

Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les

©2023, **Wildeboer Onderwijsadvies, Vogelrijd 20, 8428 HJ Fochteloo**

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

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het de auteur, ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n) te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave dan verzoeken wij u contact op te nemen met Wildeboer Onderwijsadvies.

NUR: 190, 846

ISBN: 978-94-6485-951-5

Eerste druk 2023

Redactie:	Redactiebureau Marita Weener
Ontwerp en vormgeving:	Inspirify.nl
Illustraties en foto's binnenwerk:	Shutterstock, 123RF, Wakker Design
Uitgever:	Leuker.nu
Druk:	Maak je eigen onderwijsboek/Zalsman Groningen Media

Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les

Wat iedere leerkracht kan doen



voor een effectieve les



Theo Wildeboer

‘Als kinderen niet leren,
hebben we ze niet
onderwezen.’

Siegfried E. Engelmann, 2001

Voorwoord door Kees Vernooy

In de afgelopen 25 jaar is er veel onderzoek gedaan naar wat voor leerlingen het verschil maakt met betrekking tot leerresultaten en volgens Darling-Hammond (1996, 2010) van de Stanford University is dat overduidelijk: de belangrijkste factor voor het leren van de leerlingen is wat hun juf of meester weet! Wat leerkrachten *niet* weten, bijvoorbeeld over effectief lesgeven en leren, doen ze heel vaak niet.

Allington (2001, 2013) spreekt daarnaast over het grote belang van de leerkracht voor de groepsinstructie. Onderzoek laat volgens hem de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie zien: *'Risicoleerlingen doen het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten.'* Dat is nogal wat! Niets lijkt effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht.

Te lang, en soms nog steeds, wordt op scholen de rol van de leerkracht als beslissende factor voor leeropbrengsten onderschat. Bijvoorbeeld door kwaliteitsproblemen te bestrijden met remediërende programma's, klassenassistenten, extra leerkrachten of de inzet van computerprogramma's. Leerkrachten, schoolleiders en bestuurders blijven zo buiten schot. Gelukkig zien we dat vanuit de wetenschap, de Inspectie van het Onderwijs en het onderwijsveld een beweging wordt gevoed die steeds meer hamert op de didactische kwaliteit van de leerkracht en haar professionele ruimte.

Om twee redenen acht ik meer aandacht voor de belangrijke rol van de leerkracht een belangwekkend gegeven:

- Allereerst: onderwijsresultaten worden in de klas geboekt. De uitleg/instructie van de leerkracht moet naadloos passen bij het lesdoel en de beginsituatie van de leerling. Wanneer de leerling zich daarnaast goed kan identificeren met het (liefst uitdagende) lesdoel, hetgeen onder andere tot uitdrukking komt in actieve betrokkenheid, en daarnaast zijn zelfvertrouwen door de juf of meester tijdens het leren flink wordt aangewakkerd, zijn goede resultaten een logisch gevolg.

- In de tweede plaats is de rol van de leerkracht die haar lessen goed voorbereidt om nog een andere reden belangrijk. Te vaak nog wordt de methode ingezet als leidraad om de lessen op de ‘automatische piloot’ te kunnen geven. Wanneer leerkrachten op basis van verantwoorde kennis zelf ‘jongleren’ met de lesstof (naar inhoud en aanbiedingsvorm) doet dit meer recht aan het vak van leerkracht, biedt het ruimte voor maatwerk en doet het een appel op heel wat kennis en professionele vaardigheden. En laten we eerlijk zijn: de meeste leerkrachten hebben juist om dit soort redenen voor het prachtige leraarsvak gekozen.

Dit boek en het belang van de leerkracht die haar lessen goed voorbereidt, liggen in elkaars verlengde. *Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les* staat namelijk uitgebreid stil bij de vraag welke keuzes rondom cruciale leselementen gemaakt kunnen worden, en dat zijn er nogal wat. Door te variëren met de in dit boek besproken ‘sleutels’ is het ontwerpproces voor iedere les overzichtelijk en behapbaar. Wie deze vier sleutels in handen heeft, kan doelgericht en gecontroleerd sturen op verdiepend leren, gelijke kansen en hogere leeropbrengsten. Ik hoop dan ook dat het boek *Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les* en de ondersteunende oefen- en gespreksmaterialen als praktisch denkgereedschap door het onderwijsveld worden omarmd en als ‘peilstok’ dienen om gegeven lessen na afloop kritisch te onderzoeken op wat wel en niet effectief is gebleken.

