



EEN GOEDE LES

• leren met meer effect •

Maurice van Werkhoven
Kitty van Dijk

uitgeverij
coutinho

Een goede les

Een goede les

Leren met meer effect

Maurice van Werkhoven
Kitty van Dijck

u i t g e v e r i j | C
c o u t i n h o

bussum 2024

© 2018 Uitgeverij Coutinho bv

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 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2018, derde oplage 2024

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Lorenzo de Jongh, Uitgeverij Coutinho

Illustraties binnenwerk: Suzanne Nieuman © Phanatique Brand- & Online Design

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 0595 1

NUR 840

Voorwoord

Dit boek gaat over lesgeven. Goed lesgeven. Elke leraar ontwikkelt in de loop der jaren een eigen stijl gebaseerd op zijn of haar ervaringen met leerlingen, kennis van inhoud en leerstrategieën en opvattingen over hoe goed onderwijs eruit hoort te zien. In onze rol van trainer-coach van leraren zien we ieder jaarlijks vele tientallen lessen in het vo en het mbo en we bespreken die met de leraar, zowel voor als na de les. Samen wonen we wel 250 tot 300 lessen per jaar bij. We zien lessen met een hoge leerlingbetrokkenheid waarbij diep en met enthousiasme geleerd wordt. Maar we zien ook veel lessen waarin leraren weliswaar hun uiterste best doen, maar waarin veel leerlingen erbij zitten alsof het ze niet raakt, alsof er niet geleerd wordt. Van al die lessen onderzoeken we samen met leraren wat goed is en wat beter kan en we proberen er patronen in te herkennen. Patronen die helpen, die leerlingen meer betrokken maken bij het leren en patronen die tegenwerken, waardoor leerlingen afhaken in de les, waardoor er minder of helemaal niet geleerd wordt.

Dit boek is de neerslag van onze ervaringen. We beschrijven wat werkt en waarom het werkt. Vaak overvalt het een leraar – Nou zeg, dát liep lekker! – maar ontbreekt de tijd of rust om grip te krijgen op de reden waarom het zo lekker liep. Waardoor gingen de leerlingen ‘aan’ en niet in de sluimerstand? We geven de handvatten die helpen inzien waardoor die ene les zo’n goede les was, zodat de leraar het systematischer kan aanpakken. Handvatten om van een les waarbij te weinig geleerd wordt een les rijk aan leerervaringen te maken.

We presenteren die handvatten aan de hand van vier aspecten van een goede les: starter, kop, romp en staart. Ze vormen de kern van dit boek. Die vier aspecten zijn niet nieuw. Sterker nog, bijna iedereen met onderwijservaring kan ze benoemen of heeft ze in zijn opleiding voorbij zien komen en talloze bronnen bevestigen dat, mits goed uitgevoerd, ze de kern van een goede les vormen. Toch zien wij in de dagelijkse onderwijspraktijk dat ze niet of nauwelijks benut worden. Het effect is een afnemend leerplezier bij leerlingen en een afnemend werkplezier bij de leraar, gevolgd door afnemende motivatie bij leerlingen en leraren. Die spiraal is vaak door eenvoudige ingrepen te doorbreken. Kleine wijzigingen in het ontwerp van lessen met grote gevolgen. In dit boek proberen we al die aanwijzingen te geven.

Voor veel lezers zal dit een comfortabel boek zijn. Het sluit aan bij de gebruikelijke huidige lespraktijk, maar biedt tegelijkertijd jou als leraar de gelegenheid je les net even dat extra te geven waardoor het plezier en leereffect in de les toenemen.

Als dit boek leidt tot gesprekken in teams, vaksecties en koffiekamers, dan kan het een bijdrage leveren aan collegiaal leren. Gebruik het als inspiratie voor je denken, al dan niet samen met collega's, en probeer aanbevelingen uit. En weet dat het de eerste keren altijd eerst slechter gaat en pas later beter. Maar wellicht wil je dan nooit meer anders lesgeven.

Maurice van Werkhoven en Kitty van Dijk
December 2017

Inhoudsopgave

9 Inleiding

17 De start van de les

18 De praktijk

- 18 • Een ja-voorbeeld
- 19 • Een nee-voorbeeld
- 21 • Een ja-voorbeeld, maar ...

22 Het belang van een goede starter voor het leren van leerlingen

22 Onderwijskundige onderbouwing

- 24 • Nog enkele voorbeelden van starters-met-effect
- 24 • De relatie met huiswerk en meten/toetsen



27 De kop van de les

29 De praktijk

- 29 • Een ja-voorbeeld
- 30 • Nee-voorbeelden

32 Het belang van een stevige kop van de les voor het leren van leerlingen

32 Onderwijskundige onderbouwing

- 33 • 'Wat voor leerling wilt u?'
- De manier waarop je een opdracht geeft, bepaalt hoe zelfstandig je leerlingen werken
- 36 • Kenmerken van krachtige doelen
- 37 • De noodzaak om leerlingen uit te dagen
- 40 • Brede doelen
- 41 • Samengevat: het belang van een goede koptekst



