

## Bijlagen hoofdstuk 3

- 3.1 Checklists leerkrachtvaardigheden
- 3.2 Motivationale overtuigingen van leerlingen
- 3.3 Methodieken voor een krachtige onderwijsleeromgeving: co-teaching, response to intervention en coöperatief leren



**Checklists leerkrachtvaardigheden**

Hoofdstuk 3 (Goed onderwijs) bevat informatie over het ideale onderwijs, de ideale school en de ideale leerkracht. Daardoor kan het overkomen als irrealistisch, moeilijk of niet haalbaar in de dagelijkse praktijk. Dat is niet de bedoeling. *Gebruik de informatie uit dit hoofdstuk vooral als kader voor reflectie en feedback: wat spreekt me aan? Wat doe ik hiervan al? Wat kan ik nog beter doen en hoe? Wat is bruikbaar - nu of in de toekomst - voor mij en ons team?* Thema's uit hoofdstuk 3 zijn als checklists samengevat in deze bijlage. De checklists zijn te benutten bij les- of klasobservaties, besprekingen en consultaties. Ze zijn ook te benutten als inspiratiebron bij het ontwerpen van eigen checklists: waar hechten wij als team waarde aan? Maak gezamenlijk de vertaling van wenselijk naar haalbaar: wat spreekt ons aan en hoe maken we dat haalbaar?

Ook al is een strikt onderscheid niet te maken omdat de vaardigheden nauw samenhangen, voor de overzichtelijkheid is er in deze bijlage de volgende indeling:

1. Werkconcept en grondhouding
2. Klassenmanagement
3. Instructie en begeleiding
4. Motiveren van leerlingen
5. Verbinden van visie op school- en klassenniveau

**1. Werkconcept en grondhouding*****1a. Werkconcept. De leerkracht denkt na over:***

- de pedagogische opdracht van de school en haar eigen rol hierbij
- de beelden die zij van leerlingen (en hun ouders) heeft en de consequenties daarvan voor haar functioneren
- de verschillende verwachtingen die zij van leerlingen heeft
- hoe ze succes en falen van leerlingen verklaart
- haar pedagogische relatie met leerlingen
- haar gedrag: hoe authentiek is het?
- loyaliteiten van leerlingen t.o.v. hun ouders, familie, vrienden
- de manier waarop ze haar vak bijhoudt en de ondersteuning die ze daarbij nodig heeft
- haar beroep en professionaliteit

***1b. Leerkracht-leerling-relatie. De leerkracht:***

- laat leerlingen merken dat zij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet
- investeert in positieve relaties met leerlingen
- is een professional met gezag; ze houdt voldoende afstand en bewaakt de eigen grenzen
- is congruent in haar verbale en non-verbale gedrag

- is empathisch, geduldig, positief en betrokken
- laat merken dat ze vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- laat merken dat ze hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft
- toont belangstelling voor het schoolwerk, de vrijetijdsbesteding en achtergrond van leerlingen
- bevordert dat leerlingen samenwerken en elkaar ondersteunen
- is een rolmodel, ze laat bewust voorbeeldgedrag zien
- komt afspraken met leerlingen na
- toont zich respectvol over de achtergrond en thuissituatie van leerlingen
- gaat professioneel om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie
- beschouwt problemen van een leerling als onmacht en nog te oefenen vaardigheden
- laat leerlingen merken dat ze hen als persoon accepteert maar dat ze bepaald gedrag niet toestaat
- stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- herkent haar eigen aandeel in relaties met leerlingen en handelt daarnaar

***1c. Interacties met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De leerkracht:***

- geeft hen voldoende tijd om na te denken en een antwoord te geven
- zorgt ervoor dat ze om hulp vragen en antwoorden op hun vragen krijgen
- geeft hen de gelegenheid om zelf te reageren op vragen of opmerkingen en geeft hen daartoe adequate aanwijzingen
- stelt reële eisen, geeft realistische informatie over wat wel of niet goed lukt (welke vaardigheden oefening behoeven); ze biedt daarbij steeds perspectief
- besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag
- geeft frequent en adequaat feedback op leerresultaten, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren
- zorgt ervoor dat ze veel en kwalitatief sterke interactieve momenten heeft met hen
- geeft hen regelmatig beurten, stelt hen vragen die ze kunnen beantwoorden
- groepeerd waar nodig deze leerlingen, zodat ze hen gerichtere aandacht kan geven
- let op haar non-verbale communicatie (lachen, oogcontact)
- gaat na of alle leerlingen voldoende positieve aandacht en steun van haar krijgen

