

Hoe coach ik mijn klas?

CAMPUS HANDBOEK

DANNY WYFFELS

Hoe coach ik mijn klas?

HERZIENE EDITIE



LANNOO
CAMPUS

D/2014/45/8 – ISBN 978 94 014 1273 5 – NUR 841

Vormgeving cover: Studio Lannoo

Vormgeving binnenwerk: Jurgen Leemans

© Danny Wyffels & Uitgeverij Lannoo nv, Tiel, 2014.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag vervaelvoudigd worden en of
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Erasmie Ruelensvest 179 bus 101
3001 Leuven
België

www.lannoocampus.be

VOORWOORD

*Onderwijzen is...
verleiden
verwondering uitlokken
doen verlangen naar meer*

*Onderwijzen is
oog hebben voor talenten
positieve verwachtingen hebben
oprecht geloven in jonge mensen*

*Onderwijzen is ook
de ontwikkeling van leerlingen bevorderen
zelfstandig leren stimuleren
tijd nemen voor moeilijke vragen
omgaan met verschillen en conflicten
actief luisteren naar leerlingen
zoeken naar hun echte hulpvragen
samen met collega's en ouders op weg gaan
af en toe stilstaan en nadenken over*

Over dit alles gaat dit boek.

Als je wilt leren van je eigen ervaringen en je eigen lesgeven, dan moet je er af en toe over nadenken. Nu doen we dat wel dagelijks, maar vaak hebben we daar niet veel tijd voor en zoeken we naar snelle praktische oplossingen.

Hoe moet het morgen verder? Wat moet ik nog voorbereiden?

Goed lesgeven en iedereen passend onderwijs geven vraagt af en toe om wat meer systematische reflectie. Daarom dit boek. Er staat heel wat informatie in, maar ook veel concrete tips en lijstjes om eens over na te denken.

Dit boek kent reeds vier drukken. Tijd dus voor een herziene editie. Een aantal onderwerpen zijn verdwenen om plaats te maken voor nieuwe. Filosoferen met kinderen heb ik eruit gehaald omdat ik intussen, samen met Willy Pop-

pelmonde, daarover een handboek voor leerkrachten heb geschreven (*Klassevol filosoferen*). Ook het stappenplan voor de lesvoorbereiding en bepaalde stukken over conflicten zijn verdwenen. In de plaats daarvan komen een aantal nieuwe topics: talentontwikkeling, meervoudige intelligenties, mindsets, opbrengstgericht werken, het continuüm van zorg (Prodia), de STICORDI-maatregelen, het puberbrein... Er is ook meer aandacht voor enkele interessante websites en filmpjes op het internet.

Een boek schrijven is 'denken in dialoog' met andere schrijvers (zie de literatuurlijst), maar ook met de collega's in de opleiding, met de studenten en met de vele leerkrachten die ik op stage mocht ontmoeten. Drie vragen brachten enige structuur in de wirwar van mijn ideeën:

1. Hoe word ik didactisch competent?
2. Hoe verbeter ik mijn communicatie?
3. Hoe ga ik om met probleemgedrag en conflicten?

Geloof jij ook dat de leerkracht het verschil kan maken? Dan is dit boek voor jou.