43 De romp van de les

44 De praktijk

- 44 • Een ja-voorbeeld
- 45 • Nee-voorbeelden

47 Het belang van de romp van de les voor het leren van leerlingen

49 Onderwijskundige onderbouwing

- 50 • Leren en hersenwerking
- 52 • Sturing door de leraar
- 54 • Oppervlakkig leren en diepgaand leren
- 57 • Meten en toetsen
- 61 • Denkvragen en denktijd
- 61 • Samenwerkend leren versus groepswork
- 62 • Feedback, feedup en feedforward

3

67 De staart van de les

67 De praktijk

- 67 • Een nee-voorbeeld
- 68 • Ja-voorbeelden

70 Het belang van een goede lesafroning voor het leren van leerlingen

- 70 • Huiswerk

73 Onderwijskundige onderbouwing

- 74 • Executieve functies
 - 76 - Reactie-inhibitie
 - 76 - Volgehouden aandacht
 - 76 - Flexibiliteit
 - 77 - Profielwerkstuk
 - 77 - Complexe al dan niet vakverbindende opdrachten

4

79 Bronnenlijst

81 Register

84 Over de auteurs

Inleiding

Het is woensdag het derde uur, 3B komt binnen. De leraar heeft er zin in. Hij kent de leerlingen goed en dit onderwerp heeft werkelijk zijn passie. Hij vindt zijn vak meer dan de moeite waard, maar bij dit thema is hij helemaal in zijn element. Ze zijn nauwelijks binnen of hij zet ze aan het denken met een pittige denkvraag. De leerlingen nemen zijn enthousiasme over, stellen vragen, redeneren door en zeggen: 'Als dat-en-dat zo-en-zo in elkaar steekt, is het dan ook niet zo dat ...?' De leraar begint hardop te denken, want zo had hij het nog niet bekeken. Glimmende oogjes, bij de leerlingen, bij de leraar. Een cadeautje, zo'n les, denken zowel de leerlingen als de leraar.

Een goede les? Goed onderwijs!

Geen enkele leraar geeft 'zomaar' les. De manier van lesgeven waarbij de leraar zich goed voelt en de leerlingen volgens hem veel leren, is het resultaat van kennis, persoonlijke ervaringen en de eigen opvattingen over onderwijs. Kennis uit de opleiding, door zelfstudie of door ontmoetingen met deskundigen en collega's uit het vak, de eigen ervaringen van het werken met leerlingen in de klas en opvattingen voortkomend uit die ervaringen, wellicht ook ideeën die gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek, publicaties van erkende experts of eigen mini-theorieën.

Er is geen algemene, objectieve maat voor een goede les of goed onderwijs. Er zijn boeken over volgeschreven en er wordt nog dagelijks over gediscussieerd. Wij sluiten ons aan bij het denken van prof. dr. Gert Biesta, die kwalificatie, socialisatie en subjectvorming de bouwstenen van goed onderwijs noemt. Voor wat betreft de kenmerken van didactische kwaliteit van onderwijs hebben wij rijkelijk geput uit het werk van onder anderen John Hattie. Maar van deze algemene kenmerken is het nog een grote stap naar de dagelijkse lespraktijk. In dit boek proberen we die stap te zetten. In al onze gesprekken met leraren over goede lessen en goed onderwijs komen drie aspecten daarvan voortdurend terug: de inhoud van de les, de gekozen vorm(en) en de relatie leraar-leerlingen. Het zijn als het ware de knoppen waaraan gedraaid kan worden om tot een goed, harmonisch geheel te komen. Dit boek bevat een groot aantal tips en adviezen om die knoppen goed te gebruiken.

Vierstappenmodel

Het boek is opgebouwd rond het vierstappenmodel, een basismodel voor een goede les. Het is niet zomaar een model. Het wordt door veel onderwijskundig onderzoek ondersteund, algemeen erkend als solide en is in allerlei onderwijssituaties te gebruiken. Wij hebben in de praktijk ervaren dat het model het leren in de klas daadwerkelijk naar een hoger niveau tilt en het is daarom onze opvatting dat veel leraren er hun voordeel mee kunnen doen.

Het vierstappenmodel bestaat uit:

- 1 een startopdracht, of starter, waardoor iedere leerling van meet af aan actief bij de les en de lesstof wordt betrokken;
- 2 de kop van de les, waarin het doel, het oogmerk van de les of lessenserie voor de leerling helder in beeld komt;
- 3 de romp van de les, waarin uitleg door de leraar én vooral zelf werken of zelfstandig werken plaatsvindt, begeleid door een actief over de schouders mee-lezende en min of meer sturende leraar;
- 4 de staart van de les, de afronding.



Figuur 1 • Starter – kop – romp – staart-les

De nummers 1, 2, 3 en 4 in figuur 1 corresponderen met de nummers van de hoofdstukken in dit boek. Ieder hoofdstuk bestaat uit:

- ➔ een inleiding, die aangeeft waarom dat onderdeel van belang is voor een goede les;
- ➔ ja-voorbeelden en nee-voorbeelden;
- ➔ een korte toelichting met wat voor de leerling het belang van die lesfase is;
- ➔ een uitgebreide onderwijskundige onderbouwing met praktijkvoorbeelden.