***1d. Heldere regels en afspraken over gedrag. De leerkracht:***

- geeft haar verwachtingen aan ten aanzien van gewenst gedrag helder weer (wat zien en horen we dan?)
- maakt in overleg met leerlingen concrete afspraken over zaken als
  - het binnenkomen en verlaten van de klas, gebruik van mobiele telefoons, tablets en andere apparatuur
  - het gebruik van werkplekken en materialen, zoals computer en rekenmachine
  - hulp vragen aan de leerkracht en de begeleiding tijdens het werken

- het inleveren van het werk
- wat te doen als het werk klaar is
- maakt helder wat haar grenzen zijn, evenals de consequenties bij overtreding

***1e. Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag. De leerkracht:***

- zorgt voor een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- bevordert dat leerlingen bezig zijn met hun taak, geconcentreerd werken
- stimuleert dat leerlingen productief zijn en veel lesstof verwerken
- zorgt ervoor dat leerlingen samenwerken, elkaar helpen en zaken uitleggen, zonder de andere leerlingen te storen
- overziet regelmatig de klas, ze heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- hanteert de gedragsregels consistent en is daarin voorspelbaar
- geeft concreet aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren
- prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet, werkt zo nodig met een gedragscontract
- gebruikt humor of maakt een afleidende opmerking om spanning te verminderen
- spreekt bij ongewenst gedrag de leerling individueel en fluisterend aan (niet hardop klassikaal), ze laat de groep niet 'meegenieten'
- geeft complimenten op gedrag zoveel mogelijk hardop klassikaal

***1f. Voorkomen van en omgaan met gedragsproblematiek<sup>1</sup>. De leerkracht:***

- is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, ze is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in haar groep
- is zich bewust van haar eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties
- heeft inzicht in haar eigen, intuïtieve reacties op 'moeilijk gedrag'; dat geldt ook voor haar reacties op ouders van leerlingen met 'moeilijk gedrag'
- kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, ze gaat daarbij ook na welke rol ze zelf, collega's en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan
- gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling die interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief
- benut in haar aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders
- organiseert feedback over haar interacties met leerlingen en hun ouders, ze reflecteert op haar denken en doen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders
- verdiept zich in recente literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en benut die kennis in haar handelen.

---

<sup>1</sup> Van der Wolf & Van Beukering (2009, p. 217).

## 2. Klassenmanagement

### *2a. Anticiperen, structureren, timen, leertijd en goede routines. De leerkracht:*

- stelt duidelijke doelen en geeft helder aan wat ze verwacht van het werken in de klas en de omgang met elkaar
- hanteert een heldere structuur gedurende de les en de week, met duidelijke markeringspunten
- is alert, anticipeert op situaties
- observeert de leerlingen continu en reageert adequaat
- organiseert de zelfstandig uit te voeren opdrachten goed, kan leeractiviteiten timen en faseren, ook tijdens het opruimen en de overgangen tussen activiteiten en pauzes
- is punctueel, begint en eindigt op tijd
- houdt zich zelf en de leerlingen aan gemaakte afspraken
- zorgt voor actieve en effectieve leertijd voor alle leerlingen
- zorgt voor goede routines in de klas en betreft de leerlingen hierbij.

### *2b. Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal/ de werkruimte. De leerkracht:*

- creëert een leeromgeving die de ontwikkeling van leerlingen stimuleert en ondersteunt
- zorgt voor een ordelijke inrichting van de ruimte; de ruimte is zo ingericht dat wisseling van activiteiten snel plaats kan vinden, er is daarbij voldoende 'loopruimte'
- kan de verschillende lesactiviteiten goed overzien, kan alle leerlingen zien
- de leerlingen kunnen de leerkracht en het bord goed zien
- de materialen, computerprogramma's, hulpmiddelen zijn:
  - aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel
  - beschikbaar en toegankelijk, leerlingen weten hoe ermee te werken.