Dr. Kees Vernooy

Onderwijswetenschapper en schoolverbeteringsdeskundige

Gebruikte literatuur

- Allington, R.L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*. New York: Longman.
- Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530.
- Darling-Hammond, L. (1996). 'What teachers know and do is the most important influence on what students learn'. In: National Commission on Teaching & America's Future, *What Matters Most: Teaching For America's Future*. New York, NY: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
- The Heartland Institute (2001, 1 juni). *If the Children Aren't Learning, We're Not Teaching: Siegfried Engelmann*. <https://heartland.org/opinion/if-the-children-arent-learning-were-not-teaching-siegfried-engelmann/>

Inhoudsopgave

WOORD VOORAF	10
Praten over een geobserveerde les	11
Inhoud, opzet en doel van dit boek	12
Website, Tipkaarten en Zelfreflectiekaart	13
Terug naar de les van juf Karin	14
INLEIDING	15
Waarom vier sleutels?	15
Efficiënt, effectief en bevredigend lesgeven	16
De leerkracht als ontwerper	17
Het lesontwerp en de vier sleutels	19
Meer dan een optelsom	22
Samenvatting	24
SLEUTEL 1 HET LESDOEL	26
Wat is een lesdoel?	31
Denkniveaus en het bijbehorende lesdoel	34
Wat wordt het denkniveau in de les?	36
Op welk denkniveau starten?	37
Lesdoelen en hoge verwachtingen	39
Lesdoelen en de precieze formulering	41
Dieper nadenken over lesdoelen	43
Aandacht voor de belevingskant bij lesdoelen	47
Lesdoelen en doeloriëntatie	48
Lesdoelen en succescriteria	52
Evalueren van het lesdoel	53
Wat zegt de wetenschap over lesdoelen?	54
Samenvatting	56
SLEUTEL 2 DE KORTSTE WEG NAAR ROME	60
Het directe-instructiemodel	63
Kleuters en directe instructie	68
Voorkennis	72
Werken met stappenplannen	77
Wat levert het gebruik van stappenplannen je op?	83
Graphic organizers	84

Feedback	87
Wat zegt de wetenschap over 'de kortste weg naar Rome', ofwel de lesopbouw?	93
Samenvatting	94
VERDIEPING – HOE KINDEREN LEREN EN HOE DIT VAN INVLOED IS OP LESGEVEN	98
Leren en ontwikkelen	99
Persoonlijke opvattingen over leren	100
Een ordening van visies op leren	100
Wat nemen we mee naar de vier sleutels?	109
Kennisschema's	110
Het geheugen	112
Zes fundamentele inzichten vanuit de cognitieve psychologie	114
Samenvatting	118
SLEUTEL 3 ACTIEVE BETROKKENHEID	122
Het belang van actieve betrokkenheid	126
Strategieën voor beter leren	127
Strategieën voor beter onthouden	130
Actieve betrokkenheid en flow	133
Geloof in eigen kunnen	138
Geloof in eigen kunnen en de dagelijkse les	142
Wat zegt de wetenschap over actieve betrokkenheid?	145
Samenvatting	147
SLEUTEL 4 AFSTEMMING	152
Verskil tussen afstemming en zorg	155
Wat is het doel van afstemming?	159
Hoe ziet afstemming eruit?	159
De behoefte aan leertijd verschilt	161
Bewaak de leertijd	163
Extra leertijd voor leerlingen die dat nodig hebben	163
Wat vraagt dit allemaal van jou?	166
Afstemming en het directe-instructiemodel	169
Observaties en foutenanalyse als vertrekpunt voor beredeneerde afstemming	171
Flexibel groeperen als norm?	173
Afstemming zichtbaar maken op de dagplanning	175
Wat zegt de wetenschap over afstemming?	176
Samenvatting	177