Danny Wyffels

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL

| | |
|---|-----------|
| Voorwoord | 5 |
| Hoe coach ik mijn klas? | 15 |
| | |
| DEEL 1 | |
| Hoe word ik didactisch competent? | 17 |
| | |
| HOOFDSTUK 1 WAT IS GOED ONDERWIJS? | 19 |
| | |
| HOOFDSTUK 2 OP ZOEK NAAR COMPETENTIES | 23 |
| 2.1 Nadelen van competentielijsten | 24 |
| 2.2 Voordelen van competentielijsten | 25 |
| 2.3 Drie kerncompetenties | 26 |
| 2.3.1 Vakinhoudelijk en didactisch competent zijn | 26 |
| 2.3.2 Pedagogisch competent zijn | 26 |
| 2.3.3 Reflectiecompetent zijn | 27 |
| 2.4 Blijven werken aan je eigen ontwikkeling | 30 |
| 2.5 Ken jezelf: het kernkwadrant van Ofman | 31 |
| | |
| HOOFDSTUK 3 LEERKRACHTEN EN VERNIEUWINGEN | 35 |
| 3.1 Leerkrachten willen wel veranderen maar niet veranderd worden | 35 |
| 3.1.1 De fase van ik-betrokkenheid of zelfbetrokkenheid | 35 |
| 3.1.2 De fase van taakbetrokkenheid | 36 |
| 3.1.3 De fase van betrokkenheid op de ander | 36 |
| 3.1.4 De fase van adoptie of initiatie | 36 |
| 3.1.5 De fase van de implementatie | 36 |
| 3.1.6 De fase van de institutionalisering of incorporatie | 37 |

- 3.2 Wanneer hebben vernieuwingen kans op een succesvolle implementatie? 38
- 3.3 Opbrengstgericht werken 39

HOOFDSTUK 4 TALENTEN EN TALENTONTWIKKELING 43

- 4.1 Wat zijn talenten en hoe kun je talenten herkennen? 43
- 4.2 Een meervoudige blik op talenten 44
- 4.3 De talentenarchipel 45
- 4.4 Als talent en passie elkaar ontmoeten... 46
- 4.5 Om talent te ontwikkelen moet je veel oefenen 46
- 4.6 Het belang van de mindset voor talentontwikkeling 47
- 4.7 Resultaatverwachtingen 49

HOOFDSTUK 5 BEHOEFTE VAN LEERLINGEN 51

- 5.1 Leerlingen hebben behoefte aan relatie, competentie en autonomie 51
- 5.2 Leerlingen hebben vooral heel persoonlijke, momentane behoeften 52
- 5.3 Behoeften kunnen ook uitgelokt worden 53
- 5.4 Leren is niet altijd leuk en soms zelfs lastig 54

HOOFDSTUK 6 DE DIDACTISCHE GEREEDSCHAPSKIST 57

- 6.1 Didactische principes 58
- 6.2 Ontwikkelingsbevorderend onderwijzen en leren 58
 - 6.2.1 Niet passief accepteren, maar actief ontwikkelen 59
 - 6.2.2 De zone van de naaste ontwikkeling 59
 - 6.2.3 Jezelf overbodig maken door *scaffolding* 61
 - 6.2.4 Ontwikkelingsbevorderend coachen 62
 - 6.2.5 Voorbeelden van ondersteuners (*scaffolds*) 63
 - 6.2.6 De vier stappen van ontwikkelingsbevorderend coachen 64
 - 6.2.7 Goed onderwijzen is niet de hele tijd individueel onderwijzen 64
- 6.3 Verwachtingen en voorspellingen 65
- 6.4 Effectieve instructie 67
 - 6.4.1 Zes instructiefasen 67
- 6.5 Het activerende directe instructiemodel 68
- 6.6 Effectief vragen stellen 71
 - 6.6.1 Taxonomie van Bloom 72
- 6.7 Omgaan met verschillen 74
 - 6.7.1 Welke verschillen? 74
 - 6.7.2 Bezorgd om goede zorg 75
 - 6.7.3 Krachtlijnen van een nieuwe visie op zorg 77

