zonder dat de leerkracht tijdig de signalen van onrust heeft opgevangen). Kevin wil wel. Het lukt hem meer dan eens niet om...

Situatie 1: Kevin tikt tijdens de uitleg herhaaldelijk met zijn balpen op zijn bank.

“Kevin, houd daar eens mee op, jongen”, “Maar Kevin toch, ik moet je weer zeggen dat je daarmee moet ophouden.” Dat zijn twee van de meest terugkerende uitspraken; geen van beide zet Kevin op leren. De tweede heeft een moraliserend toontje waarvoor velen allergisch zijn. Als hij stopt, voert hij het gewenste gedrag uit door naar de leraar te luisteren. In dit geval bereikt de leraar dat Kevin niet meer tikt. Maar dat gaat ten koste van de groep en de taak. Voor de groep en Kevin is het nu duidelijk dat zijn tikken belangrijk is. Voor belonen van ongewenst gedrag in onderwijs bestaat de term ‘leerkrachtenvalkuil’.

Het kan anders. De leerkracht gaat door met uitleggen en gaat, zonder Kevin te viseren, in zijn nabijheid. Dat signaal geeft Kevin de kans om zichzelf te stoppen en om te luisteren naar zichzelf. De leerkracht toont op een niet-verbale manier dat zij of hij erop vertrouwt dat Kevin stopt en de groep en de taak blijven op de voorgrond. De leerkracht biedt een positief dilemma aan; een klare uitnodiging tot zichzelf sturen om het gewenste te doen. Als Kevin er toch voor kiest om te blijven tikken, weet iedereen (klas, leerkracht, Kevin) wat er volgt.

Situatie 2: Kevin houdt zich tijdens het groepswork niet aan de rolverdeling.

“Kevin, ik wil dat jij je aan de rolverdeling houdt. Zo is het aangenaam voor iedereen en komen jullie tot een goed resultaat.” Dat is een veelvoorkomende en passende reactie. Maar als standaardinterventie laat ze, zowel voor de andere groepsleden als voor Kevin, leerkansen liggen. Het is een groepsopdracht. Dus richten we ons in eerste instantie tot, jawel, de groep. We gaan rustig naar het groepje, kijken iedereen aan en wijzen naar de opdrachtenkaart met de rolverdeling. Niet alleen Kevin heeft hier wat te leren. Als de gespreksleider hieruit moed put om steviger zijn groepsleden aan te sturen, boeken we een mooi resultaat. Uiteraard blijven we vanuit een ooghoek toekijken hoe

het verder gaat. Als, ondanks de inspanningen van zijn medeleerlingen, Kevin zijn aandeel niet opneemt, grijpen we wel gericht op Kevin in.

Als leerkracht geven we de hele tijd aan dat de taak en de groep prioritair zijn. We geven telkens kansen om zich tot de taak en de groep te verbinden. We passen onze tussenkomsten aan de keuzes van onze leerlingen aan. Want zij kunnen en moeten telkens zelf kiezen. We sturen zelfsturing aan. We blijven de hele tijd voor de taak, de groep en het individu gaan. We gaan ervoor, we staan ervoor.

Situatie 3: Kevin haalt met zijn elleboog uit naar zijn buurman Mehmet.

“Dat doen we hier niet, hé man!”, “Dat heeft gevolgen, weet dat maar zeker!”, “Bied je excuses aan, nu meteen!”, “En nu naar de time-out/zorgcoördinator/leerlingbegeleider/directeur!” We worden emotioneel. We geven duidelijk aan dat wat Kevin doet veel belangrijker is dan wat wij aan het doen zijn. Als we Kevin op die manier wegsturen, tonen we eigenlijk onmacht. Of Kevin nu wegloopt en met de deur slaat of triomfantelijk grijnst, voor alle betrokkenen is het een kansloos gebeuren en de ‘oplossing’ wordt ergens anders gelegd. Met de elleboog uithalen mag absoluut niet. Maar als het gebeurt, is het onze opdracht om er voor alle betrokkenen zo goed mogelijk mee om te gaan.

