

Docent van nu

*Hoe je als docent het
beste uit jezelf haalt*

Klaas Jan Terpstra

De
praktijk
gids
voor
docenten

Inhoudsopgave

Voorwoord	11
Waarom en hoe dit boek is geschreven	14
Deel 1 Lerende leerlingen en lerende docenten	17
Hoofdstuk 1 Communiceren en reflecteren	19
1.1 Verschillende gezichtspunten	19
1.2 Communicatieniveaus binnen een les	21
<i>Non-verbale communicatie</i>	22
<i>De werkniveaus</i>	24
<i>De voorwaardelijke communicatieniveaus</i>	25
1.3 Reflecteren	28
<i>Waarom reflecteren belangrijk is</i>	28
<i>Een stappenplan om te reflecteren</i>	32
<i>Uitgewerkt voorbeeld reflecteren</i>	33
1.4 Leerling of leerstof centraal: de focus op leerproces of leerproduct	34
Hoofdstuk 2 Leren en informatie verwerken	37
2.1 Hersenontwikkeling en leren	37
2.2 Concentratie	40
2.3 Het reproductieve geheugen en het werkgeheugen	44
2.4 Het langetermijngeheugen	46
2.5 De leercyclus van Kolb	48
<i>Leercyclus vanuit fase 1, De doener</i>	49
<i>Leercyclus vanuit fase 2, De bezinner</i>	51
<i>Leercyclus vanuit fase 3, De denker</i>	52
<i>Leercyclus vanuit fase 4, De beslisser</i>	53
Deel 2 De vaardige docent	57
Hoofdstuk 3 De docent als didacticus	59
3.1 De didactische opbouw van een les	59
3.2 Start van een les	61

3.3	Vragen stellen in de klas	62
3.4	Werkvormprocedures, instructie en evaluatie	64
3.5	Opdrachten waarbij moet worden samengewerkt	68
3.6	Het vormen van groepen voor samenwerkingsopdrachten	72
3.7	Werkvormen activerend en samenwerkend leren	76
	<i>Stelling</i>	76
	<i>Duo-opdrachten</i>	77
	<i>Experts</i>	77
	<i>Placemat</i>	80
	<i>Flitsen</i>	81
3.8	Huiswerk	82
3.9	Tips om meer activerend en procesgericht les te geven	83
3.10	Leerprestaties beoordelen	86
	<i>Het evalueren van toetsen</i>	87
	<i>Het teruggeven van cijfers</i>	88
	<i>Fraude</i>	89
	<i>Het beoordelen van werkstukken</i>	89
Hoofdstuk 4	De docent als pedagogoog	93
4.1	Het scheppen van een positief pedagogisch klimaat	93
4.2	Van dramadriehoek naar groeidriehoek	94
	<i>Van dramadriehoek naar groeidriehoek</i>	96
4.3	Groepsvorming	98
	<i>Oriëntatie</i>	98
	<i>Socialisatie</i>	100
	<i>Confrontatie</i>	105
	<i>Stabilisatie</i>	107
	<i>Afscheid</i>	109
4.4	Feedback geven op gedrag; de OEN-boodschap	110
	<i>Impliciete boodschappen</i>	110
	<i>Het risico van 'waarschuwen'</i>	111
	<i>De OEN – boodschap</i>	113
	<i>Veiligheid, geborgenheid en vertrouwen: de relatieboekhouding op orde</i>	117
	<i>Congruentie en duidelijkheid</i>	120
	<i>Aandacht, geduld, empathie en acceptatie</i>	122
4.5	Motivatatie	123
	<i>Motivatatieproblemen: niet willen</i>	123
	<i>Motivatatieproblemen: niet kunnen</i>	126
4.6	Weerstand in leerprocessen	126
4.7	Omgaan met agressie	130

