

GEDRAG IN DE SCHOOL

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK OVER
OMGAAN MET LEERLINGEN IN HET PO

BEA ROS, MARTINE BAARS, JEROEN JANSSEN EN HELMA KOOMEN



GEDRAG IN DE SCHOOL

Gedrag in de school

Praktische inzichten uit onderzoek over omgaan met leerlingen in het po

Redactie: Martine Baars, Jeroen Janssen en Helma Koomen

Productiebegeleiding: Monique Marreveld

Auteur: Bea Ros

Teksten interviews: Carolien Drijfhout

Eindredactie: Machiel van Zanten

Beeld omslag en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ | Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Zwolle

Druk: Drukkerij Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van elf schoolbesturen,
een hogeschool, een universiteit en de PO-Raad.



ISBN: 978 907 786 6818

NUR: 840

1e druk maart 2023

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Downloaden op www.gedragindeschool.nl

© TBU/Bea Ros

Bij het boek hoort een online dossier met alle
doorleessuggesties, zie www.didactiefonline.nl.

GEDRAG IN DE SCHOOL

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK OVER
OMGAAN MET LEERLINGEN IN HET PO

Bea Ros, Martine Baars, Jeroen Janssen en Helma Koomen
Ten Brink Uitgevers

GEDRAG IN DE SCHOOL

INHOUD

Voorwoord	10
Inleiding	12
1. Gelukkige klas, gelukkige leraar	16

In de praktijk

De lucht klaren	18
-----------------------	----

I. Relaties met leerlingen

2. Drie basisbehoeftes sturen ons gedrag	24
3. Wat voor leraarsstijl heb jij?	29
4. Een goede relatie is het halve werk	35
5. Persoonlijke relaties leren fijner	41
6. Zo bouw je aan goede relaties	46
7. Voed de autonomie van leerlingen	50

In de praktijk

Verstopperijtje in een leeg schoolgebouw	32
Onderstroom zichtbaar	38
Elke week een persoonlijk praatje	42
Kleuters aan zet	51

II. Klassenmanagement

8. Alle bordjes in de lucht houden	58
9. Voorkom storend gedrag	64
10. Jij bent de manager van je leerlingen	68

In de praktijk

Van een 6 naar een 9	66
Met grote sprongen vooruit	70

III. Stimuleren van gewenst gedrag

11. Grip op jouw groep	76
12. Alles over betrokkenheid	81
13. Houd probleemleerlingen bij de les	86

In de praktijk

Check-in zorgt voor rust.....78

Een kind begrijpen.....84

Een roep om hulp88

IV. Zelfregulerend leren.....92

14. Klaar voor school?94

15. Reguleren is (aan) te leren.....99

16. Vragen staat vrij104

17. Leren vooruit te denken.....109

18. Kijk wat je kleuters al kunnen!113

In de praktijk

Vragen zonder woorden106

Kleuters laten zich niet afleiden116

Over de makers119

VOORWOORD

Soms krijgt een ervaren leraar de vraag of de kinderen van nu anders zijn dan kinderen die een jaar of twintig, dertig geleden in zijn of haar klas zaten. Dan hoor je vaak als antwoord dat de kinderen van nu niet anders zijn. Ze zijn even spontaan, leergierig en elke dag weer benieuwd naar wat er gaat gebeuren in de klas. Onderwijsmensen genieten van het werken met de nieuwe generatie en vinden daarin ook voldoening. Alhoewel alsmat toenemende individualisering, kansenongelijkheid en maatschappelijke hectiek ook voor het onderwijs nadelige effecten met zich meebrengen.

Soms gaat het in de klas niet zo soepel. Meestal uit zich dat dan in gedrag en eventueel een gevoel van onveiligheid bij kinderen en soms ook bij de leraar. Gedragsproblemen in de klas, in de school, maar ook daarbuiten, doen een fors beroep op het professioneel vermogen en de werkbeleving van de mensen die in het onderwijs werken.