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.74 | Zorgzaam omgaan met verschillen door preventie en remediëring | 80 |
| 6.75 | STICORDI-maatregelen | 82 |
| 6.76 | Het didactisch model Zorgzame School van Lambrechts | 83 |
| 6.77 | Vooraf onderwijzen | 84 |
| 6.78 | Planmatig handelen is een must | 91 |
| 6.79 | Het proces van handelingsplanning | 92 |
| 6.710 | Op zoek naar een individueel handelingsplan | 92 |
| 6.711 | Omgaan met cultuurverschillen | 96 |
| 6.712 | Niet elk gedrag is cultureel bepaald | 96 |
| 6.713 | Grofmazige en fijnmazige culturen | 97 |
| 6.714 | Interculturele verschillen overbruggen | 99 |
| 6.8 | Zelfstandig werken en leren | 100 |
| 6.8.1 | Waarom zelfstandig werken en leren? | 101 |
| 6.8.2 | Begripsverwarring | 101 |
| 6.8.3 | Voorwaarden voor meer zelfstandig leren | 103 |
| 6.8.4 | Werken met uitgestelde aandacht | 104 |
| 6.8.5 | Contractwerk en werken met taken | 106 |
| 6.8.6 | Hoekenwerk | 107 |
| 6.8.7 | Projectwerk | 109 |
| 6.8.8 | Grote verschillen tussen leerlingen | 112 |
| 6.8.9 | De elektronische leeromgeving en de ICT-geletterdheid | 113 |
| 6.8.10 | De Googlificatie van de kennis | 113 |
| 6.8.11 | Gebruik van webquests/webkwesties | 115 |

DEEL 2

Hoe verbeter ik mijn communicatie? 117

HOOFDSTUK 1 COMMUNICEREN OVER ONZE COMMUNICATIE 119

| | | |
|-----|--|-----|
| 1.1 | Wat houdt goed communiceren in? | 120 |
| 1.2 | Inhoudsaspect en betrekkingaspect | 120 |
| 1.3 | Op zoek naar een communicatiedidactiek | 121 |

HOOFDSTUK 2 EEN SYSTEEMKIJK OP COMMUNICATIE 123

| | | |
|-----|--|-----|
| 2.1 | Je kunt niet NIET communiceren. Besef dat! | 123 |
| 2.2 | Binnenkant, buitenkant en overkant | 123 |
| 2.3 | Dé werkelijkheid bestaat niet, maar is een ordening | 125 |
| 2.4 | Verschillen in interpunctie leiden ook tot verschillen in attributie | 126 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 2.5 | Een toepassing op ordeproblemen | 128 |
| 2.6 | Communicatie is niet rechtlijnig, maar circulair | 129 |
| 2.7 | Als men communiceert met elkaar, is dat altijd in een bepaalde context | 131 |

HOOFDSTUK 3 LUISTEREN MET VIER OREN: HET COMMUNICATIEKWADRANT VAN SCHULZ VON THUN **133**

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.1 | Vierzijdig luisteren | 133 |
| 3.2 | Een uitgewerkt voorbeeld uit de lagere school | 134 |
| 3.3 | Spreker en luisteraar: telkens vier aspecten | 137 |
| 3.4 | Twee dimensies in het relationele aspect | 137 |
| 3.5 | Implicaties voor de klassenpraktijk | 139 |
| 3.6 | Jakhalstaal en giraffentaal | 140 |

HOOFDSTUK 4 FEEDBACK OF DE KRACHT VAN HET WEERWOORD **145**

| | | |
|-----|---|-----|
| 4.1 | Feedback is alomtegenwoordig | 145 |
| 4.2 | Positieve, negatieve en anticiperende feedback | 147 |
| 4.3 | Het relationele aspect van feedback | 147 |
| 4.4 | Effectieve feedback | 148 |
| 4.5 | Het Johari-venster | 149 |
| 4.6 | Enkele aandachtspunten voor een effectievere feedback | 151 |
| 4.7 | Leerlingen helpen om feedback te geven | 153 |

HOOFDSTUK 5 COMMUNICATIE MET OUDERS **155**

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.1 | De zes stappen van een slechtnieuwsgesprek | 156 |
| 5.2 | 'Jij mag niks negatiefs zeggen over mijn moeder, ik mag dat wel' | 158 |
| 5.3 | Loyaliteitsconflicten horen bij het leven van elke dag | 159 |