4.8	Interactieroos van Leary	131
4.9	Belonen en straffen	137
Hoofdstuk 5	Leerling-gesprekken voeren	143
5.1	Effectieve gesprekken voeren met leerlingen	143
	<i>Hoe ga je zitten tijdens een gesprek?</i>	145
	<i>Uitgangspunten voor een effectief gesprek</i>	146
5.2	Het O – WELKE stappenplan	149
5.3	Verbindende vragen en andere gespreksinterventies	151
	<i>Aansluitend vragen</i>	151
	<i>Vragen die risico's opleveren</i>	153
	<i>Samenvatten/checken</i>	154
	<i>Bevestigen</i>	155
	<i>Zeggen wat je niet begrijpt</i>	155
	<i>Stiltes tijdens het gesprek</i>	155
5.4	Het voeren van een klassengesprek	156
5.5	Gesprekken met ouders	161
5.6	Leerlingen met een andere culturele achtergrond	163
	<i>Ervaren onrecht</i>	163
	<i>Dubbele boodschappen</i>	164
	<i>Groep en individu</i>	165
	<i>Gesprekken met ouders die het Nederlands niet of moeilijk spreken</i>	166
Hoofdstuk 6	De docent als teamlid	169
6.1	Verschillende teamrollen	169
6.2	Intervisie	170
6.3	Op zoek naar kwaliteiten en vaardigheden	172
6.4	Wederzijds lesbezoek	173
Deel 3	Docent zijn	175
Hoofdstuk 7	De docent als mens en instrument	177
7.1	Proactief en reactief opereren	177
7.2	Boodschappen uit je gezin van herkomst	181
7.3	Boven of onder	183
	<i>Een 'samen-boven'-houding</i>	184
	<i>Een 'onder'-houding</i>	184
	<i>Een helpende 'samen-onder'-houding</i>	186
7.4	Ruimte innemen	187
7.5	Kernkwaliteiten en basiskwaliteiten	188

Bijlagen 195

1	Leerstijltest volgens Kolb	197
2	Formulier Lesvoorbereiding	201
3	Klassenopstelling samenwerkend leren	202

Woorden van dank 207**Bronvermelding 209****Over de auteur 211**

Voorwoord

Iedereen heeft verstand van onderwijs. We hebben immers allemaal jarenlang onderwijs gevolgd. We weten dus ook allemaal hoe belangrijk docenten zijn: iedereen herinnert zich wel een docent die fantastisch kon uitlegen en je enthousiast kon maken, waardoor je met plezier leerde en betere resultaten haalde dan je zelf voor mogelijk had gehouden. Ook de tegenpolen van zulke docenten kunnen we ons allemaal herinneren.... Uit internationaal onderzoek blijkt zonneklaar dat de kwaliteit en de effectiviteit van onderwijs inderdaad voor een belangrijk deel bepaald worden door de docent. In het onderwijsbeleid in ons land leek dit lange tijd genegeerd te worden, maar sinds de commissies Rinnooy Kan en Dijsselbloem staat de docent nu weer hoog op ieders agenda. En terecht!

Wat maakt iemand een goede docent? Zoals de auteur in de inleiding van dit boek terecht opmerkt, is er niet zoiets als één goede manier om les te geven. Om in de praktijk effectief te zijn, moet je als docent met een heleboel zaken rekening houden, zoals de specifieke groep leerlingen (hun kennis, interesses, gedrag, leermogelijkheden en –beperkingen, etc.), de specifieke omstandigheden (tijd en plaats, faciliteiten) en de context waarin het lesgeven zich afspeelt (beschikbaar lesmateriaal, curriculum, examenprogramma's, etc.). Dit alles bij elkaar maakt lesgeven tot een complexe en uitdagende bezigheid: wat goed gaat in klas 3A op maandagochtend in lokaal 23, werkt soms helemaal niet in klas 3B op donderdagmiddag in lokaal 37. Om met deze complexiteit goed uit de voeten te kunnen, moet je veel weten, veel kunnen en als persoon de nodige kwaliteiten hebben. Bovendien moet je je kennis, vaardigheden en kwaliteiten blijven ontwikkelen, want onderwijs staat nooit stil.

Kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten staan centraal in de opbouw van dit boek. In het onderzoek naar docenten en lesgeven, is veel aandacht voor de zogenaamde kennisbasis. In de eerste plaats gaat het hierbij om kennis van de vakinhoud die leerlingen moeten leren. Er is een duidelijk verband aangetoond tussen het niveau van de vakinhoudelijke kennis van de docent en de prestaties van diens leerlingen. Tegelijkertijd is duidelijk dat goede vakinhoudelijke kennis iemand nog lang geen goede docent maakt. Iedereen kan zich wel een voorbeeld herinneren van een docent die enorm veel van zijn of haar vak wist, maar het absoluut 'niet kon overbrengen'. Daarvoor is in elk geval vakdidactische kennis onontbeerlijk, waarbij het vooral gaat om de vraag hoe je de vakinhoud zodanig

structureert en aanbiedt dat deze aansluit bij het niveau en de interesses van de leerlingen. Daarnaast heeft een docent kennis nodig uit allerlei domeinen om te begrijpen waarom leerlingen soms bepaald gedrag vertonen, wat er in het kinder- of puberbrein omgaat, over leerstijlen, hoogbegaafdheid en leerproblemen, enzovoorts. Kennis dus uit de leer- en ontwikkelingspsychologie, pedagogiek, communicatieleer, etc. Uit onderzoek blijkt dat expert-docenten kennis uit al deze domeinen integreren en kunnen relateren aan wat er in hun lessen gebeurt. Uiteraard kan geen enkel boek al deze domeinen bestrijken, maar in dit boek komen enkele aan de orde op een heldere en actuele manier.