We stappen beslist naar Kevin en zeggen of roepen uitsluitend: “Stop!” Als hij stopt, zeggen we rustig: “Goed dat je bent gestopt.” Velen krijgen dat niet zo makkelijk over hun lippen. Toch is het wat we te doen hebben. Bij gewenst gedrag niet duidelijk de informatie geven dat we dat op prijs stellen, behoort ook tot de leerkrachtenvalkuil. In zo’n situatie kiezen we meestal voor een *time-in*: naar een plek in de klas gaan om tot rust te komen, na te denken en verder te werken: “Loop even met mij mee naar de rustige plek. Je weet wat je daar kan doen.” De klas sporen we aan om verder te werken: “Mensen, werk verder asjeblijft.” Ik kijk naar Mehmet en probeer van hem af te lezen wat hij nodig heeft: “Mehmet, oké met jou?”

Als Kevin niet stopt met uithalen of begint te protesteren of te roepen, gaan we tussenbeide staan. We zeggen tot driemaal toe met afnemende intensiteit dat we willen dat hij rustig wordt: “Ik wil dat je nu rustig wordt.

Ik wil echt dat je nu rustig wordt. Het is absoluut nodig dat je nu rustig wordt.” We geven de grens niet alleen aan, we zijn ook fysiek als dat nodig is. Vanuit de band die we met de groep en iedere leerling hebben opgebouwd, op basis van de voorspelbaarheid van de kansen die geboden worden en omdat we blijven proberen om Kevin in onze rust te brengen, is de kans dat hij niet stopt miniem. Als hij er toch voor kiest om voort te doen, om niet naar de rustige plek te gaan, kunnen we ervoor kiezen om hulp in te roepen van mensen in ons netwerk (collega van de klas ernaast, directie, zorg, leerlingbegeleiding, ouders) die duidelijk weten vanaf wanneer en waarom we hun ondersteuning nodig hebben. Als Kevin er herhaaldelijk voor kiest om niet in te gaan op geboden kansen, moet hij later de verbinding met Mehmet, mij en de groep via een hersteltaak terug in orde maken. Wij, als leerkrachten, zijn blijvend herstelbereid en zijn niet te beroerd om een eerste gebaar daartoe te maken.

We zorgen dus goed voor alle betrokkenen. Voor onszelf, door kalm, zakelijk en uit de confrontatie te blijven. Voor Mehmet, door te controleren hoe het met hem is en van daaruit voor hem te doen wat dan nodig is. Voor de rest van de groep, door zakelijk en kalm de impact van het incident zo klein mogelijk te houden en hen terug op hun taak te zetten. Voor Kevin, door hem blijvend te willen stoppen, hem kansen te geven om tot rust te komen, hem aan te zetten tot en te helpen bij herstel naar Mehmet, mij en de groep toe. Als we er blijven voor gaan en het lukt toch niet, moeten we kunnen terugvallen op ondersteuning van buiten de klas.

Conclusie: effectief klasmanagement vanuit warmte betekent kansen blijven bieden en ervan uitgaan dat het kan lukken. Op basis van duidelijkheid: wat we doen bij gewenst en ongewenst gedrag, is helder voor iedereen. Gericht op zelfsturing: de leerling kiest zelf binnen een positief dilemma. Via herhaalde oefening met anderen geleerd: leerkrachten oefenen dat met elkaar tot ze die vaardigheden vrij routineus beheersen; de leerkrachten praten hierover in hun klassen en oefenen met leerlingen.

Scholen hebben een sanctiebeleid en nemen dat op in hun schoolbrochure. Werken aan een helder kansenbeleid zoals hierboven beschreven en dat opnemen in de schoolbrochure, kan ook. Mooi om zich daar als school aan te zetten, niet?

Pleidooi voor wat er echt toe doet in het onderwijs

De vijf essenties hierboven kunnen als eenvoudig kader helpen om over onderwijs na te denken en vooral om goed onderwijs te organiseren. Een school kan ‘de vijf’ gebruiken als bril om naar de eigen werking te kijken om van daaruit in actie te gaan. Een lerarenopleiding kan die vijf elementen gebruiken om de dekking van het curriculum en de spreiding ervan over de opleidingsjaren te optimaliseren. De communicatie tussen docenten, van docenten met studenten en van studenten onderling loopt daardoor mogelijk vlotter. Bijvoorbeeld bij de opdracht: ‘Hoe kan onderwijs bijdragen aan meer *growth mindset*?’ (Dweck, 2012). Voor het ontwerpen van leergehelen en feedback krijgen/geven op de uitvoering ervan, vormen de vijf essenties voor mij een krachtige kapstok.