DEEL 3

Hoe ga ik om met probleemgedrag en conflicten? 161

HOOFDSTUK 1 PREVENTIE VAN PROBLEMEN DOOR EEN GOED KLASSENMANAGEMENT **163**

| | | |
|-----|---------------------------|-----|
| 1.1 | Wat is klassenmanagement? | 163 |
| 1.2 | Vier aandachtsvelden | 164 |

| | | |
|-------|---------------------------------|-----|
| 1.2.1 | Preventie van probleemsituaties | 164 |
| 1.2.2 | Didactische vaardigheden | 166 |
| 1.2.3 | Regels en afspraken | 169 |
| 1.2.4 | De inrichting van de klas | 172 |

HOOFDSTUK 2 PROBLEEMGEDRAG 175

| | | |
|------|---|-----|
| 2.1 | Wat noemen we probleemgedrag? | 175 |
| 2.2 | Hoe vaak komt het voor? | 177 |
| 2.3 | Gedragsproblemen en gedragsstoornissen | 177 |
| 2.4 | Wat veroorzaakt probleemgedrag? | 178 |
| 2.5 | Probleemgedrag begrijpen vanuit het recente hersenonderzoek | 180 |
| 2.6 | De jeugd van tegenwoordig | 180 |
| 2.7 | Hoe probleemgedrag aanpakken? | 181 |
| 2.8 | Belonen en straffen | 183 |
| 2.9 | Oppassen voor te veel kritiek en straf | 185 |
| 2.10 | Niet overdrijven met belonen | 187 |
| 2.11 | Preventie bij extreem agressief gedrag | 187 |
| 2.12 | Cyberpesten: een nieuw soort probleemgedrag | 187 |

HOOFDSTUK 3 LEREN OMGAAN MET CONFLICTEN 189

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.1 | Conflicten zijn onvermijdelijk | 189 |
| 3.2 | Vele soorten conflicten | 190 |
| 3.3 | Van conflicten kun je leren | 191 |
| 3.4 | Het probleem aanpakken en niet de persoon | 192 |
| 3.5 | Praten, niet vechten | 192 |
| 3.6 | Conflicten oplossen in zes stappen | 193 |
| 3.7 | Leerlingen lossen hun conflicten zelf op | 195 |
| 3.8 | Een conflicthoek | 197 |
| 3.9 | De Vreedzame School | 197 |

Nawoord 201

Geraadpleegde literatuur 203

HOE COACH IK MIJN KLAS?

Coachen is een erg modieus werkwoord. Het lijkt minder erg dan therapie, maar het ruikt wel sterk naar sportprestaties en bedrijfsmanagement.

Wat heeft een goede leerkracht daar nu mee te maken?

Dat hangt vooral af van welke invulling je geeft aan het begrip 'coachen'.

In de Van Dale lees ik bij 'coach' als eerste betekenis: 'vaste begeleider van een sportploeg of sportbeoefenaar die vaak tevens eindverantwoordelijk is voor het trainingsschema en de wedstrijdstrategie.'

Het Engelse woord *coach* betekende vroeger 'koets', nu 'autobus'.

Het is een (vervoer)middel om iemand ergens heen te brengen.

Coachen is begeleiden, helpen, opleiden, maar ook uitdagen en eisen stellen.

Coachend onderwijzen is samen op weg gaan binnen de grenzen die de coach stelt. Anders gezegd: een juiste balans zoeken tussen het bieden van ruimte voor de eigen ontwikkeling en het eigen leerproces van de leerling en het aanbieden, voortonen en aanleren van de leerkracht.

Coachen is het beste uit de leerling halen door het beste van jezelf als leerkracht in te zetten. Het is het regisseren van een ontdekkingsstocht. Maar de regie is in handen van de leerkracht. Die heeft doelen voor ogen en gaat doelgericht sturen. Coaching in de managementwereld en de sportwereld is nooit vrij van resultaatgerichtheid. Een voetbalcoach die als een therapeut zorgt voor een goede teamgeest waarin iedereen zich goed voelt maar geen punten pakt in de competitie, wordt bedankt voor bewezen diensten. Geen resultaten betekent meestal het ontslag van de coach.