In elk hoofdstuk geven we aan de hand van ja- en nee-voorbeelden uit de onderwijspraktijk aan hoe een goede les eruit kán zien. En daarbij verbinden we de praktijk aan de onderliggende theorieën en onderwijskundige concepten. We richten ons in dit boek met name op fundamentele didactische vaardigheden: doceervaardigheden die noodzakelijk zijn bij het geven van een goede les. Een krachtige didactiek creëert ook gelegenheid voor goed pedagogisch handelen. De kracht van een qua didactiek goed ontworpen les is dat die de ruimte en tijd maakt om pedagogische, vakinhoudelijke en leerpsychologische kwaliteiten tot wasdom te laten komen. Een leraar die een les ontwerpt, begint veelal met inhoud en vorm. De leerling ervaart in eerste instantie of hij wel of niet een relatie heeft met de leraar – daarna komt pas de inhoud. Een goede didactische vormgeving verbindt inhoud en pedagogische relatie. Een slordige, ondoordachte didactiek zorgt niet altijd voor de juiste kennis of het juiste kennisconstruct en veroorzaakt niet zelden een troebele pedagogische relatie. De prachtigste inhoudelijke concepten verliezen veel van hun kracht door te weinig aandacht voor de vormgeving van de uitwerking. En dat geldt niet alleen voor het onderwijs.

Het klassikale onderwijs met *one size fits all* als achterliggende gedachte ontwikkelt zich al enige tijd naar onderwijs met actieve leerlingen en met leraren die soms voor het bord maar nog vaker tussen de leerlingen te vinden zijn. Er worden andersoortige leersituaties ontworpen – leerpleinen, domeinleren, keuzeleren – en die ontwikkelingen zetten door. Het is onze ervaring dat in welke vormgeving het leren ook plaatsvindt, het bevordert wordt door de vier stappen starter – kop – romp – staart in het leerproces in te bouwen. Hoe dat er in praktijk uit ziet, wat daarbij de rol van de leerling is en die van de leraar in sturing en bijsturing, is onderwerp van voortdurende discussie.

Toetsing

Leren is onlosmakelijk verbonden met meten, met andere woorden: de toets. Maar toetsen is geen doel op zich. We besteden er in dit boek aandacht aan wanneer het leerproces erdoor wordt ondersteund. Meten met als doel dat leraar en leerling weten hoever het leerproces gevorderd is en wat een verstandige volgende stap zou kunnen zijn.

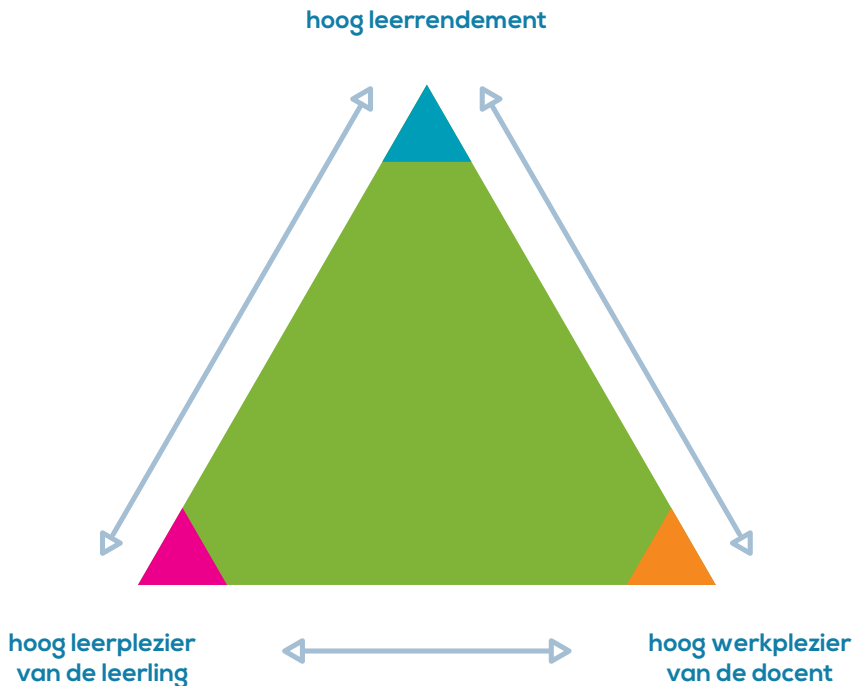
In een boek over een goede les kan het thema huiswerk niet ontbreken. Daarvoor maakt het een te groot onderdeel uit van bijna alle vormen van onderwijs. We gaan met name in op de relatie tussen het werk in de klassikale situatie en het werken en leren dat de leerling thuis of in ieder geval buiten de begeleide leersituatie – de les – doet. Daarbij komen boeiende vragen aan de orde zoals wie het huiswerk opgeeft, de leraar of de lerende zelf. Wat doe je in de klas met het huiswerk en waarom krijgen alle leerlingen eigenlijk hetzelfde huiswerk? Niets is zo ongelijk als de gelijke behandeling van ongelijken.