Woord vooraf

Wanneer Frits, directeur van De Oleander, om half negen in de klas arriveert voor zijn periodieke lesbezoek, zitten de veertien kleuters van groep 1 al in de kring. Snel zet juf Karin nog wat lijmpotjes op de tafels. Ook zij gaat zitten, waarbij ze in één beweging een van karton gemaakte stoomboot op de lege kringtafel plaatst. De leerlingen kijken nieuwsgierig. *‘Wat is dit?’*, vraagt Karin. *‘De stoomboot van Sint’*, roepen ze enthousiast. *‘Klopt’*, zegt Karin. *‘Vandaag gaan we een stoomboot maken. Maar voordat we beginnen, heb ik nog een paar vragen. In welk land woont Sinterklaas?’* *‘In Spanje’*, scanderen de kleuters. *‘Heel goed! Tjonge, wat weten jullie al veel!’*, zegt Karin. *‘En wie weet wat dit is?’* Ze wijst nu op de stuurhut. De groep valt even stil en daarom geeft Karin zelf het antwoord: *‘Een stuurhut. En wie weet wat dit is? Inderdaad, een stoompijp. Goed, jullie gaan straks een sinterklaasboot maken met een mooie stuurhut en een grote stoompijp. Ik heb alle spulletjes al klaargezet.’*

Er volgt een korte demonstratie hoe de kleuters de stoomboot van Sint in elkaar moeten plakken. Daarna pakt Karin een lijmpotje. *‘Dit is heel sterke lijm’*, fluistert Karin geheimzinnig en ze doet voor hoe de kinderen zo voorzichtig mogelijk met het lijmpotje kunnen omgaan. Ze geeft nog een tweede opdracht, voor als de boot klaar is. Met kleine houten blokjes, hele en halve kubussen, moeten de kleuters de bodem van de boot nabouwen. *‘Het puntje is lastig hoor, maar ga het maar eens proberen. Ik heb een voorbeeldje klaargelegd, kijk maar.’*

Na pakweg vijftien minuten zijn alle kinderen geconcentreerd aan het werk en loopt Karin langs de groepjes. Ze helpt met knutselen, geeft hier en daar een aanwijzing en stimuleert de leerlingen er iets moois van te maken. Tijdens het knutselen zingen ze samen sinterklaasliedjes. Het is echt gezellig in de klas van Karin.

Frits observeert deze les vanuit een hoek van het lokaal en maakt aantekeningen. De bedoeling is dat hij er na de les met Karin over in gesprek gaat. Sinds vorig schooljaar zijn er geregeld lesobservaties op De Oleander. Dat heeft wat voeten in de aarde gehad, maar gelukkig is het team nu zover dat leerkrachten in het observeren en nabespreken van lessen een mooie kans zien om aan de kwaliteit van het onderwijs te werken.

Terwijl Frits de klas nog eens rondkijkt, realiseert hij zich dat lesgeven topsport is. Zijn aantekenblok raakt ondertussen aardig vol met vragen. Wat gebeurt er nu

daadwerkelijk in deze les? Welk doel heeft Karin voor ogen? Gaat het haar om de woordenschat (stoom, patrijspoot, stoompijp, stoomboot, ramen) of toch meer om de fijne motoriek? Of misschien allebei? Hoe is de les eigenlijk opgebouwd? Zou het vlotter kunnen? Waar zit de uitdaging voor de leerlingen? Kraken de hersens van deze kleintjes? Ook noteert Frits nog enkele vragen over de afstemming, omdat hij ziet dat sommige leerlingen al snel klaar zijn met hun knutselwerkje en door de klas beginnen te dwalen.

Praten over een geobserveerde les

Net als Frits heb ik in de afgelopen dertig jaar veel instructielessen geobserveerd en veelal ook nabesproken met de leerkracht en de schooldirecteur. Hoewel de kwaliteit van de lessen en de nagesprekken varieerde, is mij altijd de bevlogenheid van de leerkrachten bijgebleven. Leerkrachten zijn echt opgetogen als hun les is gelukt.

De observaties en nagesprekken leerden mij ook dat het ontwerpen van een les soms een hele puzzel kan zijn. Hoewel een duidelijke handleiding enorm kan helpen, blijft er nog zoveel te kiezen. Geen klas is per slot van rekening hetzelfde.