Omgaan met gedrag van kinderen en het voorkomen van gedragsproblemen vragen vooral iets van de pedagogische tact van leraren. Maar ook klasmanagement, de juiste verwachtingen hebben en eisen stellen, samenwerking met de ouders en het vermogen om feedback te geven, spelen een belangrijke rol. Er is genoeg wetenschappelijke kennis en praktische wijsheid voorhanden die de school kan inzetten om goed om te gaan met gedragsproblemen of deze te voorkomen. In deze zesde uitgave

van de *Didactief*-serie staat omgaan met gedrag in de klas en de school centraal. We hopen hiermee weer een bijdrage te leveren aan *evidence informed* werken in de school en aan de kennisbasis voor leraren en anderen die werken in het onderwijs.

Dit boek is tot stand gekomen op initiatief en met financiële steun van elf schoolbesturen voor primair onderwijs, een hogeschool, een universiteit en de PO-Raad. Onderzoekers Martine Baars, Jeroen Janssen en Helma Koomen selecteerden de wetenschappelijke artikelen, onderwijsjournalist Bea Ros maakte er toegankelijke en heldere hoofdstukken van. Leraren van de scholen van deelnemende besturen laten in praktijkkaders zien hoe zij de theorie van dag tot dag gebruiken. Het team van *Didactief* zorgde voor de realisatie van dit boek, dat wederom verkrijgbaar is in gedrukte vorm én gratis te downloaden is op [Gedragindeschool.nl](https://gedragindeschool.nl), zodat zoveel mogelijk lezers ervan kunnen profiteren. De overige vijf uitgaven (*Op de schouders van reuzen*, *Werk maken van gelijke kansen*, *Leer ze lezen*, *Leer ze rekenen* en *Ken je leerling*) vind je op <https://didactiefonline.nl/online-bekijken>.

Namens de partners die deze publicatie mogelijk hebben gemaakt,

*Harrie van de Ven
College van bestuur Optimus*

INLEIDING

Het gedrag van leerlingen kan bevorderlijk zijn voor leren, maar kan het ook ondermijnen. Er zijn veel factoren – zoals leeftijd, emotionele ontwikkeling en motivatie – die bepalen hoe individuele kinderen of een klas zich gedragen. Op een aantal factoren kunnen leraren gelukkig invloed uitoefenen. Hun interacties met leerlingen spelen daarbij een grote rol. Het is belangrijk dat leerlingen zich thuis voelen op school. Het gedrag van leerlingen en leraren zorgt voor het klimaat in de klas, en een goed klasklimaat is bevorderlijk voor leren en motivatie. Kortom, gedrag in de klas en de school is een onderwerp dat het waard is om je in te verdiepen, voor jezelf en voor je leerlingen. Voor dit boek hebben we achttien kernartikelen geselecteerd. Sommige artikelen zijn echte klas-siekers, die anderen op het spoor hebben gezet van verder onderzoek en een stempel hebben gedrukt op de onderwijspraktijk. Een goed voorbeeld is het artikel van Deci en Ryan, dat bepalend is geweest voor de aandacht die er vandaag de dag is voor psychologische basisbehoeften van leerlingen. Ook dat van Anderson, Evertson en Brophy heeft school gemaakt: het toont aan dat goed klassenmanagement – zoals de aandacht van je leerlingen vasthouden en heldere instructie geven – bijdraagt aan leerprestaties. Er komen ook recentere artikelen aan bod. Soms beschrijven zij een belangrijke studie in de praktijk, soms vatten ze onderzoek samen of zetten ze de schijnwerper op een nieuw theoretisch idee. Ons doel was niet om volledig te zijn, maar om artikelen met belangrijke inzichten over het gedrag van leerlingen te selecteren en te vertalen naar het klaslokaal en de schoolpraktijk.

Het boek bestaat uit vier delen. Achtereenvolgens komen aan bod: relaties met leerlingen, klassenmanagement, stimuleren van gewenst gedrag en zelfregulerend leren. In alle delen draait het uiteindelijk om het optimaliseren van het gedrag en, in het verlengde hiervan, het leren van *leerlingen*. De ver-

schillende delen werpen hier steeds een ander licht op. We willen hierbij een ander belangrijk element niet uit het oog verliezen: wat vraagt het dagelijks omgaan met leerlingen van de leraar zelf, en wat brengt het hem of haar? Daarom gaat het eerste hoofdstuk, als hart onder de riem, over het belang van de relatie met leerlingen voor jou als *leraar*.