### *2c. Individuele verwerking en lesverloop. De leerkracht:*

- loopt tijdens de verwerking door de klas
- houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- stimuleert dat leerlingen elkaar helpen en van en met elkaar leren
- verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- praat zacht tegen individuele leerlingen, zodat ze de andere leerlingen niet afleidt

### 3. Instructie en begeleiding

#### 3a. Instructie. De leerkracht:

- heeft de les goed voorbereid
- houdt rekening met voorgaande leservaringen, ze sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert die
- gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- bespreekt de doelen met de leerlingen: in deze les leren we ...; na deze les weten/kunnen jullie ...
- verwoordt haar hoge verwachtingen
- benut de ervaringen en interesses van leerlingen
- bouwt de les stapsgewijs op met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden
- geeft een duidelijke instructie, zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen
- bespreekt het werk en de activiteiten met leerlingen
- geeft regelmatig een samenvatting of laat die geven door een leerling
- fungeert als model bij het aanleren van oplossingsstrategieën
- heeft tijdens de instructie veel interactie met leerlingen
- houdt de leerlingen actief bij de les, ze zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is
- gebruikt de instructietijd efficiënt
- controleert steeds of de leerlingen haar les volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen
- formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- leert de leerlingen adequaat aantekeningen en goede samenvattingen te maken, zowel mondeling als schriftelijk en visueel met een woordweb of mindmap
- bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- kent verschillende didactische en coöperatieve werkvormen en past die toe, afgestemd op de behoeften van de leerlingen
- zorgt ervoor dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden

#### 3b. Kennis van leerlijnen. De leerkracht:

- heeft kennis van het curriculum, zoals leerlijnen, mijlpalen, cruciale leermomenten e.d.
- volgt haar lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af
- varieert met instructie en verwerking, ze baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt
- bevordert samenhang tussen de onderwijsinhouden van verschillende vakken

### ***3c. Onderwijstijd en leertijd. De leerkracht:***

- bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan activiteiten (effectieve leertijd)
- differentieert in tempo en instructie- en leertijd, afgestemd op de leerlingen
- breidt de instructietijd uit voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
- verkort de instructietijd voor de begaafde leerlingen, zij mogen aan het werk zodra ze het begrijpen

### ***3d. Zelfstandigheid en zelfsturing. De leerkracht:***

- stimuleert initiatief en eigen verantwoordelijkheid
- daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht naartoe te werken
- daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- leert leerlingen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'
- geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor hun eigen inbreng
- bevordert dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag
- bevordert dat leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor elkaar
- bevordert dat leerlingen zelfstandig problemen oplossen
- bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat betreft zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid
- leert leerlingen hoe ze zelfstandig hun werk kunnen aanpakken en zelfsturend kunnen zijn

### ***3e. Feedback. De leerkracht:***

- geeft regelmatig effectieve feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: (1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel?; (2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? (3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?
- richt haar feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen); het gaat steeds om de combinatie
- benoemt de inzet van de leerling ("hard gewerkt") en het effect ervan ("en daarom is het gelukt"); haar boodschap: hoe meer inspanning, hoe meer succes
- geeft feedback waarbij ze de leerling met zichzelf vergelijkt en niet alleen met klasgenoten
- geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor deze leerling moeilijke opdracht)
- zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen, ze stelt hen vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft hen de tijd om antwoord te geven

- laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas
- uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als “dit kunnen jullie vast en zeker” en “dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed”
- laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan wanneer, waarop en hoe ze het werk zal beoordelen
- geeft gerichte en tijdige feedback op school- en huiswerk

### **3f. Vroegtijdige signalering en doelgericht werken. De leerkracht:**

- volgt systematisch de vorderingen van leerlingen, observeert het (werk)gedrag, bekijkt het leerlingenwerk, voert gesprekken met hen en signaleert eventuele stagnaties tijdig
- analyseert, samen met collega's, onderwijsleer- en groepsprocessen en problemen die zich daarin voordoen; ze analyseert ook haar eigen rol daarbij
- vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse en bij het zoeken naar oplossingen
- vertaalt, waar wenselijk en mogelijk, hun ideeën in een planmatige aanpak
- voert de plannen uit, evalueert die en beslist op grond daarvan over de voortgang
- leert de leerlingen hun vorderingen zelf (ook) bij te houden
- analyseert leerprocessen en stelt op basis daarvan haar onderwijs doelgericht bij
- stemt de opdrachten af op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten
- bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo (enkelen, met een passende leerroute) aan de doelen werken
- heeft de regie over de instructie en begeleiding van de leerlingen die extra ondersteuning buiten de klas krijgen
- evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen: zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?
- hanteert flexibele (kortdurende) groeperingsvormen; afhankelijk van het te bereiken doel kiest ze de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken
- let erop dat zwakke leerlingen niet langdurig in homogeen samengestelde groepen zitten
- let erop dat begaafde leerlingen niet langdurig in heterogeen samengestelde groepen zitten