‘De leerkracht doet ertoe. De leerkracht maakt het verschil.’ Daarmee ben ik het volledig eens. Aangezien de leraar het verschil maakt, lijkt het me logisch om het effectieve onderwijsgedrag van goede leerkrachten als uitgangspunt te nemen voor de lerarenopleiding en onderwijsvernieuwing. Een goed inzicht in onderwijspraktijken en grondhoudingen die opbrengen, is belangrijk. Zoals ik al aangaf, leer je maar echt door veel (en in veilige contexten) te oefenen, door de feedback en door jezelf te kunnen bijsturen. Echt goed tennissen en voetballen leren we ook niet door alleen ‘matchen’ te spelen, oefenwedstrijden en training zijn belangrijk. Om iets in de vingers te krijgen, moet er immers veel geoefend en getraind worden: leerkrachten in opleiding met hun medestudenten en docenten, leerkrachten in het veld met elkaar. Helaas stel ik vast dat die gedachte heel weinig klinkt en terugkomt in de concrete onderwijspraktijk. Ik licht dat toe aan de hand van twee voorbeelden.

Mijn eerste voorbeeld: om de neerwaartse trend in ons resultaat voor begrijpend lezen om te buigen, moeten we in ons basisonderwijs vooral inzetten op vier zaken:

- hardop denkend voorlezen in kleine groep met gradatie in bijwijzen in de kleuterschool;
- voor de opstart van leren lezen en schrijven een directe systeemmethode ‘zonder franjes’ gebruiken;
- een beperkt aantal strategieën voor begrip-pend lezen volgens een DI-model aanle-ren;
- meer tijd voor functioneel lezen en schrij-ven in het algemeen.

Ik zoom even in op het leren lezen en schrij-ven in een eerste leerjaar. In vele lerarenop-leidingen lager onderwijs wordt er te weinig tijd uitgetrokken voor de opstart van lezen en schrijven. Dat heb ik jaar na jaar kunnen merken aan de studenten die in de banaba-opleidingen startten. Om kinderen te leren lezen die het daar erg moeilijk mee hebben, moet je in eerste instantie sterk zijn in het ‘gewone’ leren lezen en schrijven. Vele afge-studeerden weten niet wat een directe sys-teemmethode is. Dat is op zich geen drama. Maar ze hebben vooral weinig tot niet tijdens hun opleiding geoefend op bijvoorbeeld met een beperkt aantal gekende letters zoveel mogelijk woorden lezen en schrijven. Dat is evenwel wat effectieve leerkrachten doen met alle leerlingen en nog meer met hen die het wat moeilijker hebben.

Het tweede voorbeeld: zowel basisscholen als secundaire scholen willen leren omgaan met ‘moeilijk gedrag’; niet-verbaal klasmanage-ment vanuit ‘nieuwe autoriteit’ is daarvoor een hoeksteen (zie excursus hierboven). Voor vele leerkrachten en scholen is de niet-verbale invalshoek een *eyeopener*. Voor de meesten is dat nieuw en ze willen ermee aan de slag omdat ze aanvoelen dat het klopt. Als je jaren vooral verbaal aan klasmanagement hebt ge-daan, duurt het een tijd voor je in een andere plooi ligt. Door dat samen met collega’s te oefenen (iets anders dan erover praten), leer je dat snel en ben je dus zekerder als je het ‘in het echt’ gaat toepassen. Leraren en scholen die dat doen, gaan vooruit. Tijd maken om ‘samen te trainen’ is nog geen evidentie in ons onderwijs. Het standaardexcuus klinkt: “We zouden wel willen, maar we moeten nu vooral samenwerken aan ons onderwijsarrangement

naar de toekomst toe.” Mijn standaardant-woord: “Door samen belangrijke vaardighe-den te trainen, werk je daaraan.”

In het verlengde daarvan ben ik ervan over-tuigd dat de *core business* van een leraar de *core business* van een lerarenopleiding moet zijn: lesgeven aan een groep leerlingen die onderling weinig tot zeer veel verschillen. Didactiek en vakdidactiek moeten het hart vormen van lerarenopleidingen. Inhoude-lijk sterk als leerkracht zijn, zicht hebben op ontwikkelings- en leerlijnen, naar zichzelf en de samenleving geëngageerd zijn, zijn ele-menten die best daarrond geweven worden en vooralsnog ermee verweven zijn.