Differentiatie

Aan geformaliseerde vormen van differentiëren naar bijvoorbeeld tempo, verdieping of belangstelling besteden we nauwelijks aandacht. Wel staat dit boek vol met voorbeelden van informeel differentiëren: differentiëren in het hier en nu, overziend welke leerling wat nodig heeft om tot leren te komen. Je vindt die bijvoorbeeld in hoofdstuk 3, 'Romp', waar het zelf werken aan de orde komt. We zijn van mening dat een leraar de verschillen tussen leerlingen kan zien en benutten – dus kan differentiëren – als hij al rondlopend en over schouders lezend feedback geeft op taak en proces. Als hij leerlingen informeel even aan elkaar koppelt omdat hij ziet dat ze op dat moment wat voor elkaar kunnen betekenen of als hij tegen een leerling zegt: 'Sla jij opdracht 7, 8 en 9 maar over' of: 'Wil jij nog even oefenen met de opdrachten achter in het boek?', dan differentieert een leraar omdat hij verschillen ziet en benut. Ouders, voetbaltrainers, vriendjes en vriendinnetjes, werkgevers bij vakantiebaantjes differentiëren allen voortdurend. Niet formeel, maar informeel, hun ogen en oren de kost gevend.

Leren

Een school is bedoeld om in te leren en dat is ook het doel van elke les, of het nu gaat om Engels, wiskunde, muziek of een mentoruur. Elke les moet zo geconstrueerd zijn dat leerlingen kunnen leren. Dat betekent weten wat je wilt bereiken met je les, de goede werkvormen kiezen, er zijn voor de leerlingen, alert blijven op het uitdagen van leerlingen en checken of ze werkelijk bereikt hebben wat jij van plan was. Een omvangrijke, niet gemakkelijke taak. Leerlingen komen naar school om te ontmoeten en in tweede instantie om te leren. Het zal duidelijk zijn dat een goed leerklimaat het plezier van de leerlingen in het leren en het werkplezier van leraren zal vergroten en dat daarmee de resultaten zullen verbeteren. Die resultaten zijn niet alleen hogere cijfers, maar houden ook in dat leerlingen meer kennis opdoen én onthouden, dat ze die kennis kunnen en durven toepassen, dat ze daar trots op zijn en dat ze de school verlaten zonder weerzin tegen leren en zich blijvend ontwikkelen.



Figuur 2 • Leerplezier – werkplezier – leerrendement

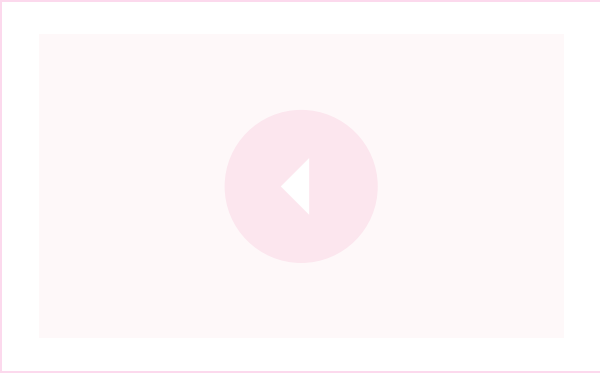
Zoals in figuur 2 – en ook vooral in de praktijk – te zien is, beïnvloedt het werkplezier van leraren het leerplezier van leerlingen en daarmee indirect het leerrendement. Een leraar die werkt aan zijn eigen welbevinden in de school bevordert daarmee het welbevinden van de leerlingen. En dat heeft weer effect op hun leren. ‘Ja, die leraar gun ik wel dat ik zijn huiswerk maak’, zei een leerling.

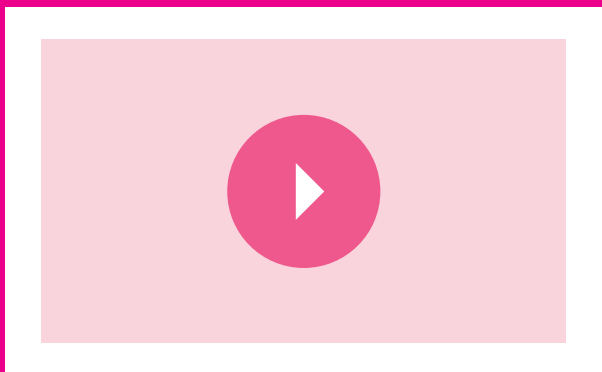
Het team

Het is goed als tussen leraren, in het team en de sectie veel gesproken wordt over het thema ‘wat is goed onderwijs’. Niet zozeer discussiërend, maar vooral in dialoog: elkaars visies onderzoeken, keuzes afwegen, inzichten delen, gelezen literatuur inbrengen en zo komen tot een collectieve ambitie en die gezamenlijk vertalen in goede praktijk. Een al te vaste overtuiging kan daarbij remmend werken op de gewenste beweging. Als die collectieve ambitie vorm krijgt, is dat te zien in de lessen, de concrete leersituatie waar lerenden leren en waar de meer-wetende leraar zijn rol kent en inneemt. Het is onze overtuiging dat de leraar altijd een belangrijke rol heeft, ook als het om onderwijs gaat met vergevorderde vormen van zelfstandig leren. Het gaat bij goed onderwijs en in een goede les niet om loslaten, maar met nadruk om anders vasthouden. Zo vasthouden dat de leerling, de lerende, zichzelf kennis eigen kan maken, zich kan ontwikkelen tot waardevol lid van de gemeenschap en als mens.