### **4. Motiveren van leerlingen. De leerkracht:**

- toont vertrouwen in de capaciteiten en groei van haar leerlingen
- beschouwt de leerling als partner in het leerproces
- stimuleert initiatief en eigen verantwoordelijkheid
- zorgt voor een goede match tussen uitdaging en ervaren bekwaamheden
- daagt leerlingen uit
- laat een leerling zijn prestaties met zichzelf vergelijken
- bevordert positieve attributies bij leerlingen ten aanzien van succes en falen
- bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven



## 5. Niveau van klas en school

- Er is een gemeenschappelijke visie op de school als onderwijs- en opvoedingsgemeenschap
- Die visie komt tot haar recht in de onderwijs- en ondersteuningsroute van de school
- De schoolvisie is concreet zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de klas
- De schoolleiding maakt bewust keuzes bij verbeteringen van het onderwijs en de ondersteuning, ze bewaakt de samenhang en stelt prioriteiten (voorkomt 'projectitis')
- Er zijn standaarden voor de onderwijs- en ondersteuningspraktijk
- De school streeft duidelijke doelen na voor alle leerlingen (ten minste minimumdoelen) en leerkrachten vertalen die in hun handelen in de klas
- De leerkracht weet wanneer leerlingen extra begeleiding nodig hebben en handelt daarnaar
- In het team zijn afspraken gemaakt over de uitbreiding of verkorting van de instructie- en oefentijd (meer handen in de klas, verrijkingsopdrachten)
- Er is sprake van monitoring van resultaten en processen en de borging ervan
- Het team werkt opbrengstgericht op het niveau van leerlingen, groepen, bouwen en de school
- De schoolleiding maakt de ondersteuningsbehoeften van teamleden bespreekbaar en trekt er consequenties uit voor het professionaliseringsbeleid
- De school fungeert als een lerende organisatie: leerkrachten werken voortdurend aan hun professionele ontwikkeling, individueel en met elkaar
- Collega's leren van en met elkaar, er is daarbij ruimte voor stralend én balend leren
- De schoolleiding bevordert een goed pedagogisch klimaat in de school en de klassen
- De schoolleider is een rolmodel voor collega's
- De schoolleiding stimuleert en ondersteunt het team bij kwaliteitsverbetering op alle niveaus
- Bij vernieuwingen bewaakt de schoolleiding de gestelde doelen en borgt datgene wat bereikt is, ze houdt de vernieuwing 'levend' (en voorkomt verwateren)
- Er is sprake van integrale kwaliteitszorg, de school gaat voortdurend en systematisch na of ze de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt

### **Motivationale overtuigingen van leerlingen**

Boekaerts (2002; zie ook [www.cordys.nl](http://www.cordys.nl)) spreekt over ‘motivationale overtuigingen’ die leerlingen hebben en over de manier waarop die overtuigingen hun betrokkenheid beïnvloeden. Met inzicht in deze acht principes kan een leerkracht de motivatie van zijn leerlingen verhogen.

1. ***Motivationale overtuigingen dragen in belangrijke mate bij aan het leren.*** Ze verwijzen naar de waarden, meningen en oordelen die leerlingen hebben over school en schoolwerk. Ze sturen hun denken, hun gevoel en hun gedrag en zorgen zo voor een positieve of negatieve context voor het leren.

2. ***Leerlingen zijn niet gemotiveerd tot leren als ze geen succes verwachten.*** De overtuigingen die aan een vak verbonden zijn, doen ertoe. Die zorgen ervoor dat een leerling bij sommige vakken onzeker en faalangstig is en bij andere vakken zeker van zichzelf, omdat hij succes verwacht.