Het spreekt voor zich dat een docent naast kennis moet beschikken over vaardigheden. In het wetenschappelijk onderzoek is lange tijd gezocht naar de gedragingen die een docent effectief maken. Hieruit bleek dat vaardigheden zoals vragen stellen (en voldoende tijd geven voor een antwoord!) en feedback geven in het algemeen een positief effect hebben op de leerresultaten. Dit soort vaardigheden komen in dit boek dan ook aan de orde. Uiteraard moeten deze vaardigheden in concrete lessituaties worden ontwikkeld, waarbij de eerdergenoemde kennis een onmisbare bron voor de docent vormt. Het 'stellen van vragen' is immers geen trucje van algemene aard; of een bepaalde vraag effectief is, hangt af van wat de docent hiermee wil bereiken en wat hij of zij weet van de leerlingen en hoe zij leren.

Tenslotte moet een docent bepaalde kwaliteiten hebben. In het verleden is wel gedacht dat de kwaliteit van docentschap vrijwel geheel bepaald werd door een combinatie van persoonlijke eigenschappen, zoals een zekere affiniteit met kinderen, humor, geduld, enthousiasme, enzovoorts. Aan de borrel- of koffietafel kom je deze opvatting ook nog wel eens tegen: 'Sommige mensen hebben het gewoon (en anderen niet)'. Als dit zo zou zijn, zouden we de lerarenopleidingen kunnen sluiten en vervangen door instituten die docenten selecteren op grond van de gewenste kwaliteiten, alsof er een soort X-factor voor het leraarschap zou bestaan. Ook dit boek zou dan tamelijk overbodig zijn. Dat neemt niet weg dat de persoon van de docent er wel degelijk toe doet! De docent die schijnbaar moeiteloos een klas 50 minuten aan zijn of haar lippen laat hangen, iedere keer weer, heeft kwaliteiten waar zijn collega's wel eens jaloers op zijn. Enkele van deze kwaliteiten komen in dit boek aan de orde, waarbij de boodschap is dat er ook in dit domein voor iedereen te leren en te ontwikkelen valt.

Lesgeven leer je natuurlijk niet uit een boek. Toch kan een boek een hele nuttige bron zijn om te leren lesgeven, en om de kwaliteit van het eigen

lesgeven te verbeteren. Dit is zo'n boek. Het heet een 'praktijkgids,' maar dat betekent niet dat het bestaat uit een verzameling tips voor de onderwijspraktijk. Het combineert inzichten uit wetenschappelijk onderzoek met de praktijkkennis die de auteur in de loop van zijn werk als docent en trainer heeft opgebouwd. Zo wordt een brug geslagen tussen de vaak gescheiden werelden van onderwijsonderzoek en –praktijk. De lezer krijgt inzichten aangereikt die helpen om de complexiteit van het lesgeven te doorgronden, en suggesties om deze inzichten toe te passen in de eigen lespraktijk, en aan die praktijk te toetsen. Door deze wisselwerking wordt gestimuleerd dat je als docent vragen blijft stellen bij de theorie *en* de praktijk van het lesgeven. Met andere woorden: dit boek is een aanwinst voor iedereen die een lerende docent wil zijn.

Jan van Driel

Hoogleraar-directeur van het ICLON, Universiteit Leiden
Leiden, maart 2010

Waarom en hoe dit boek is geschreven

Leerlingen iets leren, een vak, iets over zichzelf, is een bijzonder proces. Soms heftig, vaak heel leuk en soms verschrikkelijk moeilijk. Leraar *ben* je en lesgeven is een vak. In al die jaren die ik in het onderwijs werkzaam ben, heb ik heel veel pubers in mijn lessen gezien en als trainer-coach bij heel veel collega's lessen bijgewoond. Heel mijn werkzame leven ben ik er meer en meer van overtuigd geraakt dat ik als leraar minstens zoveel leer als mijn leerlingen en dat mijn leerlingen daarbij één van mijn belangrijkste bronnen zijn.

Ik wil met dit boek vooral laten zien hoe mooi en zinvol onderwijs kan ontstaan in het contact tussen docent en leerlingen. Ik heb er daarbij voor gekozen om processen te beschrijven die dit contact sterk beïnvloeden, zoals de didactische opbouw van lessen, het pedagogisch klimaat, de manier waarop je als docent met leerlingen binnen en buiten de les communiceert en de manier waarop je je als mens voor de klas manifesteert.