Samen het kompas ‘ontwerpen’ en dan koersen. Van groot naar klein, van grote onderwijskundige visies naar de focus van de les op dag X. Van ‘wat beogen wij met ons vak en ons onderwijs’ naar het dagelijkse ontwerpen van onze lessen.

Wij hopen dat dit boek je zal helpen bij het onthouden, begrijpen en toepassen van de belangrijkste kenmerken van goed onderwijs en goede lessen en dat het plezier in onderwijzen en leren in je klassen daarmee zal toenemen. Hoewel dit bedoeld is als praktijkboek bevat het slechts woorden – jij moet het doen.





De start van de les

1

Als leerlingen het lokaal binnenkomen, gaat het overal over: een incident in de vorige les, een middagafspraak, wel of niet gemaakt huiswerk, een tweet of een whatsappje. Zaken die voor de leerling van betekenis zijn.

Wij maken onderscheid tussen zinvol onderwijs en betekenisvol onderwijs. De leraar ontwerpt onderwijs dat op grond van zijn vakkennis, zijn kennis van wat leerlingen nodig hebben en zijn kennis van de wereld zin heeft, zinvol is. De leerling echter bepaalt of hij op de een of andere manier betekenis kan toekennen aan wat hij leert of gaat leren. Die betekenis kan liggen in de stof – ‘Razend interessant, zeg!’ – of in de vorm – ‘We kregen de gelegenheid samen voorbeelden te bedenken en bovendien mochten we die op een zelfgekozen manier presenteren. Top!’ – of in de relatie met de leraar. Als zowel de inhoud als de vorm als de relatie met de leraar voor de leerling betekenisarm is, beperkt dat de kans op leren met het door de leraar beoogde effect.

De kunst en kunde van de leraar zit hem erin die bij binnenkomst nog ongerichte aandacht te richten op het vak en om leerlingen nieuwsgierig te maken, zodat ze meer willen weten over dat onderwerp. Onderwijs dat én zinvol is (gezien door de bril van ‘de maatschappij’) én betekenisvol (gezien door de bril van de leerling) is effectiever. Die start van de les moet daarom staan als een huis, zonder ruis en afleidende informatie. Een aandachtstrichter, een ‘O, we zijn begonnen en het gaat ergens over-start’.

De inhoud ervan is van groot belang, maar zeker zo belangrijk is de vorm. Die onderschatten is een valkuil.

De praktijk

✓ Een ja-voorbeeld

Leraar Ahmed Dogan start de les op een manier waardoor vrijwel alle leerlingen zich meteen betrokken voelen en nieuwsgierig worden naar waar dit allemaal toe dient. Dat effect is voor het leren van leerlingen veel waard.

Ahmed Dogan (38 jaar, leraar aardrijkskunde)

Havo 3 komt binnen. Ahmed praat wat met enkele leerlingen en als iedereen zit, recht hij zijn rug, gaat met enig gevoel voor theater midden voor het bord staan en wacht even op stilte.

‘Als, áls ... ik jou en jou hier voor het whiteboard vraag op de grond te gaan liggen ... [hij kijkt de klas rond] ... dan heb ik aan twee bij één meter genoeg [met wat gebaren geeft hij twee meter lengte en één meter breedte aan]. Dat klopt toch? Dus twee vierkante meter?! [hij laat een stilte vallen] En dus per persoon gemiddeld één vierkante meter. Als ik nu de hele wereldbevolking zo zou neerleggen – het zijn er zeven miljard – dan is mijn vraag: maak eens een grove schatting welk gebied je denkt dat ik dan nodig heb. Notéér, noteer ... zonder te gaan rekenen de naam van het gebied waar jij aan denkt.’

Alle leerlingen snappen dat ze stil moeten zijn, want ze kennen hun leraar goed genoeg.

Hoewel sommige leerlingen dachten aan Afrika of aan Spanje, blijkt het antwoord Limburg plus Noord-Brabant te zijn. En dan is de rest van de wereld ‘leeg’. Dat geeft de leraar de gelegenheid over te gaan op het oogmerk – niet op het spoorboekje, want daar doet hij al enige tijd niet meer aan – van de les. De bedoeling van de les, met het einde van de les voor ogen. En dat gaat dit keer over ‘overbevolking’, over de relativiteit ervan, over de mythe van overbevolking, over ieders ‘voetafdruk’, enzovoort. Hij heeft hun aandacht, ze zijn verbaasd, ze zijn gericht. En sommige leerlingen zullen deze vraag ’s avonds thuis aan tafel stellen en ze zullen glimlachen als hun ouder het niet gelooft en op een kladje begint te rekenen.

Ahmed weet de nieuwsgierigheid van zijn leerlingen te wekken. Binnen twee minuten heeft hij ze aan het denken over het onderwerp ‘overbevolking.’ Leerlingen mogen met elkaar overleggen, stoeien over het antwoord.

De auteur Klas Mellander betoogt in zijn boek *The power of learning* (1993) dat de nieuwsgierigheid prikkelen de kernvariabele is van een goede leerinterventie. Zoals een leerling die naar een proefje kijkt en denkt: hè, hoe kan dát nou? In dit geval worden leerlingen ook nieuwsgierig: hoeveel oppervlakte bedek je met de hele wereldbevolking?