In veel onderwijsliteratuur over coachen wordt deze resultaatgerichtheid vergeten. Een goede coach richt zich nochtans zowel op het leerproces als op het resultaat. Beide zijn belangrijk.

Als leerkracht richten we ons op de ontwikkeling van onze leerlingen en we willen die bevorderen. Anders gezegd: we richten ons op het proces én het product.

Leraar zijn is een mooi maar veeleisend beroep. Door allerlei ontwikkelingen in de samenleving is ons beroep sterk veranderd. We moeten over steeds meer competenties beschikken om ons staande te houden in de klasjungle van elke dag. Zo is onze opvoedende taak groter geworden. Maar het accent is ook meer komen te liggen op het welbevinden en het zelfstandig leren van de leerling. Ook het aantal leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften is toegenomen. Hoe moeten we dit allemaal hanteren en in goede banen leiden?

Daarover gaat dit boek. Vanuit dertig jaar ervaring wil ik proberen om vernieuwende inzichten te toetsen en te koppelen aan het goede uit het verleden.

In het eerste deel worden een aantal belangrijke inzichten uit de onderwijskunde bijeengebracht. We staan stil bij wat goed onderwijs is, welke competenties de maatschappij van ons verwacht, hoe we kunnen reflecteren en werken aan onze professionalisering, hoe we kunnen omgaan met vernieuwingen die op ons afkomen, welke behoeften leerlingen hebben, hoe we hen kunnen motiveren en hoe we hun talenten kunnen herkennen en ontwikkelen.

We sluiten het eerste deel af met een uitvoerige beschrijving van enkele elementen uit de didactische gereedschapskist van de leraar die goed didactisch wil coachen: didactische principes, werken in de zone van de naaste ontwikkeling, de rol van verwachtingen, effectieve instructie en vraagstelling, omgaan met verschillen en het stimuleren van zelfstandig werken en leren.

Een goede coach kan empathisch luisteren en goed communiceren.

Daarom wordt in het tweede deel uitvoerig stil gestaan bij hoe communicatie werkt. We hanteren daarvoor een systemische kijk op communicatie en gebruiken het communicatiekwadrant van Schulz von Thun om te leren vierzijdig luisteren. We besteden aandacht aan geweldloze communicatie en aan het geven van verschillende soorten feedback. Ten slotte staan we even stil bij de communicatie met ouders en hoe we beter rekening kunnen houden met loyaliteiten.

In het laatste en derde deel focussen we op de preventie van problemen door een goed klassenmanagement. We bekijken het ontstaan van probleemgedrag, wat recent hersenonderzoek ons daarover leert en hoe we probleemgedrag kunnen aanpakken. Ten slotte staan we stil bij het oplossen van conflicten en hoe we leerlingen kunnen leren om zelf conflicten op te lossen.

DEEL 1

Hoe word ik didactisch competenter?

‘Voorop staat dat ik van alle werkende mensen de leraren – de schooljuffen, schoolmeesters, ja alle docenten – beschouw als de meest noodzakelijke, de meest heldhaftige, de meest grootmoedige en de meest *beschaafde* van allen die zich dagelijks inspannen om in de behoeften van een democratische samenleving te voorzien.’

FERNANDO SAVATER, Spaanse filosoof en schrijver (°1947)

‘De mens wordt mens enkel en alleen door het onderwijs. Hij is niet meer dan wat het onderwijs van hem maakt. Het is van belang te onderstrepen dat de mens altijd onderwezen wordt door andere mensen – door andere mensen die op hun beurt eveneens onderwijs hebben ontvangen van andere mensen.’

IMMANUEL KANT, Duitse filosoof (1724-1804)

‘Een kind is niet een lege fles die moet worden gevuld, maar een smeulend vuurtje dat moeten worden aangewakkerd.’