3. ***Leerlingen die het nut inzien van de leeractiviteit, zijn minder afhankelijk van aanmoedigingen, aansporingen en beloningen.*** Leerlingen zijn meer geïnteresseerd in die activiteiten waarvoor ze de nodige competenties denken te hebben of die ze zelf belangrijk vinden.

4. ***Leerlingen die beheersingsgeoriënteerd zijn, leren meer dan leerlingen die egogeoriënteerd zijn.*** Leerlingen die leren omdat ze een nieuwe vaardigheid willen beheersen, zijn beheersingsgeoriënteerd. Ze gebruiken effectievere leerstrategieën dan leerlingen die egogeoriënteerd zijn. Die leerlingen werken aan een taak om succes te boeken of falen te vermijden. Ze zijn vooral bezig hun persoonlijke kwaliteiten te bewijzen. Ze streven bijvoorbeeld naar hogere cijfers dan hun klasgenoten. Ze richten zich dus niet primair op het leerdoel, maar op hun eigen persoonlijke doelen. Voor de leerkracht is het cruciaal om te proberen die oriëntatie terug te dringen en te vervangen door oriëntatie op beheersing. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen over de lesstof, waarbij de leerkracht benadrukt dat ze niet geïnteresseerd is in een goed antwoord, maar in het oplossingsproces. Ze vraagt naar oplossingsstrategieën en geeft leerlingen daarbij de kans om te leren van hun fouten.

5. ***Leerlingen verwachten iets terug voor de geleverde inspanning.*** Ze beslissen hoeveel moeite ze moeten doen voor een taak op basis van hun zelfbeeld en hun verwachtingen van de inspanning die nodig is. De leerkracht kan de leerling helpen door inzicht te geven in de geleverde prestatie. De leerling kan bijvoorbeeld bijhouden hoeveel minuten hij achter elkaar gewerkt heeft door een diagram in te vullen.

**6. *Leerlingen die zich verbinden met het leerdoel, hebben meer kans van slagen.***

Leerlingen die het door de leerkracht gestelde doel onderschrijven, committeren zich eraan. Ze verschillen van leerlingen die vooral willen voldoen aan de verwachtingen van de leerkracht. Leerdoelen die door leerkracht en leerling gezamenlijk zijn geformuleerd, hebben daarom meer kans van slagen dan door de leerkracht opgelegde doelen.

**7. *Leerlingen hebben aanmoediging en feedback nodig om wilskracht te ontwikkelen.***

Goede intenties leiden niet automatisch tot het bereiken van een leerdoel. Het kunnen bereiken ervan vraagt inzet en volharding. Een leerkracht kan doorzettingsvermogen gericht aanmoedigen. Ze moet daarbij weten hoe de leerling tegen het leerdoel aankijkt. Welke inspanning denkt de leerling te moeten leveren? Het formuleren van kortetermijntussendoelen is daarbij ondersteunend, omdat dat de leerling meer grip geeft op zijn leerproces dan langetermijndoelen.

**8. *Leerlingen zijn meer gemotiveerd tot leren als het leerdoel overeenkomt met hun eigen doelen.***

Als de doelen van leerlingen in evenwicht zijn met hun eigen wensen, behoeften en verwachtingen, dan werken ze er harder aan. Leerlingen die zien dat hun leerkracht hun persoonlijke doelen waardeert, accepteren de doelen van de leerkracht makkelijker.

### **Methodieken voor een krachtige onderwijsleeromgeving: co-teaching, response to intervention en coöperatief leren**

Goed onderwijs betekent afstemmen op de overeenkomsten en verschillen tussen de leerlingen in een groep. Voor veel leerkrachten is het bieden van goed onderwijs en doelmatige ondersteuning, vooral aan de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, een lastige opgave. Dat is begrijpelijk. Ze moeten niet enkel op de hoogte zijn van recente inzichten omtrent effectief onderwijs, maar ze moeten die kennis ook willen en kunnen benutten in hun pedagogisch-didactisch handelen. Deze paragraaf belicht drie van de vele methodieken waarmee een vertaalslag van theorie naar praktijk is te maken: co-teaching, response to intervention en coöperatief leren. Hoe zijn die bij HGW te benutten?