Het ontwikkelen van goede, nabije relaties met leerlingen, ter bevordering van sociaal gedrag, motivatie en leren, is de opdracht waarmee het vak van leraar in feite begint. Dit thema staat centraal in het eerste deel. We bespreken hoe je je les kunt afstemmen op individuele psychologische basisbehoeften van leerlingen (aan relatie, structuur en autonomie). Maar ook hoe je het klas- en schoollimaat kunt bevorderen, door de combinatie van nabijheid (hoe warm is het contact tussen jou en je leerling) en invloed (de mate van controle die je hebt over je leerlingen). Ook de mentale plaatjes die leraar en leerling van elkaar vormen, komen aan bod. De 'bril' waardoor je naar je leerling(en) kijkt, bepaalt elke dag opnieuw welk gedrag je opmerkt. Behalve de positieve kant van relaties (nabijheid), moet de ondermijnende invloed van negatieve relaties niet onderschat worden. Uit interventieonderzoek is gelukkig inmiddels veel bekend over wat je kunt doen om nabije relaties en de ervaring van autonomie door je leerlingen te bevorderen.

Vaak denken we bij klassenmanagement aan orde houden, maar het is veel meer dan dat. Klassenmanagement is dat wat je als leraar doet om een effectieve leeromgeving te creëren voor leerlingen. In het tweede deel laten we zien dat daar meer bij komt kijken dan orde alleen: duidelijke instructie geven, leerlingen laten oefenen en feedback geven. Hier hoort wel een disclaimer bij: ook bij goed klassenmanagement kan er sprake zijn van verstoring gedrag. Door te corrigeren, maar vooral door goed gedrag te prijzen, kun je dit verminderen.

Het derde deel van dit boek gaat over het stimuleren van gewenst gedrag bij leerlingen; in de school en de klas. We gaan in op het effect van programma's om leerlinggedrag te sturen. Wat werkt en waarom? Inzetten op activerende instructie, een kernaspect van het leraarschap, blijkt essentieel om probleemgedrag te voorkomen. Daarnaast besteden we aandacht aan verschillende facetten van betrokkenheid van leerlingen en hun motivatie om naar school te gaan.

Het vierde deel gaat over hoe leerlingen hun eigen leerproces kunnen sturen: zelfregulerend leren. Het is een belangrijke vaardigheid, die je al vroeg kan herkennen en ondersteunen bij leerlingen. Maar er komt ook aan bod waarom sommige leerlingen niet de hulp vragen die ze nodig hebben bij het leren.

Ieder hoofdstuk is op dezelfde manier opgebouwd. Eerst introduceren we het onderwerp van het kern-

artikel en het idee erachter. Vervolgens leggen we de belangrijkste inzichten uit, waarna we beschrijven welke implicaties deze hebben voor je eigen onderwijs. Tot slot geven we leessuggesties.

We willen de elf deelnemende schoolbesturen, PWPO van de Radboud Universiteit, de PO-Raad, Marnix Academie en onderwijsvakblad *Didactief* bedanken dat ze dit boek mogelijk hebben gemaakt. Ook danken we de collega's die we hebben geraadpleegd: Sabrina Alhanachi, Rianne Bosman, Sabine Severiens, Jantine Spilt en Marjolein Zee. We hopen met dit boek waardevolle inzichten over het gedrag van leerlingen en leraren breed te delen, en handvaten te bieden om gedrag te sturen. Het gedrag in de school is tenslotte het fundament van leren.

Martine Baars, Jeroen Janssen, Helma Koomen en Bea Ros

1. GELUKKIGE KLAS, GELUKKIGE LERAAR

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011).

Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships.

Educational Psychology Review, 23(4), 457-477.