Voor leraar Ahmed is dit een zinvolle denkactiviteit, voor de meeste leerlingen een betekenisvolle.

Daarnaast doet Ahmed nog iets belangrijks. Hij staat echt voor de klas, zowel verbaal als non-verbaal: hij is duidelijk, speelt met zijn stem, hard, zacht. Hij gebruikt korte zinnen die het denken op 'aan' zetten. Hij kijkt de klas in en heeft alle leerlingen in het vizier. Het werkt als de instructie er in één keer uitkomt met passende stiltes tussen de zinnen. In die zin is docentschap vergelijkbaar met theater. Je wilt de toehoorder raken en dat doe je met inhoud én houding, met inhoud én wie je bent en wat je uitstraalt.

✗ Een nee-voorbeeld

Docentschap vraagt vakinhoudelijke deskundigheid. Maar daarnaast het vermogen een les en een lesstart zo te regisseren dat alle leerlingen aan het denken, werken en leren gaan. Die functie van regisseur-van-het-leren komt in de volgende lesstart niet uit de verf.

Pieter van Wageningen (58 jaar, leraar economie)

Het is vrijdagochtend negen uur en dertien jongens en acht meisjes uit het 4^e jaar komen de klas binnen. Pieter zit achter zijn bureau. Het lokaal is ingericht in een U-vorm met een binnen- en een buitenkring. De leerlingen gaan allemaal in de buitenkring zitten totdat deze vol is. De drie leerlingen die op het laatst binnenkomen, nestelen zich in de binnenkring. Zodra de leerlingen zitten, openen ze hun tablets.

De leraar opent de les: 'We gaan even herhalen wat we hebben gedaan. Hoofdstuk 2 laten we achter ons ...' Vervolgens geeft hij een samenvatting van hoofdstuk 2. Hij staat op vanachter zijn bureau en schrijft sommige begrippen op het bord. De leerlingen kijken ongehinderd verder op Facebook en YouTube. Pieter gaat gestaag door. Leerlingen gaan niet uit zichzelf leren, dat moet jij als leraar regisseren.

Dat vraagt om een aantal activiteiten, ingrepen:

- 1 Contact maken met leerlingen, ze verwelkomen. Leerlingen laten merken dat je het fijn vindt dat ze er zijn. Pieter start met de inhoud zonder aandacht te hebben voor de leerlingen. Verbinding maken met leerlingen is het belangrijkste dat er is. Zonder verbinding is er geen leren. Je kunt nog zo'n belangrijke inhoud hebben, als er geen relatie is met leerlingen dan wordt er minder geleerd. Start daarom elke les met aandacht voor de leerlingen: 'Goedemorgen mensen, fijn dat jullie er weer zijn.' Zo gemakkelijk kan het zijn.
- 2 'Kleppen dicht' oftewel: tablet of laptop dicht als de aandacht bij jouw woorden moet zijn. In deze les komen leerlingen binnen en openen hun laptop of tablet. Alle kans om zich weer te verschuilen in hun eigen wereld: Facebook, YouTube, ... Maar het is aan de start van een les nog niet nodig om deze apparatuur te openen. Als er aantekeningen gemaakt moeten worden is het anders, dan mag de klep open. Maar zeker bij de start van een les: kleppen dicht!
- 3 Leerlingen vanaf de eerste minuut actief maken. Leraar Pieter is in deze les het hardst aan het werk. Maar je krijgt als leraar weinig aandacht als je de vorige les samenvat. In plaats daarvan had Pieter het ook anders kunnen aanpakken: 'Schrijf twee kernwoorden op uit hoofdstuk 2. Je krijgt twaalf seconden. Oké, vergelijk met je buurman of buurvrouw en stel één vraag over het kernwoord van je buurman of buurvrouw. Je krijgt twee minuten.' Daarna heeft iedere leerling een schat aan informatie over hoofdstuk 2. En jij als leraar ook, want je hebt rondgelopen, geluisterd en gelezen welke begrippen ze opschreven. Als het van waarde is dat de leerlingen van Pieter over een samenvatting van hoofdstuk 2 beschikken, kan hij ook zeggen: 'Ik zal straks het doel van deze les verklappen. Eerst: pak je tablet, maak in zeven minuten een samenvatting van hoofdstuk 2 met behulp van MindManager, mail jouw mindmap naar je buurman en die geeft in vijf minuten feedback. Intussen loop ik rond, lees over je schouder mee en kan ook mijn mond niet houden. Aan het werk.'
- 4 Tempo erin houden. Regisseer duidelijk met een tijdsaanduiding. 'Oké, iedereen stil, zeven minuten denkend werken.' Dus niet iets als 'Begin en we zien wel hoeveel tijd we nodig hebben', maar met een lichte druk op de ketel aan de slag. Doordat de leerling een kwartier hard moet werken, ontlok je gedrag dat Donald Schön (1991) reflection-in-action noemt: de leerling denkt niet zozeer achteraf na over wat hij gedaan heeft – dat zou reflection-on-action zijn – maar tijdens het maken van de digitale of papieren mindmap stuurt hij zichzelf steeds bij. Als de leraar de samenvatting geeft, kost dat pakweg drie minuten en nu kost het, zo lijkt het, wel vijftien minuten. Nee, de werkelijkheid is dat je nu vijftien minuten investeert in het leren van de leerlingen, zodat ze hoofdstuk 2 echt onthouden.