#### **1. Co-teaching**

Praktische ondersteuning van leerkrachten is gericht op het verbeteren van hun didactische en pedagogische vaardigheden. De suggesties die voortvloeien uit een observatie in de klas, zijn vaak moeilijk toe te passen in de dagelijkse praktijk. Directe en actieve coaching tijdens de les blijkt effectiever (Koot, 2011). Dat kan met co-teaching, een methodiek die meer omvat dan meer handen in de klas. ‘Meer van hetzelfde’ leidt immers niet per se tot beter onderwijs (Hattie, 2013). Co-teaching betekent ‘samen lesgeven’: twee of meer onderwijsprofessionals delen de verantwoordelijkheid voor het lesgeven aan een groep leerlingen (Koot, 2011). Dat gebeurt structureel (gedurende een schooljaar) of tijdelijk als intensieve coaching-on-the-job. Co-teaching is als volgt te omschrijven: “Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie op leren en lesgeven. Ze zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor goed onderwijs en de ondersteuning van alle leerlingen in de groep” (naar Fluijt, 2016).

#### **Van handelingsverlegenheid naar handelingsbekwaamheid: vier vormen van co-teaching (Koot, 2011)**

1. Ondersteunende co-teaching: de leraar heeft de leiding in de klas en de co-teacher ondersteunt haar.
2. Parallele co-teaching: leraar en co-teacher werken tegelijkertijd in één klas met verschillende groepjes aan dezelfde leerstof (zoals met verschillende differentiatievormen).
3. Teamteaching: leerkrachten binnen een schoolteam wisselen van groep en geven specifieke lessen (zoals over zaakvakken of sociale vaardigheden).
4. Complementaire co-teaching: leraar en co-teacher wisselen elkaar af wat betreft de leiding in de klas, afhankelijk van de vraag van de één en de vaardigheden van de ander (bijvoorbeeld rondom gedragsproblemen). Al vergt dat een sterk onderling vertrouwen, het blijkt de meest succesvolle vorm van co-teaching.

## **Succesvolle co-teaching omvat een aantal essentiële elementen (naar Koot, 2011):**

- wederzijdse interactie: leraar en co-teacher nemen gezamenlijke beslissingen
- positieve onafhankelijkheid: ze zijn beiden verantwoordelijk voor het behalen van de doelen
- interpersoonlijke vaardigheden: ze zijn bereid om met elkaar samen te werken en ze (h)erkennen de overeenkomsten én verschillen in hun vaardigheden
- ze monitoren het co-teachingtraject: ze reflecteren samen regelmatig en staan beiden open voor collegiale consultatie, feedback en leren van en met elkaar
- individuele aanspreekbaarheid: beiden zetten zich actief in vanuit partnerschap.

Co-teaching betekent dat leerkrachten datgene wat ze doorgaans impliciet in de dagelijkse praktijk doen, moeten expliciteren aan de collega met wie ze samen lesgeven. Daardoor kan het gevoel ontstaan dat hun autonomie afneemt. Anderzijds kan co-teaching het professionele isolement doen verminderen (Mitchell, 2014).

## **Ervaringen van een leerkracht met co-teaching**

Een leerkracht werd enkele maanden in de klas ondersteund door een gedragsspecialist. Ze vertelt daarover het volgende:

Wanneer je de adviezen hoort, dan heb je vaak het gevoel van ‘Ah ja, natuurlijk, dat weet ik wel, dat doe ik toch al!’ Maar dat is niet altijd zo. Mijn co-teacher liet me bijvoorbeeld zien hoe ik meer aandacht kon hebben voor de zithouding van leerlingen, zonder dat ik steeds ‘ssst!’ hoefde te zeggen. Ik was me er niet van bewust dat ik dat zo vaak deed. Ik liet het even bezinken en nam de tips mee naar de volgende dag. Dat wat ik haar zag doen, ben ik gaan toepassen. Ik vroeg leerlingen goed recht te zitten, met een ‘vuist tussen buik en bank’. Ze schoten bijna letterlijk wakker en waren veel oplettender, waardoor ik minder ‘ssst’ hoefde te zeggen. Zo ging het eigenlijk met al haar tips, kleine dingen die nauwelijks extra werk vragen. Door ze consequent en veelvuldig toe te passen, merkte ik de impact ervan op de sfeer in mijn klas.”<sup>1</sup>

Met co-teaching zijn uitgangspunten van HGW te concretiseren in de klas (Koot, 2011). De focus verandert bijvoorbeeld van ‘probleemgericht denken en praten’ naar ‘oplossingsgericht handelen’. De samenwerking dwingt bovendien tot het gezamenlijk formuleren van heldere doelen en een gedeelde aanpak. Co-teaching helpt ook bij het formuleren van onderwijsbehoeften en het realiseren van een meer gedifferentieerde aanpak. De Checklists Leerkrachtvaardigheden (bijlage 3.1) zijn hierbij te benutten.