INTRODUCTIE

What makes you tick? Waar gaat jouw professionele hart sneller van kloppen en wat maakt je blij? Menig leraar antwoordt hierop: de omgang met kinderen en hun iets kunnen leren. Een kind zien opbloeien en groeien, is vaak de reden waarom je voor dit beroep gekozen hebt.

Veel onderzoekers hebben al gewezen op het belang van goede relaties voor de betrokkenheid en leerprestaties van leerlingen. Maar die goede relaties zijn minstens zo belangrijk voor jou als leraar, stellen Jantine Spilt en haar collega's. In hun literatuuronderzoek ontrafelen ze deze relaties en tonen ze de impact ervan aan voor leraren.

HET IDEE

Lesgeven is een veeleisend beroep. Wereldwijd scoort het lerarenberoep bovengemiddeld hoog op de stressladder. Er is dan ook al veel onderzoek gedaan naar hoe je stress en burn-out bij leraren kunt voorkomen. Zo is bijvoorbeeld gekeken of klas-senverkleining of een ondersteunende schoolleider helpt.

Maar één factor is zelden onderzocht, stellen Spilt en haar collega's vast. En dat is het belang van de relatie met leerlingen voor het welbevinden van leraren.

‘Leraren krijgen positieve energie van goede relaties met leerlingen’

Best raar, vinden de onderzoekers. Het zijn immers de leerlingen met wie leraren dag in dag uit intensief contact hebben. Bovendien wil elke leraar leerlingen iets leren en hen vooruithelpen. Als dat niet lukt, is dat frustrerend.

Met een verkennend literatuuronderzoek vullen Spilt en collega's die leemte: hun focus ligt op de impact van relaties op het welbevinden van leraren.

DE INZICHTEN

Belang van verbondenheid

In de literatuur vonden Spilt en haar collega's diverse aanwijzingen dat relaties met leerlingen inderdaad impact hebben. Leraren krijgen positieve energie van goede relaties met leerlingen en vinden het moeilijk als deze relaties afstandelijk of moeizaam zijn. Maar empirisch onderzoek naar oorzakelijke verbanden van relaties met welbevinden vonden ze nauwelijks.

Dus keerden ze terug naar de theorie en daarin vonden ze belangrijke aanknopingspunten. Zo is bekend dat stress ontstaat door een opeenstapeling van negatieve emoties door en tijdens je werk (zie kader hiernaast).

Ook de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (zie hoofdstuk 2, 'Drie basisbehoeftes sturen ons gedrag') ondersteunt de impacthypothese. Voldoen aan de drie basisbehoeftes – autonomie, competentie en verbondenheid – is niet alleen belangrijk voor leerlingen, maar ook voor leraren. Stroeve relaties met leerlingen staan haaks op twee van die drie behoeftes (competentie en verbondenheid).

Het plaatje in ons hoofd

Ook de gehechtheidstheorie (*attachment theory*) van Bowlby onderschrijft het belang van de relatie: mensen hebben een basisbehoefte aan verbinding met anderen, dat schept emotionele veiligheid en vertrouwen in de ander. Dit speelt des te sterker in opvoedingsrelaties, zoals bij ouders en leraren.

Leraren maken een mentaal plaatje van relaties met afzonderlijke leerlingen. Dit plaatje wordt, behalve door het gedrag van een leerling, gekleurd door de emoties die dit gedrag oproept en door algemene beroepsopvattingen, self-efficacy, verwachtingen en ideeën over de ideale omgang met leerlingen. Vind je bijvoorbeeld dat je elke leerling evenveel

aandacht moet geven? Of zie je jezelf vooral als instructeur of als emotionele steunpilaar voor leerlingen?

Dit mentale plaatje stuurt volgende interacties met leerlingen. Heb je bij Fatima bijvoorbeeld een positief plaatje – vaak druk, maar luistert goed, wil graag leren, staat open voor feedback – dan zie je het sneller door de vingers als ze weer eens zit te kletsen, of

EEN STRESSMODEL

Spilt en collega's lieten zich onder meer inspireren door het *Transactional model of stress and coping* (in het Nederlands: transactionele stressmodel) van Richard Lazarus en Susan Folkman. Stress, aldus dit model, ontstaat door de herhaalde of langdurige ervaring van onaangename emoties bij alledaagse gebeurtenissen (zoals lesgeven).