MICHEL MONTAIGNE, Franse filosoof, schrijver en politicus (1533-1592)

‘Goed onderwijs is duidend. Het toont.’

GEORGE STEINER, Joodse schrijver, literatuurwetenschapper en cultuurfilosoof (°1929)

Wat is goed onderwijs?

Als leerkracht heb je zo je eigen idee over wat 'goed onderwijs' is, zoals elke ouder ook wel een idee heeft over wat 'goed opvoeden' is. Je zou dat 'pedagogische idealen' kunnen noemen. Die zijn belangrijk om richting te geven aan ons handelen. Maar ze zijn ook motiverend, daarom doen we het.

Nu is er de laatste tijd nogal wat verwarring ontstaan in het denken van veel leerkrachten. Vooral als ze weleens iets lezen over onderwijs en reflecteren over hun didactisch en pedagogisch handelen in de klas.

Veel wetenschappelijk onderzoek in de onderwijskunde en de pedagogiek levert geen eenduidig beeld op. En veel nieuwe 'dogma's' zijn helemaal niet gebaseerd op goed onderzoek in de onderwijspraktijk. Anders gezegd: ze zijn vaak niet erg *evidencebased*.

Toch worden we als leerkrachten voortdurend met vernieuwingen geconfronteerd. Soms lijkt het onderwijs wel op de modewereld. Het moet elk jaar 'nieuw' en 'anders' zijn, hoewel iedereen van een zekere leeftijd merkt dat er ook in de mode zaken terugkeren en als 'nieuw' voorgesteld worden. Ook dat herkennen we in het onderwijs. Veel zaken die als 'nieuw' worden voorgesteld, vertonen nogal wat gelijkenissen met het gedachtegoed van de 'Nieuwe' Schoolbeweging van honderd jaar geleden. Het is maar wat je 'nieuw' noemt...

Maar goed, intussen hebben we leren leven met heel wat 'perspectiefwisselingen' in het onderwijslandschap. *Zo is het actief en zelfstandig leren van de leerlingen in recente publicaties hét scharnier waarrond alles draait.* Dat betekent niet dat vakinhoudelijke deskundigheid niet meer belangrijk is, maar wél dat het criterium voor 'goed onderwijs' voornamelijk bepaald wordt door de mate waarin de school erin slaagt een rijke leeromgeving te creëren die leerlingen uitnodigt tot actief en zelfstandig leren. Anders geformuleerd: minder pro-

ductgericht en meer procesgericht. Minder leerkrachtgestuurd en meer door de leerling gestuurd. Of om het nog actueler te zeggen: de leerling construeert zijn eigen kennis.

Bij elk van die vernieuwingen is het goed om je af te vragen: *is het wel zo nieuw en levert het een verbetering op van de gangbare praktijk?* En de hamvraag: is er reeds onafhankelijk onderzoek (dat wil zeggen: niet uitgevoerd door de bedenker van de vernieuwing, maar door anderen) dat deze verbetering bevestigt? Want vernieuwen is veranderen, en veranderen is zoeken naar een nieuw evenwicht tussen wat al goed was en behouden moet blijven enerzijds en wat verbeterd kan worden anderzijds. Veranderen is ook omgaan met de spanning tussen wat wij als leerkrachten zelf belangrijk vinden en de vernieuwingsimpulsen van buitenaf.

Veel leerkrachten zijn onzeker geworden over hun rol.

Mogen we niet meer onderwijzen zoals vroeger?

Moet alles nu via zelfstandig leren verlopen?

Moeten we nu de zorg aankunnen van alle kinderen met zorgvragen?

Moeten we nu opvoedingsondersteunend kunnen werken tegenover de ouders?

Moeten we de ongelijke onderwijskansen kunnen wegwerken?

...

En bovenal: *hoe* moet dat dan?

Laten we duidelijk zijn: *goed onderwijs doet ertoe*. Gunstige leeromstandigheden kunnen een wereld van verschil maken. Maar wat is goed onderwijs?