---

<sup>1</sup> Met dank aan Inge Meire, leerkracht vijfde leerjaar van de basisschool Pius X.

## **Welke studies zijn er gedaan naar de effectiviteit van co-teaching?**

Er is tot op heden weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar co-teaching. In de meta-analyse van Hattie (2012), waarin overigens slechts twee onderzoeken waren betrokken, heeft co-teaching een lage effectgrootte (rond de 0,19). Mitchell (2014) geeft aan dat uit recentere kwalitatieve studies blijkt dat co-teachers over het algemeen positief zijn over het samen lesgeven. Er is in ieder geval voldoende bewijs dat de achterliggende filosofie ondersteunt, aldus Mitchell. In een onderzoek van Gerst (2012, in Fluijt, 2016) is nagegaan hoe co-teaching de cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen kan stimuleren. Sterke strategieën die hieruit naar voren kwamen, zijn: een meer gedifferentieerde instructie, hogere verwachtingen van leerlingen, gebruik maken van peermodellen, leerlingen meer kansen geven om vragen te stellen en meer plezier in het leren door afwisseling van activiteiten en organisatievormen.

## **2. Response to intervention**

Verschillen tussen leerlingen hebben onder andere betrekking op de hoeveelheid instructie en de leertijd die ze nodig hebben om zich bepaalde leerstof eigen te maken. Response To Intervention (RTI) biedt een gelaagde aanpak van instructie. Het gaat uit van convergente differentiatie: een kwalitatief sterk basisaanbod waarin voor alle leerlingen dezelfde doelen worden nagestreefd. Voor sommige leerlingen is dat aanbod niet voldoende, zij profiteren er niet genoeg van. Ze hebben extra ondersteuning nodig om de doelen te behalen of juist meer uitdaging opdat hun talenten tot hun recht komen. Dat krijgen ze in de tweede en derde laag.

RTI differentieert tijdens de verwerking: goede leerlingen gaan na de basisinstructie in groepjes of zelfstandig aan het werk, de 'risicoleerlingen' krijgen verlengde instructie en de leerlingen met ernstige problemen krijgen individuele instructie (Vernooij, Van Minderhout & Koomen, 2016). Tegenover convergente differentiatie staat divergente differentiatie: leerlingen krijgen vanuit individuele doelen een aanbod op maat. Convergente differentiatie is effectief voor de zwakkere leerlingen, sterk geïndividualiseerd onderwijs heeft een geringe impact op deze leerlingen (Hattie, 2012).

RTI stapelt het aanbod in een continuüm: de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, doen steeds mee aan de basisinstructie en verlengde instructie. Zodoende krijgen ze meer tijd om de gestelde doelen te behalen en wordt sterk geïndividualiseerd onderwijs voorkomen. Op die manier is ook te voorkomen dat deze leerlingen zelfstandig moeten werken aan dat wat juist zo moeilijk voor hen is (Vernooij, Van Minderhout & Koomen, 2016).

## **De drie lagen van RTI (Vernooy, van Minderhout & Koomen, 2016)**

- **Laag 1:** een goed basisaanbod voor alle leerlingen (primaire preventie), essentieel voor alle leerlingen en met name voor de risicoleerlingen. Dat volstaat voor zo'n 80% van de leerlingen.
- **Laag 2:** verlengde instructie voor de leerlingen die onvoldoende profiteren van het basisaanbod (secundaire preventie). Denk aan re-teaching van kernzaken uit de basisinstructie en aan extra inoefening. Ongeveer 15% van de leerlingen heeft baat bij laag 2.
- **Laag 3:** intensieve individuele instructie (tertiaire preventie). Rond 5% van de leerlingen heeft langdurig intensieve instructie en ondersteuning nodig, bij voorkeur door een ervaren specialist (Mitchell, 2014). Denk bijvoorbeeld aan leerlingen met een ernstige leerstoornis bij wie soms andere einddoelen nodig zijn.