Tijdens je werk ben je onbewust continu bezig gebeurtenissen te interpreteren: heeft dit met mijn doel (zoals leerlingen iets bijbrengen of laten samenwerken) te maken of niet? Alleen voorvallen die relevant zijn voor dat doel, roepen emoties bij je op. Een loeiende straaljager die overvliegt, is lastig, maar laat je koud. Maar een leerling die door de klas schreeuwt, is andere koek. Voorvallen en reacties die jouw doel bevorderen, zorgen voor positieve gevoelens, voorvallen die haaks op je doel staan, roepen negatieve gevoelens op. Die gevoelens worden getemperd of verhevigd, al naar gelang jouw gevoel van self-efficacy. Jouw welbevinden krijgt een knauw als je voortdurend voorvallen meemaakt die negatieve emoties oproepen én die je niet weet te pareren. Dan ligt stress op de loer.

roep je haar met een kwinkslag tot de orde. Maar bij een leerling van wie het plaatje negatief is, wordt ongewenst gedrag irritant en op den duur een bron van stress.

Een model voor welbevinden

Spilt en haar collega's hebben alle bevindingen samengevat in een model (zie figuur op pagina 19). Hierin loopt een lijn van interacties met afzonderlijke leerlingen via mentale plaatjes en emoties naar het welbevinden van de leraar.

Dat mentale plaatje plus bijbehorende emoties kan dus de effecten van probleemgedrag versterken, maar ook temperen. In een eerder onderzoek hebben Jantine Spilt en Helma Koomen (2009) bijvoorbeeld laten zien dat leraren met notoir lastige leerlingen toch een warme relatie kunnen hebben. Niet het gedrag zelf, maar jouw interpretatie ervan bepaalt dus de impact op welbevinden.

Ten slotte laat de onderste lijn in de figuur zien dat het niet louter eenrichtingsverkeer is, maar dat welbevinden ook effect heeft op interacties met leerlingen. Leraren die lekker in hun vel zitten, slagen er beter in goede relaties in de klas op te bouwen, wat hun welbevinden verder versterkt.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het leraarschap is bij uitstek een sociaal beroep. In het basisonderwijs telt dat des te meer: je trekt een schooljaar lang iedere dag op met een vaste groep leerlingen.

Spilt en haar collega's vragen met hun onderzoek aandacht voor de impact die relaties met leerlingen kunnen hebben op het werkplezier en welbevinden van leraren. Zoals meester Staal uit *De gelukkige klas* van schrijver én schoolmeester Theo Thijssen al wist: als de klas gelukkig is, ben jij het ook.

Dit onderzoek geeft je inzicht in hoe interacties met leerlingen werken. Dat biedt aanknopingspunten

voor leraren om stokkende relaties in de klas te voorkomen of te herstellen.

Het is bovendien goed, aldus de onderzoekers, om tijdens de lerarenopleiding al aandacht te besteden aan de invloed van de eigen emoties en opvattingen op het opbouwen van goede relaties met leerlingen. Die relaties vormen immers de basis voor voldoening in het werk en daarmee voor een stimulerend leerklimaat (zie hoofdstuk 4, 'Een goede relatie is het halve werk').

JOUW EIGEN KLAS

Het onderzoek van Spilt en collega's bevestigt ongetwijfeld wat je uit eigen ervaring al weet: fijne relaties met leerlingen zorgen voor werkplezier, streef of zelfs problematische relaties met een leerling bezorgen je hoofdbrekens.