De aloude strijd tussen *Führen oder Wach-senlassen* (Litt, 1964) woedt tegenwoordig weer hevige, vooral als het gaat over de toe-komst van ons onderwijs. Het is goed dat er op het scherp van de snee gediscussieerd wordt. Het is echter niet goed dat de discus-sie polariserend verloopt. Als ik pleit voor instructielessen op basis van een Directe-Instructiemodel, word ik door de ‘construc-tivisten’ weggezet als niet meer van deze tijd en al zeker niet meer van de toekomst. Als ik dan vraag aan welke leerkrachten zij zelf goede herinneringen hebben, komen er steeds verhalen van leerkrachten die heel duidelijk waren over wat en hoe er geleerd werd. Wanneer ik het nut en de noodzaak van vlot lopend coöperatief werk benadruk, krijg ik terug: “We hebben het wel gehad met al die vernieuwing”, of ik word uit-genodigd om dat zelf in hun klas te gaan doen. En als ik dan voorstel om dat eens sa-men te gaan oefenen in hun klas, verschuift meestal het gespreksonderwerp.

Goed onderwijs is geen kwestie van ‘of-of’. Het is een zaak van ‘en-en’: én warmte én duidelijkheid; én instructielessen én blok-ken van zelfstandig en/of geïntegreerd werk, al dan niet in groep; én de taak én de groep én de individuele leerling. Makkelijk is an-ders, maar dat is goed onderwijs nooit ge-weest en zal het ook nooit zijn.

Voor de toekomst van ons lager en secundair onderwijs betekent dit dat we in scholen

kiezen voor een mix van wat 'juist' is: vooral een mix van stevige instructielessen volgens een DI-model en eenheden van zelfstandig werk die vlot lopen omdat een school werk heeft gemaakt van een leerlijn zelfsturing. Scholen en leerkrachten kunnen dan verschillen in de dosering van de componenten binnen hun week- en jaarplanning, maar wel dezelfde bouwstenen gebruiken. Koken met dezelfde ingrediënten en smaakverschillen naargelang de dosering ervan. Kiezen voor de 'juiste' dingen is echter niet voldoende. We moeten die ook nog goed doen. Instructielessen volgens het aftandse model van uitleg, klassikaal oefenen en verbeteren lijken in de verste verte niet op instructielessen volgens een DI-model. Geïntegreerd en coöperatief werk brengt pas op als het goed aangestuurd, opgebouwd en aangeleerd wordt.

De 'juiste' dingen 'goed' doen, dus.

Fons Exelmans

Voormalig docent en opleidingsverantwoordelijke van de banabaopleidingen Zorg en Buitengewoon Onderwijs aan de Hogeschool UCLL

Zelfstandig trainer/coach voor leerkrachten en hun scholen rond gedrag, taal en schoolontwikkeling
Fons.exelmans@gmail.com

Noot

1. Zie voor resultaten: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>. Zie voor interpretatie resultaten: Van Damme, J., Bellens, K., De Fraine, B., Tielemans, K., & Vandenberghe, M. (2018), <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/PIRLS2016-versie2018-01-15.pdf>

Bronnen

- Dweck, C.S. (2012). *Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Constable and Robinson Ltd.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge: Taylor & Francis.

- Litt, T. (1964). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Marzano, R. (2014). *Wat werkt op school? Research in actie*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2014). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Mitchell, D. (2014) *What really works in special and inclusive education*. Routledge: Taylor & Francis. https://www.routledge.com/textbooks/_author/mitchell-9780415623230/
- Omer, H. (2010). *The new authority, family, school and community*. Cambridge: University Press.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.
- Sinek, S. (2011). *Start with why*. London: Penguin.
- Stockard, J. (2015). *A brief summary of research on direct instruction*. Geraadpleegd via: <https://www.nifdi.org/research/recent-research/whitepapers/1352-a-brief-summary-of-research-on-direct-instruction-january-2015/file>
- Stockard, J., Wood, T.W., Coughlin, C., & Khoury, C.R. (2018). The Effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4). Geraadpleegd via <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317751919>.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*. Leuven: Acco.
- Van der Mortel, K., & Förrer, M. (2014). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. CPS.
- Van Overveld, K. (2012). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Vlaams rapport PIRLS (2017). *Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2016*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie, KU Leuven.
- Willingham, T. (2016). *Wat we kinderen echt kunnen leren? Over feiten en fictie in onderwijs* (vert. en bewerkt door P. De Bruyckere). Leuven: LannooCampus. <http://www.danielwillingham.com/>