✓ Een ja-voorbeeld, maar ...

Wat de volgende leraar sterk maakt, is dat ze individuele leerlingen ziet. Als leerling gezien worden, bevordert betrokkenheid en motivatie. Dat is sterk. Maar ze laat ook iets liggen.

Liesbeth de Jongh (36 jaar, leraar social media)

Het is donderdagmiddag en de les start om kwart over een. De tafels staan gegroepeerd bij elkaar. In elk groepje kunnen vijf tot zes leerlingen zitten.

‘Goedemiddag’, zegt Liesbeth, ‘is iedereen aanwezig of missen we nog iemand?’ ‘Susan is ziek naar huis gegaan’, zegt een meisje. ‘Ach, wat vervelend. Fatma, jij bent haar vriendin. Zorg jij dat ze volgende keer weet wat we gedaan hebben?’ ‘Ja hoor’, antwoordt Fatma. ‘Vandaag gaan we het hebben over verschillende soorten van social media en ik start met een filmpje. Zo meteen zien jullie een stukje uit *De Wereld Draait Door* waarin Alexander Klöpping Matthijs van Nieuwkerk kennis laat maken met Google Glass.’ Liesbeth start het filmpje.

Mooi, die aandacht voor de leerling die er niet is, maar vergeet niet ook aandacht te besteden aan de leerlingen die er wél zijn. Het gebeurt maar al te vaak dat de leerlingen die er niet zijn meer aandacht krijgen dan de leerlingen die er wel zijn en dat de leerlingen die ongewenst gedrag vertonen meer aandacht krijgen dan de leerlingen die gewenst gedrag vertonen. Ook hier geldt weer: zorg voor contact met je leerlingen, dat is het halve werk. Het bevestigen, bekrachtigen van door jou gewenst gedrag heeft mogelijk meer effect dan aandacht geven aan ongewenst gedrag. In figuur 1.1 wordt dit schematisch weergegeven.

• Gewenst gedrag:	• Ongewenst gedrag:
• bekrachtigd? levert méér gewenst gedrag op	• bekrachtigd? levert méér ongewenst gedrag op
• genegeerd? levert minder gewenst gedrag op	• genegeerd? levert minder ongewenst gedrag op

Figuur 1.1 • Gewenst en ongewenst gedrag van leerlingen (Crone, 2008)

Een filmpje kán een prachtige inleiding zijn voor een onderwerp, mits het niet te lang duurt en mits je er een kijkopdracht bij geeft. Ongericht kijken leidt niet altijd tot het leren dat je wilt bereiken. Zonder gerichte kijkopdracht kijkt de een naar het nieuwe kapsel van Matthijs van Nieuwkerk en richt de ander zich op de voor- en nadelen van Google Glass.



Het belang van een goede starter voor het leren van leerlingen

Leerlingen hebben van alles aan hun hoofd: de vorige les waarbij ze hard hebben gewerkt, een onder spanning staande verliefdheid, een binnenkomend whatsappje, een leuke band, een vergeten schrift, aandacht vragende medeleerlingen, een mailtje van de mentor met het verzoek om ... Enzovoort, enzovoort.

En dan komen ze jouw lokaal binnen. Als leraar word je op dat moment 'herschirurg': je hebt iets te doen waardoor al die denkhoofden zich richten op jou en de inhoud van de les. Dat kan om later te reproduceren informatie gaan, om het leren toepassen van het geleerde, om het ontwikkelen van vaardigheden, om het ontwikkelen van een persoonlijke kwaliteit als doorzettingsvermogen of emotiebeheersing, noem maar op. Daartoe dient een krachtige, effectieve lesstart. Zo'n start geeft richting aan wat je dat uur met de leerlingen als doel voor ogen hebt. Een voetbalelftal dat niet van meet af aan scherp is, staat binnen vijf minuten met 2-0 achter. En dat nog goed maken is een hele opgave.



Onderwijskundige onderbouwing

Als leerlingen een lokaal binnenkomen, blijken ze alert, scherp. Die tijd aan het begin van de les dat ze aandachtig zijn (zie figuur 1.2) besteden aan het noteren van absenten, een afspraak maken voor een inhaalproefwerk of huiswerkcontrole is zonde van de tijd! Het moment, het momentum, benutten heeft waarde.

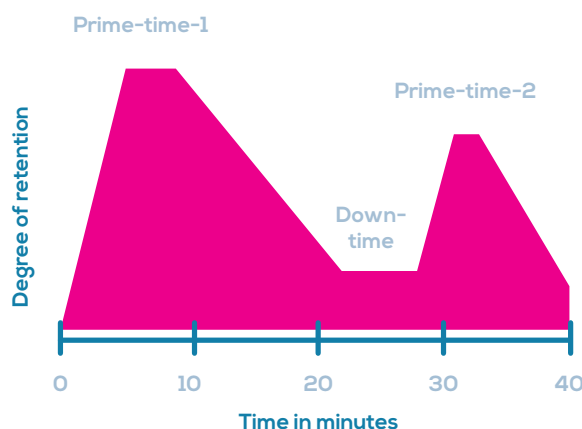
Die tijd – David Sousa (2016) noemt het primetime – is nodig. Primetime is de tijd waarin de leerlingen het alertst zijn, dus moeten we die gebruiken om voorkennis op te halen, een attitude van nieuwsgierigheid en belangstelling te ontlokken en met name om gericht te zijn op het doel van de les en de lessenserie, ook al heb je dat doel nog niet genoemd.