Voor jou en de leerling is het belangrijk om problematische relaties om te buigen tot prettige of op zijn minst werkbare relaties. Dat bevordert het leren van de leerling én jouw werkplezier.

in de
praktijk

DE LUCHT KLAREN

Een boos gezicht, armen over elkaar, geen woord terugzeggen. Zo maakte een jongen in de klas van Ivonne Zegveld duidelijk dat hij boos op haar was. 'Hij liep zelfs de klas uit. Tja, dat vind ik wel lastig', vertelt de juf van groep 8 op basisschool De Keijenberg in Renkum. 'Een goede relatie met leerlingen is belangrijk voor het klasklimaat en hun leerproces, maar óók voor mijn werkplezier. Juist de interactie met de kinderen maakt het onderwijs voor mij zo leuk. Het kan een werkdag maken of breken.'

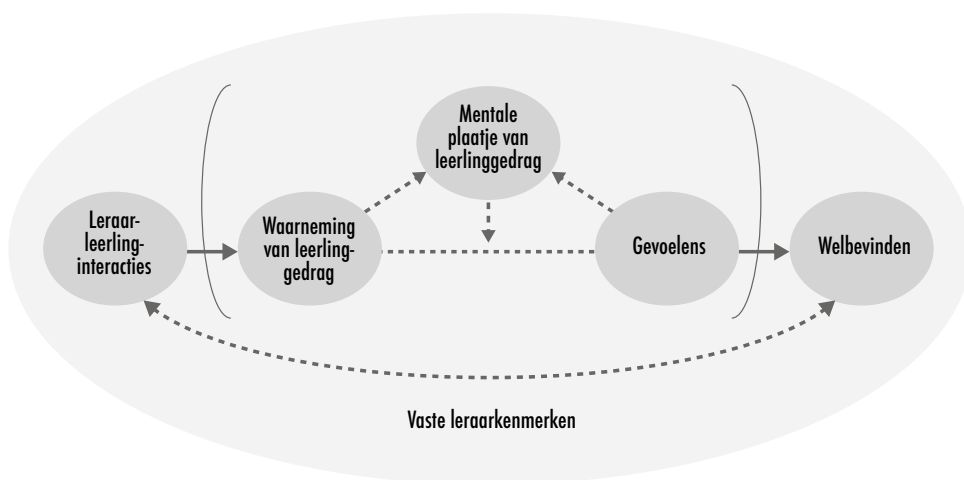
Zegveld is al dertig jaar leraar. De laatste jaren kiest ze bewust voor de hogere groepen, want daar komt de relatie nog meer om de hoek kijken. 'Leerlingen in groep 7 en 8 sluiten je niet zomaar meer in hun hart, maar gaan je uitproberen. Ze testen tot hoever ze kunnen gaan, stellen lastige vragen. Daar geniet ik enorm van.'

Als leraar is Zegveld heel benaderbaar. Met de meeste leerlingen heeft ze een goede band en regelmatig weten kinderen haar te vinden bij kleine of grote zorgen. Maar als het een keer niet

botert, zit dat haar dwars. 'Zo'n voorval als met die jongen houdt me bezig. Ik steek er dan veel energie in om de lucht weer te klaren. Want dat boze is voor hem niet fijn, maar remt mij ook.'

Deze week was het gelukkig snel uit de lucht. 'Ik heb hem ruimte gegeven om af te koelen, maar ben later het gesprek aangegaan. Hij vond dat ik hem oneerlijk had behandeld. Ik zag dat anders, maar bood mijn excuus aan voor hoe het was overgekomen. Dat gaf hem ruimte later hetzelfde te doen.' Die middag belde Zegveld even met zijn moeder. 'Ik vind het belangrijk dat ouders weten wat er speelt, dus daar steek ik tijd in. Daarbij kunnen ouders mij helpen een leerling beter te begrijpen. Nu bijvoorbeeld herkende moeder zijn gedrag en hadden we er een goed gesprek over.'

Toen Zegveld de jongen de volgende dag weer even aanschoot – 'hé, had jij er nog last van' – gaf hij toe dat zijn gedrag overdreven was geweest. 'Hij kon zelfs sorry zeggen. Daarna was het weer goed voor ons beiden.'



Model voor hoe interacties tussen leraar en leerling ontstaan (Spilt et al., 2011).