Allerlei andere belangrijke bezigheden van een docent, zoals toetsvragen maken, activiteiten organiseren, lesmateriaal ontwikkelen en dergelijke hebben op het contact tussen leerlingen en docenten een meer indirecte invloed. Deze onderwerpen heb ik om die reden buiten dit boek gelaten.

Het gebruik van ICT in de les is een belangrijk hulpmiddel bij het geven van inspirerende en motiverende lessen. Op een goede manier ingezet kan het leerlingen bovendien helpen hun inzichten te vergroten en te oefenen met vaardigheden. Omdat ook bij het gebruik van ICT het contact tussen docent en leerlingen belangrijk is voor het bereikte leerresultaat, ben ik in dit boek niet apart ingegaan op het gebruik van ICT.

Dit boek kan helpen bevestigen wat je als docent al goed doet en helpen nieuwe wegen te vinden om nog beter te worden. Het kan helpen vorm te geven aan een leven lang leren en zoveel mogelijk te genieten van het leren van de leerlingen die aan jou zijn toevertrouwd. En, zoals prof. J. van Driel in zijn oratie aangeeft: *'Van een lerende docent leren leerlingen het meest.'*

Tijdens docententrainingen die ik verzorg, vertellen docenten over hun lessen. 'Wat kun je in een dergelijke situatie doen?' en 'Hoe ga je met zulke leerlingen om?' zijn dan veel gestelde vragen. Veel docenten vragen dan om kennis die direct in de praktijk is te brengen. Toch zijn dat vragen waarop meestal geen eenduidige antwoorden bestaan. Daarom is dit geen boek met kant-en-klare recepten die als je ze goed uitvoert vanzelf leiden tot goede

lessen. Er bestaat niet één goede manier van lesgeven. Er bestaan wel goede en inspirerende leraren die onderling allemaal van elkaar verschillen in de manier waarop ze met hun leerlingen werken. Tegelijkertijd ben ik steeds meer gaan begrijpen wat al die goede docenten met elkaar gemeen hebben in hun benadering van leerlingen en wat ik daarvan herken in mijn eigen manier van lesgeven. Dit boek biedt veel van deze praktijkkennis. Het biedt mogelijkheden om je perspectief als docent te verbreden en het kan helpen verschillende mogelijkheden te onderzoeken en die in je eigen praktijk uit te proberen. De zoektocht ‘Wat werkt voor mij en voor mijn leerlingen?’ vergroot je bewustzijn als docent, waardoor je steeds meer inzicht krijgt in de manier waarop je als docent en ook als mens functioneert. Op basis van die inzichten, kun je steeds meer vaardigheden en kwaliteiten ontwikkelen. Dat proces maakt je tot een authentieke en steeds betere docent.

Dit boek is opgedeeld in drie delen. In deel 1, ‘Lerende leerlingen en lerende docenten’, komen basisprincipes aan de orde die ten grondslag liggen aan communicatie- en leerprocessen. Deel 2, ‘De vaardige docent’, beschrijft de vaardigheden die een docent kan inzetten om leren effectief mogelijk te maken. Dit deel is geschreven vanuit verschillende gezichtspunten die te onderscheiden zijn in het functioneren van de docent: de docent als didacticus, als pedagoog en als teamlid. Van elk gezichtspunt zijn telkens verschillende aspecten beschreven in aparte paragrafen. In deel 3, ‘Docent zijn’, gaat het om wie je als docent *bent*. Immers: leren, vooral als het gaat om persoonlijke groei en ontwikkeling, vindt plaats in de verbinding die je als docent met je leerlingen aangaat. Elke leerling en elke docent krijgt gestalte en wordt zichtbaar in het contact dat zij onderling hebben.

Alle verschillende onderdelen zijn op zichzelf te lezen: je kunt het boek grotere delen in je eigen volgorde lezen.

Door het boek heen staan kaders met tips en belangrijke zaken om even bij stil te staan, aangegeven met: ‘Om over na te denken.’

Daar waar ik in de tekst ‘hij’ heb gebruikt, kan ook ‘zij’ worden gelezen en daar waar ik vrouwelijke voorbeelden heb gegeven, kunnen ook mannelijke worden ingevuld.

In hoofdstuk 2, Leren en informatie verwerken, wordt de ontwikkeling van het puberbrein beschreven, gebaseerd op onderzoeksresultaten die ik ook heb gebruikt in hoofdstuk 2 van *Pubers van nu* (Prinsen en Terpstra, 2009, BSL, ISBN 9789031374816). Ook in hoofdstuk 5, Leerling-gesprekken voeren, heb ik gebruik gemaakt van hetzelfde materiaal dat ik heb beschreven in paragraaf 4.1 tot en met 4.5 van *Pubers van nu*. Daar waar de informatie in *Pubers van nu* vooral gericht is op het begeleiden van pubers in hun groei



Om over na te denken
De tips en belangrijke zaken zijn gemarkeerd met twee uitroeptekens.

naar volwassenheid, is de informatie in dit boek vooral gericht op het contact tussen de docent en zijn leerling in en rond de les.