Die nieuwsgierigheid ontlokken kun je op allerlei manieren doen – een filmpje, een cartoon, een stelling – maar zorg ervoor dat je instructie goed is, dat je gebruikmaakt van verschillende activerende werkvormen en dat je hebt nagedacht over de inrichting van je lokaal: een busopstelling, tafelgroepen van drie of vier, een dubbele carré, losse tafeltjes of mengvormen. 'Het stond in de busopstelling,

dus ik heb het maar zo laten staan' is onderwijskundig geen sterk argument. De inrichting van de fysieke ruimte heeft nou eenmaal effect – een Frans sportcafé met tl-balken als verlichting heeft een ander effect dan een bruin café – en dat negeren is niet professioneel. Leerlingen kunnen vaak heel goed aangeven waarom ze in sommige lokalen liever les hebben dan in andere, onafhankelijk van de leraar.

How the brain learns

Retention during a learning episode



Figuur 1.2 • De aandachtsboog van leerlingen tijdens een les (Sousa, 2016)

Velen van ons zijn opgeleid met termen als 'kop-romp-staart-lesopbouw' en die ondersteunen we zeker. Maar we zetten er een startopdracht vóór, omdat we de aandacht van het begin van de les meteen willen pakken en de nieuwsgierigheid van leerlingen willen vangen. In de lessen die we zien gaat het geregeld om de *voortgang* van de les: 'Waar waren we ook alweer? O, ja. Dan pakken we daar de draad nu weer op.' Wij bepleiten gerichtheid op het doel, de beoogde opbrengst, dus de *voortgang*. Een les of lessenserie met een overduidelijke bedoeling, met een inhoud die zinvol is vanuit de visie van de expertdocent én betekenisvol voor de leerling, een les met geregisseerde werkvormen en een lesopbouw waardoor die inhoud echt binnenkomt en landt. En waarbij jij als leraar frequent de handen vrij hebt om rond te lopen, feedback te geven, te stimuleren en te corrigeren, en waarbij je inhoudelijk pittige doordenkvragen kunt stellen aan leerlingen die die stap kunnen maken.

Leerlingen onthouden niet alles wat je ze hebt geleerd, maar ze vergeten nooit hoe je met ze bent omgegaan en hoe je met je vak bent omgegaan. De door de leraar geregisseerde start van de les is daar voortdurend een voorbeeld van. Moet je daar dan iedere les bij stilstaan? Moet je die start voor iedere les bewust ontwerpen?

Het gaat ons niet om moeten, het gaat erom als leraar aandacht te hebben voor het belang en de waarde van een lesstart die effect heeft op het leren van jouw leerlingen. Dat hoeft niet rigide vanaf de eerste seconde. Het is goed denkbaar dat leerlingen die bijvoorbeeld net elders een toets hebben gehad van jou, zonder dat ze het merken, een paar minuten mogen 'bijkomen', maar zorg dan dat je niet midden voor het bord staat. In feite ben je – in toneeltermen – nog niet opgekomen en loop je nog contact makend door jouw publiek. Maar zodra je weet: nu ga ik starten, stap je naar voren, neem je je positie in, heet je de groep klassikaal welkom en geef je de startopdracht waardoor iedereen zich individueel betrokken voelt.

Nog enkele voorbeelden van starters-met-effect

Pak een actuele kwestie die speelt en die een link heeft met de opleiding waar je les aan geeft. Als je op social media kijkt, vind je allerlei onderwerpen die je kunt gebruiken. De startpagina van een digitale Engelse krant bevat actueel nieuws om in het Engels te bespreken. Bij het vak economie is er altijd wel iets dat in het nieuws is: Prinsjesdag, pensioenen, bedrijven die failliet gaan. Koppel dat in de denkopdracht aan iets uit hun eigen leefwereld. Poneer bijvoorbeeld een stelling en vraag leerlingen te gaan staan als ze voor zijn. Probeer leerlingen van mening te doen veranderen.

Het helpt als je vaker dit soort activiteiten doet. Leerlingen gaan eraan wennen, ze weten dat ze in jouw les actief moeten zijn.

Bij de talen werken veel leraren al met *songs*. Laat een liedje horen en vraag leerlingen de essentie eruit te halen. Doe dit uiteraard in de taal die je geeft. Benut zo veel mogelijk de doeltaal-voertaalstrategie.

De relatie met huiswerk en meten/toetsen

Een heel krachtige starter is een opdracht waarbij het huiswerk – geleerd of gemaakt werk – nodig is om de startopdracht te kunnen doen. Deze is zo krachtig omdat leerlingen dan ervaren dat het huiswerk betekenis en zin heeft, dat huiswerk een functie heeft. Voor veel leerlingen is huiswerk corvee, een klus die is opgedragen door de leraar en waar de leerling geen eigenaar van is. En vaak valt de les prima te volgen als het huiswerk niet gedaan is.