Storend of vijandig leerlinggedrag voedt jouw negatieve gevoelens over een leerling en van daaruit reageer je ongeduldig of niet adequaat. Om deze negatieve spiraal te doorbreken, helpt het om, op een rustig moment, eens stil te staan bij die gevoelens. Waarom voelt het of leerling x het bloed onder je nagels vandaan haalt, terwijl je geen of veel minder moeite hebt met vergelijkbaar gedrag van leerling y?

‘Fijne relaties zorgen voor werkplezier, stroeve relaties voor hoofdbrekens’

Wat denk je precies over een leerling? Spreek die gevoelens en gedachten eens uit – tegen jezelf, een collega of, indien nodig, een coach. Niet om ze te bekrachtigen, maar om je ervan bewust te worden en te bedenken hoe je de betreffende leerling positiever tegemoet zou kunnen treden. Je zult merken dat jouw positieve aandacht invloed heeft op het gedrag van de leerling. En dat geeft jou weer voldoening.

OM IN TE LIJSTEN

- Goede relaties zijn net zo belangrijk voor jou als voor leerlingen.
- Wat jij denkt en voelt, beïnvloedt je interacties met leerlingen.
- Niet het gedrag zelf, maar jouw interpretatie ervan bepaalt de impact op welbevinden.
- Reflectie op je emoties helpt om stroeve relaties te verbeteren.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Doi 10.1007/s10648-011-9170-y.

Verder lezen

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2014). Een cruciaal verschil: Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen. *Mensenkinderen*, 29(141), 4-8.

Gedragsproblemen kunnen de relatie tussen leerling en leraar verstoren. En dat leidt tot stress. https://www.academia.edu/37521212/Spilt_and_Koomen_2014_MK_141_Een_cruciaal_verschil_p4

De Ruiter, J., Donker, M., & Endedijk, H. (2020). Met andere ogen. *Didactiefonline.nl*.
Wat doet gedrag van leerlingen met jouw emoties? De auteurs beschrijven bevindingen uit hun onderzoek. <https://didactiefonline.nl/artikel/met-andere-ogen>

Ros, B. (2020). Kort & Goed: Relatie leraar-leerling. *Didactief 9* (november).
Waarom ervaren leraren in de omgang met sommige leerlingen problemen en hoe kan coaching van de leraar die moeizame relaties verbeteren? Inzichten uit het proefschrift van Rianne Bosman. <https://didactiefonline.nl/artikel/kort-goed-relatie-leraar-leerling>

Ros, B. (2017). Goede band houdt leraar blij. *Didactief 9* (november).

Niet elke leraar trekt het tot aan zijn pensioen. Menigeeen stopt voortijdig. De relatie met leerlingen blijkt daarbij een belangrijke rol te spelen. <https://didactiefonline.nl/artikel/goede-band-houdt-leraar-blij>

Koenen, K. (2015). Wat als leerkrachten geen emoties hadden? *Opgroeienblog.wordpress.com*. In deze blog gaat Katrien Koenen nader in op emoties tijdens het lesgeven. <https://opgroeienblog.wordpress.com/2015/04/21/wat-als-wat-als-leerkrachten-geen-emoties-hadden/>

Jelier, W. (2018). Alles op een rij over... werkdruk en stress. *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-werkdruk-en-stress>

Wat is het effect van stress op het functioneren van leraren? *Kennisrotonde.nl*.
Kennisrotonde zet op een rijtje hoe stress bij leraren ontstaat en wat de effecten ervan zijn. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effect-stress-van-leraren>

Wat veroorzaakt stress of onrust tijdens jouw werkdag? *Leraar24.nl*.
In dit interview vertellen onderzoekers Monika Donker en Janneke de Ruiter wat ervoor zorgt dat leraren gestrest of juist rustig voor de klas staan. <https://www.leraar24.nl/50527/wat-veroorzaakt-stress-of-onrust-tijdens-jouw-werkdag/>

I



RELATIES MET LEERLINGEN

M'n heerlijke, lieve, lastige stel, ik weet eigenlijk maar één ding: de jaar of wat dat ik jullie heb en dat jullie mij hebben, behoren wij enkel maar een gelukkige klas te zijn.