Deze indeling is vergelijkbaar met de driehoek passend onderwijs (par. 1.1). Strategieën uit de RTI-lagen 1, 2 en 3 zijn te benutten in de niveaus 1, 2 en 3.

## **RTI en gedrag aanleren**

*Eenzelfde gelaagde aanpak werkt bij het aanleren van gewenst gedrag.* Soms verwachten we dat leerlingen zich met een minimaal aanbod optimaal kunnen gedragen. Denk aan het eenmalig - aan het begin van het schooljaar - bespreken van de gedragsregels en ervan uitgaan dat leerlingen zich hier een heel schooljaar aan kunnen houden. Het aanleren van gewenst gedrag vergt echter continue instructie, oefening, herinnering en gerichte feedback, structureel opgenomen in het basisaanbod. Het gaat hierbij om pedagogische vaardigheden in de basis, dag in dag uit, zoals een goede 'bewegwijzering' (zichtbare gedragsregels: plaatjes, picto's en foto's) en 'ondertiteling' van gedragsregels en routines (eenvoudige, korte, makkelijk te onthouden statements). Hebben bepaalde leerlingen meer dan de basis nodig, dan ga je over op een intensievere gedragsaanpak. Een voorbeeld van zo'n gelaagd model voor gedrag is School Wide Positive Behavior Support (SWPBS).

## **3. Coöperatief leren**

Bij coöperatief leren voeren groepjes leerlingen opdrachten uit, onder duidelijke en permanente supervisie van hun leerkracht (Mitchell, 2014). Het benut twee principes:

1. samenwerken leidt tot betere resultaten dan apart of individueel werken
2. coöperatief leren is een natuurlijke manier om kennis te vergaren, omdat kinderen uit zichzelf – spontaan - leren van andere kinderen.

Het gaat hierbij om meer dan samenwerken in groepjes. Coöperatief leren betekent dat elk lid van de groep een stukje van de puzzel heeft en dat elk stukje onontbeerlijk is om de puzzel te leggen. Elk puzzelstukje is uniek en daarom is elk groepslid nodig om een

groepsdoel te bereiken. De basiskenmerken van coöperatief leren komen voor in GIPS (Mitchell, 2014):

- **Gelijke deelname** van alle leerlingen door het wisselen van beurt en verdelen van taken
- **Individuele aanspreekbaarheid**, iedereen krijgt bijvoorbeeld een cijfer voor zijn aandeel in de opdracht of elke leerling is verantwoordelijk voor een uniek onderdeel daarvan
- **Positieve wederzijdse afhankelijkheid**: leerlingen kunnen geen individueel succes behalen, ze hebben de bijdrage van de andere leerlingen daarvoor nodig (groepssucces)
- **Simultane actie**: veel leerlingen zijn tegelijkertijd zichtbaar actief aan het werk.

Bij coöperatief leren streef je heterogene groepen na (Mitchell, 2014). Homogene groepen zijn doorgaans af te raden, zeker als het leerlingen betreft die extra ondersteuning nodig hebben. Door hen in de 'zwakke groep' te zetten, geef je de boodschap dat je weinig van hen verwacht. Ze krijgen bovendien vaak minder instructie en leertijd, waarmee die boodschap wordt bevestigd (selffulfilling prophecy). Ook ontbreekt het de zwakkere leerlingen aan positieve rolmodellen aan wie ze gewenst gedrag kunnen ontlenen. Homogene groepen zijn wel goed voor de sterke leerlingen, omdat die groepen hen meer stimuleren tot samen leren (Kagan, 2014). Varieer dus bewust in de groepssamenstelling, afhankelijk van je doeleinden.

Verschillende studies tonen de effectiviteit van coöperatief leren (Mitchell, 2014): samen leren bevordert de leerprestaties én de sociale ontwikkeling van alle leerlingen. Leerlingen moeten echter wel leren om samen te werken. Als leerkracht investeer je in het onderwijzen van groepsprocessen: hoe leer je van en met elkaar? Bouw dat geleidelijk uit: begin met makkelijke strategieën en verhoog langzaam de moeilijkheid. Wissel ook af met andere strategieën; coöperatief leren is een van de vele effectieve strategieën.