Het heeft, zo heb ik ervaren, weinig nut om achteraf over een les in termen van 'goed' of 'slecht' te spreken. Veel zinvoller is het gezamenlijk evalueren van de les, waarbij de leerkracht een leidende rol heeft. Bij reflectie door de leerkracht zelf of bij een reflectief gesprek tussen de directeur en leerkracht, gaat het er niet om wat niet goed gaat of beter kan, maar om stil te staan bij wat de leerkracht doet, waarom hij of zij dat doet en wat het gevolg is voor het leren van de leerlingen. In zo'n tweegesprek erkennen leerkracht en leidinggevende niet alleen de complexiteit van het lesgeven, maar voelt de leerkracht zich ook gezien en gesteund.

De vraag naar de effectiviteit van een les vraagt er wel om met enige distantie te kijken welk instructiegedrag nu daadwerkelijk bijdraagt aan het leerresultaat. Onderzoekers zijn hierover de afgelopen decennia veel te weten gekomen; van bepaalde instructietechnieken kunnen we nu zelfs redelijk stellig zeggen dat ze effectief zijn. Directe instructie is daar een voorbeeld van. Onder de titel 'Iedereen haat directe instructie (maar het werkt)' schreef Paul Kirschner in 2018 hierover een prijswinnende blog. Toch bekijken sommige leerkrachten het directe-instructiemodel nog steeds met argwaan. Vaak berust dit op het misverstand dat directe instructie te weinig interactie zou toelaten en de inbreng van leerlingen minimaliseert (Ros, 2021).

Diverse onderzoekers (zoals Veenman, 2001; Vernooy, 2009) toonden aan dat directe instructie van grote waarde is voor alle groepen in de basisschool. Directe instructie geeft de beste onderwijsprestaties mits lesdoelen uitdagend zijn en de leerkracht feedback op maat geeft (Hattie, 2014; Stockard et al., 2018).



Wekelijkse urenbesteding leerkracht

Een fulltime leerkracht werkt gemiddeld 46,9 uur per week waarvan 18 uren aan lesgeven en 7 uur aan voorbereiden van lessen en n-a-kijken. De overige uren (21,9) worden besteed aan niet-lesgebonden activiteiten, zoals bijscholing, administratie en overleggen.

Kennisrotonde/Van der Vegt, 2018

Inhoud, opzet en doel van dit boek

In dit boek, dat een behoorlijke herziening is van het gelijknamige boek uit 2017, bespreek ik de vier sleutels voor een effectieve les. Het boek uit 2017 heeft haar weg gevonden, getuige de verkoopaantallen en de vele presentaties, directietrainingen en workshops die hieruit zijn voortgevloeid. Er is inmiddels een grote groep volgers op LinkedIn en honderden scholen in het basis- en speciaal onderwijs zijn met de ondersteunende materialen bij het boek zelfstandig aan de slag gegaan. Een herziening is zinvol, omdat in de afgelopen jaren talloze nieuwe inzichten zijn verkregen over leren en hoe dit van invloed is op de lespraktijk. Bovendien hebben de vele lesobservaties en de nagesprekken volgens de vier sleutels mij veel nieuwe praktijkvoorbeelden en inzichten opgeleverd.

De vier sleutels verwijzen naar vier essentiële vragen die je bij elk lesontwerp moet beantwoorden: *Wat is het lesdoel?* *Wat wordt de opbouw van de les?* *Hoe activeer ik de leerlingen?* en *Hoe stem ik af op verschillen?* Met deze vier vragen of sleutels kan elke leerkracht een les van begin tot eind ontwerpen en een weloverwogen uitvoering leidt tot lessen die voor zowel leerkrachten als leerlingen aangenaam en leerzaam zijn.

In de inleiding laat ik je alvast kennismaken met de vier sleutels. Het is een introductie op de vier hoofdstukken waarin elke sleutel afzonderlijk en verdiepend aan bod komt. Omdat ik leerkrachten concrete handvatten wil geven, wissel ik theorie en praktijk af. Je vindt onder meer beschrijvingen van geobserveerde lessen, reflectieopdrachten, verdiepingsteksten, leuke weetjes en tips. In een apart verdiepingkatern vind je verder (theoretische) achtergrondinformatie over leren en lesgeven.

Voor een goed begrip van de inhoud is het niet noodzakelijk om alle hoofdstukken in volgorde te lezen. Wie bijvoorbeeld meer wil weten over afstemming, kan hoofdstuk 4 lezen.