Tenslotte hoop ik dat dit boek zal bijdragen aan een type onderwijs waarin jij je als docent gehoord en erkend weet in je kwaliteiten. En waardoor je voor je leerlingen een docent kunt zijn waarbij zij zich door jou gehoord en erkend weten in wie ze zijn. Dan kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot evenwichtige en verantwoordelijke volwassenen. Daar waar ik van betekenis kan zijn in die ontwikkeling, weerspiegelt zich mijn missie en mijn passie voor leren.

Klaas Jan Terpstra
Oosterhout, mei 2010

van te leren, worden telkens nieuwe verbindingen gevormd, terwijl niet-effectieve verbindingen worden verbroken. Zo ontstaan steeds krachtiger neurale netwerken. Dat betekent een belangrijke uitdaging voor docenten: welke leerervaring heeft deze leerling nodig om een volgende stap te kunnen maken in zijn ontwikkeling, om zich een nieuw begrip, een nieuwe vaardigheid eigen te kunnen maken?

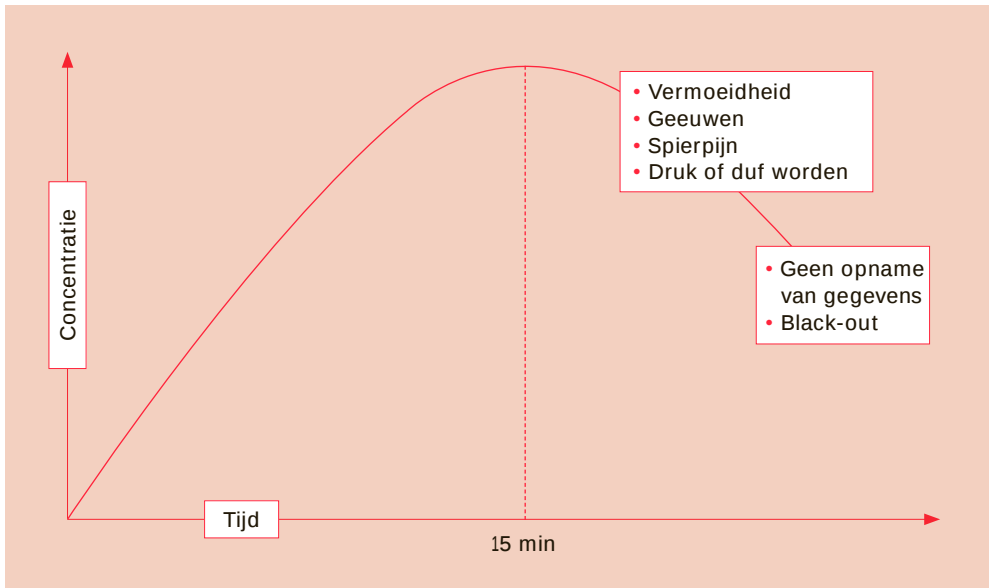
Leerervaringen hebben het meest effect als ze gebaseerd zijn op een aantal principes.

- 1 Wanneer aan de leerervaring een *positieve emotie* is gekoppeld, is het effect van die ervaring het grootst. Stress en onveiligheid werken enorm belemmerend in het leerproces.
- 2 Hoe *meer zintuigen* bij een leerervaring worden gebruikt, hoe groter het leereffect.
- 3 De leerervaring heeft *betekenis* voor de leerling. Het creëren en herkennen van *patronen*, het *voortbouwen op bestaande kennis* en het leggen van verbindingen helpt om die betekenis te vinden en het leereffect te vergroten. *Herhaling* is daarbij belangrijk om neurale netwerken te versterken.
- 4 *Uitdagende opdrachten* vergroten de motivatie om te leren. Het *kunnen creëren* heeft een veel groter leereffect dan ‘consumeren,’ omdat de prikkels veel sterker zijn en omdat meer hersengebieden tegelijk worden ingeschakeld.

2.2 Concentratie

Leerlingen kennen geen onbeperkt concentratievermogen: er is sprake van een zogenaamde spanningsboog. Hoe langer de les duurt, hoe minder geconcentreerd de leerlingen worden, en hoe slechter de prestaties zullen zijn. Dit zal zich eerst uiten in bijvoorbeeld geeuwen, druk of juist sloom worden, en uiteindelijk zullen de leerlingen geen enkele vorm van informatie meer op kunnen nemen. Figuur 2.1 geeft deze spanningsboog weer.