Goed onderwijs...

- heeft aandacht voor zowel kennisoverdracht als kennisverwerving;
- gebeurt interactief;
- motiveert;
- maakt gebruik van activerende werkvormen;
- is ontwikkelingsbevorderend en verhoogt de competenties van alle leerlingen in die zaken die maatschappelijk noodzakelijk zijn, maar ook in zaken die ze zelf willen leren;
- herkent talenten en ontwikkelt die;
- speelt in op verschillen tussen leerlingen;
- zorgt voor een veilige, sociaal-emotionele leeromgeving waar zorgvuldig omgegaan wordt met relaties en met verschillen;
- zorgt voor een goede communicatie tussen alle betrokkenen;
- doet een beroep op de eigen verantwoordelijkheid en de ambitie van leerlingen, leerkrachten en ouders;
- is duidend en speelt kritisch in op actuele ontwikkelingen in de maatschappij.

Als leraar heb je al heel wat geleerd door ervaring. Zo ontstaat een geheel van kennis en persoonlijke opvattingen over wat goed leren en onderwijzen is. Kelchtermans noemt dit *het persoonlijk interpretatiekader*.

Hij ziet dit als een soort bril waardoor leraren kijken naar concrete onderwijs-situaties, er betekenis aan geven en handelen. Dit persoonlijk interpretatieka-der bestaat uit twee verschillende en onderling samenhangende domeinen: *het professioneel zelfverstaan* en de *subjectieve onderwijstheorie*.

Onder het professioneel zelfverstaan, de opvattingen over zichzelf als leerkracht, vallen vijf componenten:

1. Het zelfbeeld: hoe zie ik mezelf als leerkracht?
2. Het zelfwaardegevoel: vind ik van mezelf dat ik het goed doe als leerkracht?
3. De beroepsmotivatie: dit heeft betrekking op de motieven of redenen die iemand aanhaalt waarom hij/zij leerkracht blijft.
4. De taakopvatting: wat stel je als norm voor wat je als leerkracht hoort te berei-ken in je beroep? Wat houdt het takenpakket van een goede leerkracht in?
5. Het toekomstperspectief: wat zijn de verwachtingen omtrent de toekomst als leerkracht?

De subjectieve onderwijstheorie behelst het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijzen die een leerkracht gebruikt om zijn taakopvatting in de praktijk om te zetten. In feite hebben we het hier over praktijkken-nis. Ieder van ons heeft zijn eigen onderwijstheorie: hoe zou ik dit aanpakken?

Vanuit dit persoonlijk interpretatiekader verlenen we betekenis aan situaties die zich voordoen. Eenzelfde ervaring kan door de interindividuele diversiteit verschillende betekenissen krijgen. Professionele ontwikkeling is bijgevolg een individueel leerproces dat tussen leerkrachten onderling verschillende gedaanten kan aannemen.

REFLECTIEOPDRACHT OVER GOED ONDERWIJS

1. Wat is goed onderwijs volgens mij?
2. Wat is mijn persoonlijke top drie uit de opgesomde kenmerken van goed on-derwijs?
3. Welke kenmerken zou ik toevoegen? Waarom?
4. Welke goede leraar van vroeger kan ik me nog herinneren? Waarom?
5. Wat moet ik doen om een goede leraar te zijn? Hoe goed vind ik mezelf als leraar?
6. Waarom ben ik leraar geworden? Wat maakt het beroep voor mij waardevol?
7. Wat is het verschil tussen een goede en een slechte leraar?
8. Wat is het verschil tussen een ervaren leraar en een expertleraar?

Goed onderwijs staat of valt ook met goede leraren die over goede didactische en pedagogische kwaliteiten beschikken. Het is dus belangrijk om zicht te krijgen op die bekwaamheid van leraren. Wat doet een goede leraar allemaal? Wat zou elke leraar moeten kennen en kunnen? Anders gezegd: over welke competenties moet een goede leerkracht beschikken?