Tipkaarten, Zelfreflectiekaart en website

Met deze herziene versie zijn ook de materialen bij het boek opgefrist en van een nieuwe lay-out voorzien. Zo zijn gebundelde Tipkaarten te bestellen met korte, uitdagende opdrachten, stellingen en dilemma's rond de vier sleutels in de praktijk. Aan het eind van ieder sleutel-hoofdstuk staan een aantal zelfreflectievragen. Behalve dat ze nuttig zijn bij de lesvoorbereiding kunnen deze vragen ook als leidraad dienen tijdens het gesprek na een geobserveerde les. Op de website www.deviersleutels.nl zijn handige gesprekskaarten te bestellen met deze zelfreflectievragen.

Alle materialen zijn, in combinatie met de vernieuwde website, zo doorontwikkeld dat leerkrachten en teams er zelfstandig mee aan de slag kunnen en niet meer afhankelijk hoeven te zijn van een cursusleider of trainer.



Op www.deviersleutels.nl zijn materialen bij het boek te bestellen zoals tipkaarten en een teamspel.

Terug naar de les van juf Karin

Tot slot keren we nog even terug naar de les van Karin. In het nagesprek met Frits bleek dat ze in de lesvoorbereiding geen lesdoel had geformuleerd. Wel had ze een aantal algemene doelen in haar hoofd, zoals concentratievermogen, ruimtelijke oriëntatie, oog-handcoördinatie en creativiteit. Toen ze samen met Frits alsnog een lesdoel bedacht rond de uitbreiding van de woordenschat, ontdekte Karin ineens hoe ze de les veel krachtiger had kunnen maken. Als ze bij de uitleg twee verschillende boten op de kringtafel had gezet en met de kinderen, rond de door haar gekozen woorden, de verschillen en overeenkomsten had besproken, zou dat de leerlingen veel meer aan het denken hebben gezet. Daarnaast zou er meer gelegenheid zijn geweest om leerlingen met de nieuw geleerde woorden te laten oefenen. Karin kan deze inzichten benutten bij haar volgende lessen.

Theo Wildeboer

Fochteloo, oktober 2023

Gebruikte literatuur

- Hattie, J.H. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Bazalt.
- Kennisrotonde, Van der Vegt, A.L. (2018). *Hoe veel tijd besteden leraren in Nederland aan hun werkzaamheden?* (KR.434). Kennisrotonde.
- Kirschner, P.A. (2018, 23 februari). *Iedereen haat directe instructie (maar het werkt!)*. Blogcollectief Onderzoek Onderwijs. <https://onderzoekonderwijs.net/2018/02/23/iedereen-haat-directe-instructie-ter-wijl-het-werkt/>
- Ros, B. (2021). Strijd over directe instructie. *Didactief*, 8.
- 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), 479-507.
- Veenman, S. (2001). *Directe instructie*. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vernooy, K. (2009). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Hogeschool Edith Stein, Deventer.

Inleiding

Waarom vier sleutels?

‘Wat vinden jullie een fijne les?’ Deze vraag legde ik ooit eens voor aan Lieke, Tigo, Mikro en Julia uit groep 8 van De Meander in Nijverdal. Er ontstond een levendig gesprek en de leerlingen vulden elkaar aan. ‘De uitleg moet niet te lang duren. Als je het snapt, moet je aan het werk kunnen, anders verveel je je. Het is fijn als je precies weet waar je op moet letten en of je het goed hebt begrepen. Moeilijk is vaak leuker. Je gaat dan vanzelf supergoed opletten. De uitleg is goed als je snapt hoe je iets moet doen en als de meester of juf vragen stelt waar je niet meteen het antwoord op weet. Maar dan moeten ze het zelf ook snappen, anders is de uitleg onduidelijk. Het is ook fijn als het in de klas rustig is en je af en toe mag samenwerken. Anderen kunnen jou soms heel goed iets uitleggen.’

Wat werkt voor leerlingen?

REFLECTIE

Lieke, Tigo, Mikro en Julia hebben duidelijke opvattingen over wat voor hen een fijne les is. Wat zijn jouw ideeën over een fijne les en over wat werkt? Welke overeenkomsten en verschillen ervaar jij met de ideeën van deze leerlingen?