De ervaring van veel docenten is dat het optimum van de boog na ongeveer tien à vijftien minuten wordt bereikt. Daarna neemt de concentratie snel af. Dit optimum lijkt niet af te hangen van persoonlijke factoren als intelligentie, leeftijd, etc. Toch kan het lijken dat een volwassene zich veel langer kan concentreren dan een puber en dat een vwo-leerling zich beter kan concentreren dan een vmbo-leerling. De reden voor die verschillen is echter vaak niet gelegen in verschil in concentratievermogen, maar in bijkomende za-



Figuur 2.1
Spanningsboog:
het verloop van
de concentratie
tegen de tijd

ken als motivatie en de manier waarop leerlingen reageren op een aangeboden taak. Als een leerling na vijf minuten zijn aandacht niet meer bij de les heeft, komt dat omdat andere zaken om aandacht vragen, niet omdat hij zich niet meer zou kunnen concentreren. Zo zijn er veel leerlingen die zich zeer goed kunnen concentreren tijdens het gamen achter hun pc, maar in de les al na een paar minuten afhaken.

Een leerling uit 6 vwo zal wellicht na drie kwartier nog steeds rustig naar het bord kijken. Dat betekent niet dat deze leerling zich ook de volle drie kwartier kan concentreren. Wanneer een docent in een rustige vwo-klas een les van vijftig minuten bijna uitsluitend zelf aan het woord is, blijkt vaak de volgende les hoe weinig informatie door de leerlingen kan worden gereproduceerd: het leerrendement blijkt erg laag.

Langer dan vijftien minuten aan een opdracht bezig zijn, is wel mogelijk, met name bij oudere leerlingen, zolang er in de opdracht voldoende variatie zit en de opdracht taken bevat die uitvoerbaar zijn zonder dat daar een hoge concentratie voor nodig is. Zoals gegevens in een tabel verzamelen en uitzetten in een grafiek. Voor leerlingen tot ongeveer vijftien jaar is het noodzakelijk de les zo op te bouwen dat er telkens na maximaal vijftien minuten wordt gewisseld van werkvorm. In de praktijk blijkt vijftien minuten nog vaak aan de lange kant omdat jonge pubers nog moeite hebben prikkels uit



Om over na te denken

In de onderbouw speelt een rol dat leerlingen van die leeftijd moeilijk prikkels uit de omgeving kunnen negeren. Dat betekent dat lang achter elkaar zelfstandig werken bijna automatisch tot gevolg heeft dat er veel onderling wordt gepraat. Als docent kun je daar op inspelen door opdrachten te geven waarover leerlingen onderling *moeten* praten.

hun omgeving te negeren en daardoor snel worden afgeleid. Ze *moeten* als het ware wel reageren op wat er in hun omgeving gebeurt. Als je daar als docent op inspeelt en snel en vaak wisselt van werkvorm waardoor de aandacht wisselt tussen jouw instructie en opdrachten die ze alleen of samen moeten doen, maak je juist gebruik van de snel wisselende focus van leerlingen: je zorgt als docent zelf voor voldoende prikkels. Dat scheelt een hoop strijd die zal ontstaan wanneer je probeert leerlingen zich langere tijd op één ding te laten concentreren en afleiding te negeren. De meesten zijn daartoe nog niet in staat, gezien het stadium van ontwikkeling van hun hersenen.

Concentratie is dus één van de aspecten die een rol spelen in het al of niet je aandacht ergens bij kunnen houden. Daarnaast speelt de *aandachtsfocus* een rol.

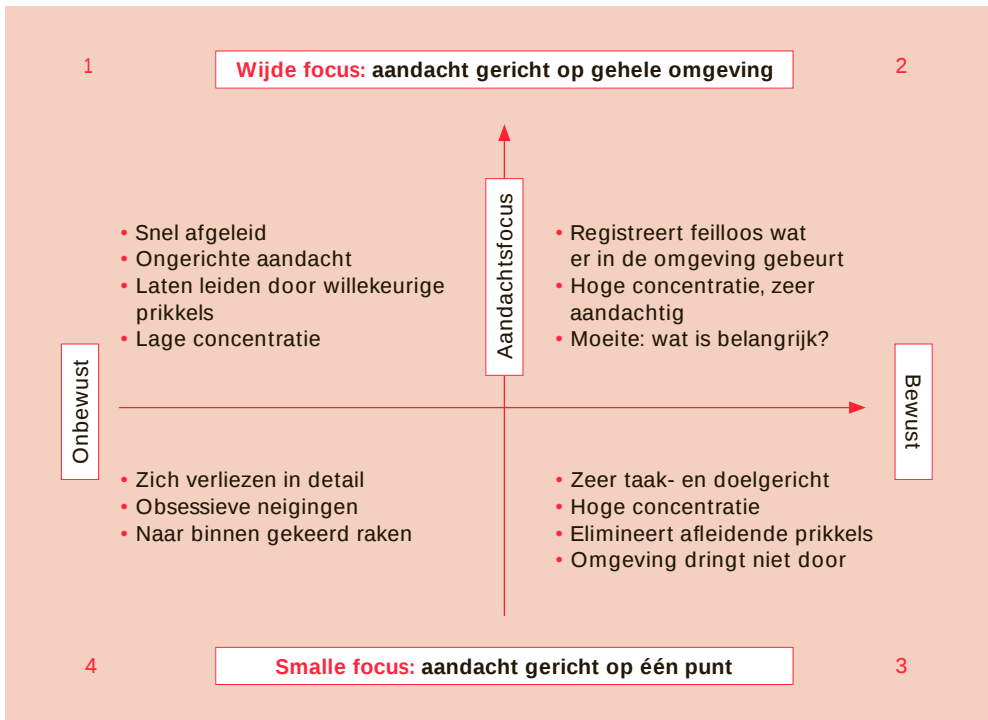
Pubers hebben nog een brede focus: hun aandacht gaat vooral uit naar hun gehele omgeving. Ze hebben moeite hun aandacht sterk op één zaak te richten en afleidende zaken buiten hun aandachtsfocus te houden. Een derde aspect is de *richting* van de aandacht. Veel jongeren hebben, in tegenstelling tot volwassenen, moeite hun aandacht *bewust* ergens op te richten. Dat kan tot gevolg hebben dat hun aandacht of alle kanten op schiet of dat ze juist gebiologeerd worden door iets waarnaar dan al hun aandacht uitgaat, ook al betreft dat iets wat op dat moment misschien totaal niet aan de orde is.

Het wel of niet geconcentreerd zijn heeft te maken met de hoeveelheid aandacht die op een onderwerp wordt gericht. De hoeveelheid aandacht kan bijvoorbeeld afhangen van zaken als interesse voor een onderwerp, of de leraar aardig gevonden wordt of niet, het uur van de dag, etc.

In § 2.2 zijn de verschillende aspecten die te maken hebben met aandacht weergegeven. De aandachtsrichting en de aandachtsfocus zijn daarin als twee dimensies uitgezet, waardoor vier kwadranten ontstaan. Elk kwadrant weerspiegelt een manier van concentreren.

Van belang is om leerlingen te observeren: op welke manier concentreert een specifieke leerling zich? Hoe richt hij zijn aandacht? Op welke manier focust hij?

Wanneer uit observaties duidelijk wordt hoe een leerling dat doet, is het ook mogelijk om hem te leren waar nodig in kwadrant 4 terecht te komen.



Figuur 2.2
Aandacht

Leerlingen uit kwadrant 1 hebben hulp nodig zich ervan bewust te worden waarop ze hun aandacht richten en ze hebben oefening nodig om hun aandacht vast te houden. Zij zullen de docent vaak nodig hebben om hun aandacht weer te richten op datgene wat op dat moment belangrijk is en hem daar te houden. Dergelijke leerlingen zijn gebaat bij veel afwisseling, positieve emotie en voortdurende feedback. Tijdens de eerste jaren van het voortgezet onderwijs zitten de meeste leerlingen in dit kwadrant. Bij deze leerlingen wordt informatie afkomstig van verschillende prikkels door elkaar gehaald doordat de verschillende delen van de hersenen nog niet optimaal samenwerken. Daardoor wordt de informatie niet goed verwerkt.

Leerlingen uit kwadrant 3 kunnen zich al goed op één ding tegelijk richten. Zij hebben vooral hulp nodig bij de keus: wat is op dit moment het belangrijkste?

Ook leerlingen uit kwadrant 2 hebben deze hulp nodig. Daarnaast hebben zij hulp nodig om prikkels die afleiden te leren negeren. Deze leerlingen zijn erg gebaat bij rust en structuur. Vaak zijn ze pas vanaf ongeveer vijftien jaar zover dat ze leren kiezen waar zij hun aandacht op zullen richten.

4.7 Omgaan met agressie

Van alle vormen van weerstand zoals in paragraaf 4.6 is beschreven is agressie in de klas vaak het lastigst te hanteren. Agressief gedrag van leerlingen maakt de kans groot dat je je als docent aangevallen voelt, boos wordt of op een andere manier emotioneel of gestrest raakt, waardoor je minder adequaat optreedt. Het *gedrag* dat met agressie gepaard gaat is meestal negatief, de onderliggende boodschap (de reden van de agressie) is dat vaak niet.