Praat met leerlingen eens over wat zij een fijne les vinden

TIP

Doe eens een onderzoekje in je eigen klas. Vraag de leerlingen wat voor hen een fijne les is. Nadat je hun punten op een rijtje hebt gezet, maak je een kleine enquête die je leerlingen anoniem laat invullen. Hoe denken ze over jouw lessen? Vertel erbij dat je deze vragen stelt om er zelf van te leren. Komt de mening van jouw leerlingen overeen met die van Lieke, Tigo, Mikro en Julia? Wat zijn de overeenkomsten en verschillen? Hoe verklaar je die?

Efficiënt, effectief en bevredigend lesgeven

Na een drukke dag op school vragen leerkrachten zich nogal eens af of ze genoeg gedaan hebben voor hun leerlingen. Dat is begrijpelijk. Wie van lesgeven houdt en om kinderen geeft, zoekt altijd naar verbetering. Daarom vinden de meeste leerkrachten het fijn wanneer er tijd is om over lessen te praten. Het uitwisselen van leservaringen en tips met collega's kan een geweldige stimulans zijn om steeds betere lessen te ontwerpen en uit te vinden hoe de les nog krachtiger kan.

Een krachtige les, zo benadrukt Kirschner (2022), is *'effectief, efficiënt en bevredigend'*. Een les is effectief wanneer een leerling een lesdoel haalt met de best mogelijke aanpak. Kirschner noemt een les efficiënt als de gekozen aanpak het werkgeheugen niet overbelast (want dan leren leerlingen niet of onvoldoende). En een les is bevredigend als zowel de leerling als de leerkracht na afloop een gevoel van voldoening hebben, omdat de leerstof behapbaar was en er iets is gepresenteerd.

Collegiale uitwisseling is ook belangrijk, omdat leerkrachten in vergelijkbare les-situaties verschillende resultaten bereiken (Bosker, 2005; Hattie, 2014; Marzano, 2007, 2008, 2011). Marzano en Hattie onderzochten ieder hoe leerkrachtgedrag samenhangt met leeropbrengsten. Vooral Hattie ziet het als taak van elke leerkracht om te streven naar lerendement. In een interview in *Trouw* (De Vries, 2015) zei hij: *'Waar ik mee worstel, is dat iedere leraar denkt dat hij het recht heeft om les te geven zoals hij dat wil. Ik denk niet dat we dat recht hebben. Zoals ik ook niet denk dat iedere piloot het recht heeft om te vliegen hoe hij wil. Het leraarschap is een vak, niet iets dat je doet op gevoel en routine. Er zijn dingen die we wel en die we niet zouden moeten doen in de klas.'*

REFLECTIE

Een voorschrift voor de leerkracht?

John Hattie betoogt in het interview in *Trouw* dat leerkrachten minder vrij gelaten moeten worden in de keuzes van hun lesopzet. Ben je het eens met Hattie? Waarom wel of niet? Stel dat je besluit mee te gaan met Hattie, wat is er dan op jouw school nodig, zodat leerkrachten altijd 'doen wat werkt'?



Instructie of lesgeven?

Voor de ene leerkracht is 'instructie geven' hetzelfde als uitleg geven en iets voordoen, terwijl de andere leerkracht er eerder een complete les mee bedoelt (dus inclusief start en afsluiting). In dit boek hanteer ik instructie en lesgeven als synoniemen. Een (instructie)les is een afgerond proces waarin 'uitleg', 'inoefening' en 'feedback' de kernelementen zijn. Elke les heeft een inleiding en een afsluiting. In de praktijk zien we geregeld dat leerkrachten een les opknippen en de fasen van de les op verschillende momenten van de dag of zelfs week doorlopen.

Theo Wildeboer, 2023

De leerkracht als ontwerper

De afgelopen decennia is er het nodige onderzoek gedaan naar wat efficiënt, effectief en bevredigend lesgeven precies behelst. Een van de inzichten is dat een les volgens de beginselen van directe instructie goede garanties geeft op een efficiënte, effectieve en bevredigende les. In zo'n les krijgen leerlingen nieuwe lesstof in stapjes gepresenteerd en kunnen ze nieuwe kennis en vaardigheden door inzet van leerstrategieën goed opslaan in het langetermijngeheugen.