Leerlingen kunnen agressief worden als ze zich onrechtvaardig behandeld voelen. Ook door een opeenvolging van ervaringen die kort of lang geleden zijn gebeurd, kan agressie worden opgebouwd. Vroeg of laat treedt de ‘explosie’ op.

Wat een leerling tegen jou zegt, is niet altijd persoonlijk voor jou bedoeld, maar kan door de gegeven situatie naar boven komen en op jou worden gericht. Je krijgt als het ware een rekening gepresenteerd die niet voor jou is bestemd.

Agressie kan ontstaan door het overschrijden van grenzen. Deze grenzen zijn veelal niet zichtbaar en voor de betrokken partijen verschillend. Vaak is er sprake van dat beide partijen iets anders verwachten. Bijvoorbeeld de conciërge die rust in de gang wil en de leerlingen die zich even willen uitleven na de les of de docent die rustig iets uit wil leggen en de leerling die het afgelopen weekend iets ernstigs heeft meegemaakt waarover hij zijn verhaal kwijt zou willen, terwijl dat op dat moment niet kan.

Verskil in verwachtingen ontstaan bijvoorbeeld als er onduidelijkheid is over de regels en de manier waarop deze gehandhaafd worden of onduidelijkheid over de manier waarop de leerling en de docent hun eigen persoonlijke grenzen ervaren.

Op het moment dat een leerling agressief gedrag vertoont, is een redelijk gesprek vaak niet mogelijk door de heftigheid van emoties.

Het devies is dan: *kalmeren en parkeren*. Vooral wanneer de reactie buitenproportioneel is: zorg voor een time-out en kom er later op terug.

Dat kan door dingen te zeggen als:

‘Ik begrijp dat je heel boos wordt. Ga nu even naar Dan kunnen we er straks over praten.’

‘Ik heb niets tegen jou persoonlijk. Alleen wil ik op deze manier niet met je praten. Zodra je weer rustig bent, zoeken we een plek om even te praten.’

Beginnen met korte bezwerende zinnen, kan helpen om tijd te winnen, om emoties te laten zakken: ‘Stop! Even rustig.’

Na een time-out kan op een geschikt moment een gesprek worden gevoerd aan de hand van de in paragraaf 4.6 beschreven stappen. In hoofdstuk 5 komen meer gesprekstechnieken aan bod die kunnen helpen gesprekken met leerlingen op een goede manier te voeren.

Om agressie te voorkomen, is het van belang dat je zoveel mogelijk van leerlingen en hun omstandigheden weet. Dan weet je vaak ook beter hoe je ze het best kunt benaderen. De een kun je het beste in de groep aanspreken, een ander kun je het best apart nemen. Ook het investeren in een goed contact met leerlingen kan veel agressie voorkomen: hoe beter ze jou kennen, hoe minder snel ze conflicten aangaan. Vriendelijk zonder al te familiair te worden, werkt vaak het beste. Immers: jij als docent hebt een andere functie dan de leerlingen. Als je te populair doet, word je niet meer serieus genomen. En als je afstandelijk bent, nemen ze je niet in vertrouwen.

Als ondanks alle voorzorgen een leerling toch agressief gedrag vertoont, is het van belang ook te reflecteren op je eigen rol in de situatie. Op je eigen rol kun je immers de meeste invloed uitoefenen. Hieronder staan enkele vragen die daarbij kunnen helpen.

- Wat heb ik gedaan of wat heb ik gelaten waardoor de leerling agressief is geworden? Wat gebeurde er precies op het moment dat de leerling werd getriggerd?
- Waar was ik vooral op gericht: wilde ik winnen of was ik gericht op het stoppen van de agressie? Hoe komt het dat ik soms wil winnen?
- Wat triggert deze leerling bij mij? Aan welke vroegere ervaringen doet me dit denken?
- Was ik duidelijk genoeg?
- Wat was mijn fysieke houding, mijn uitstraling?

4.8 Interactieroos van Leary

De interacties die optreden tussen de docent en de leerlingen kunnen worden beschreven aan de hand de Interactieroos van Leary. De Interactieroos van Leary is voor het eerst beschreven door Timothy Leary (Leary, Ronald Press, 1957). Nadien is er veel praktijkonderzoek gedaan om met behulp van dit model effectief docentengedrag in kaart te brengen. In *'Docentgedrag in beeld'* beschrijft Jan van Tartwijk (1995) interacties op basis van De Roos van Leary met behulp van twee dimensies. Interacties kunnen gericht zijn op 'samen' of op 'tegen'. Anders gezegd: ik kan mijn aandacht als docent richten op zoeken naar verbinding en samenwerking of juist richten op het