Natuurlijk is dit gemakkelijker gezegd dan gedaan. Observatieschalen voor instructiegedrag tellen met gemak honderd indicatoren, iets wat je als leerkracht bij voorbaat moedeloos kan maken. 'Moet ik dit allemaal in een les laten zien?!' Maar vergelijk de indicatoren met de instrumenten van een chirurg: ieder instrument heeft zijn nut en je moet ieder instrument op de juiste manier gebruiken. Hoe en wanneer hangt in het ziekenhuis af van de fase van de operatie en de conditie van de patiënt. In de klas geldt hetzelfde: geen les is gelijk, lessen verschillen naargelang het lesdoel, het tijdstip, de voorkennis van de leerling, de groepsdynamiek en beschikbare hulpbronnen. Voor het beste resultaat moet je daarom iedere les vooraf doordenken en ontwerpen, waarbij je dat wat werkt kunt vertalen naar jouw klas, jouw leerlingen en jouw lescontext.

Een veelgehoord misverstand is dat je de lesvoorbereiding kunt beperken tot louter de lesopbouw. Maar of een les efficiënt, effectief en bevredigend is, hangt los van de uitvoering, vooral af van de consistentie van je ontwerp. Hoe duidelijk is het lesdoel en welke uitleg is noodzakelijk en voor wie? Welke werkvormen zijn geschikt als we kijken naar de leeftijd van de leerlingen? Wat is de beste opbouw van de les gegeven de verstandelijke vermogens of de taakgerichtheid? Hoe stemmen we het lesdoel af op de voorkennis van de groep en hoe organiseren

we in deze les de afstemming op verschillen? Hoe dagen we de leerlingen uit en laten we hun hersens kraken? Het vooraf beantwoorden van dit soort vragen (in samenhang!) lijkt dan ook meer op de ontwikkeling van een gedegen ‘aanvalsplan’ dan aan werken volgens het boekje. Anders gezegd: de leerkracht is een ontwerper en lesgeven is een kunst.



Pas op voor onderwijsmythen

UITSTAPJE

Over wat werkt op school, in de klas en in de les wordt in onderwijsland fel gedebatteerd. De toon van het debat is niet altijd even vriendelijk getuige de vele Twitter-relletjes. Maar wat zijn feiten en wat zijn fabels? En wat berust op geloof en wat op betrouwbaar onderzoek? Om dit onderscheid te kunnen maken is een kritische houding nodig en een milde vorm van wantrouwen tegenover alles wat wordt beweerd over ‘juiste aanpakken’. Of zoals de Engelse filosoof Bertrand Russell (1872-1970) ooit zei: ‘Het is onwenselijk om te geloven in een bewering wanneer er geen enkele reden is om aan te nemen dat deze waar is.’ Er moeten met andere woorden goede gronden zijn om met een theorie of aanpak aan de slag te gaan. Binnen de wetenschap geldt daarvoor het evidentiebeginsel: hoe stellig, omvattender of onwaarschijnlijker een waarheidsclaim is, des te sterker moet het empirisch bewijs zijn. Je hebt niet genoeg aan een handjevol leerlingen bij wie iets (toevallig?) werkte, nee, je moet keer op keer hebben kunnen aantonen dat een bepaalde aanpak het leerrendement vergroot. De claim dat ‘directe instructie superieur is aan zelfontdekkend leren’ (Clark et al., 2012), bijvoorbeeld, is vaak onderbouwd en hierover bestaat een grote wetenschappelijke consensus. De vraag is dan ook hoe het kan dat ondanks het massieve bewijs de discussie over wel of geen directe instructie telkens weer de kop opsteekt. Psychologen wijzen erop dat een kritische houding niet aangeboren is en zonder gerichte denktraining is ons brein gevoelig voor mythen en dwaasheden die we, eenmaal omarmd, tot het uiterste verdedigen, ook al wijzen de feiten ons een andere richting (Braeckman & Boudry, 2018). Dat gebeurt helaas ook in het onderwijs en daardoor zitten we ‘met een karrenvracht aan middelen, methoden, theorieën en pseudotheorieën waarvan de wetenschap