(Theo Thijssen, *De gelukkige klas*)

Warme relaties met en tussen leerlingen zorgen voor een gelukkige klas. Dat is een klas waarin leerlingen zich thuis voelen en waarin ze kunnen en willen leren.

Behalve een fijne verstandhouding met de klas als geheel, tellen een-op-eenrelaties met leerlingen. Hoe meer een leerling zich gezien weet door jou, hoe beter. In dit deel beschrijven we hoe je kunt werken aan goede relaties met je klas en al je leerlingen.

Zo is het belangrijk om tegemoet te komen aan de drie basisbehoeftes (autonomie, competentie en verbondenheid). En we staan stil bij jouw mentale plaatje van leerlingen. Want hoe jij naar hen kijkt en over hen denkt, heeft zijn weerslag op hun gedrag. Je bewust worden van deze mechanismen helpt je om hun gedrag (bij) te sturen.

2. DRIE BASISBEHOEFTES STUREN ONS GEDRAG

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000).

The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

INTRODUCTIE

Wat beweegt een leerling om zich in te spannen? Waarom gedraagt iemand zich op een bepaalde manier? Welke doelen stellen we in ons leven? In de kern zijn dit allemaal vragen naar wat mensen motiveert.

Een beroemd en invloedrijk antwoord is de zelf-determinatietheorie (ZDT) van Edward Deci en Richard Ryan. Oftewel de theorie dat ieder mens drie aangeboren basisbehoeftes heeft: autonomie, verbondenheid en competentie. Al het menselijk handelen is erop gericht om deze drie te bevredigen. Deci en Ryan poneerden hun theorie voor het eerst begin jaren tachtig. In dit artikel uit 2000 laten ze zien hoe hun theorie keer op keer bevestigd is door studies van henzelf en anderen. Ook beschrijven ze helder waarom tegemoetkomen aan de drie behoeftes voorwaarde is om te leren en je als mens te ontplooiën.

HET IDEE

Elke zichzelf respecterende psycholoog wil weten wat mensen drijft. Zo ook Deci en Ryan. Samen en apart hadden ze al het nodige onderzoek gedaan naar motivatie en de rol van beloningen (zie kader op pagina 25). Daarbij kwamen ze steeds meer tot de conclusie dat de gangbare kijk op motivatie en gedrag niet klopte. Of liever, dat die niet het hele verhaal vertelde.

De meesten van hun collega's zeiden: al ons gedrag is doelgericht. Mensen doen dingen om iets te bereiken, of dat nu de oplossing van een rekenopgave is, het vermijden van straf of de voldoening van een avondje sporten.

Ook Deci en Ryan hebben het over het najagen en bereiken van doelen, maar ze zien daaronder nog een andere laag. Menselijk gedrag, zo stellen ze, komt primair voort uit drie psychologische basisbehoeftes. Net zoals ons lichaam voedsel nodig

heeft, heeft onze geest (ons ik) de behoefte zich competent, verbonden en autonoom te voelen. De mate waarin de omgeving daaraan tegemoetkomt, geeft richting aan onze (levens)doelen. De doelen verschillen van mens tot mens, maar – en dat idee is nieuw – de drie behoeftes zijn aangeboren en universeel.

De mate waarin de omgeving tegemoetkomt aan de drie behoeftes stuurt bovendien ons gedrag. Deci en Ryan onderscheiden vier vormen van gedragsregulatie; afhankelijk van de vorm zijn mensen extrinsiek of intrinsiek gemotiveerd.

DE INZICHTEN

De drie behoeftes

Verbondenheid

Dit is de behoefte om ergens bij te horen, je met anderen verbonden te voelen, hun liefde en zorg te ontvangen en zelf liefde te geven. Evolutionair gezien is dit nuttig: pasgeboren mensenbaby's zijn afhankelijk van ouders, maar ook eenmaal volwassen biedt de groep bescherming. Bovendien kunnen mensen kennis met elkaar delen.

Competentie

Dit is de behoefte om te ervaren dat je dingen kunt leren, de wereld om je heen leert begrijpen en vaardigheden kunt verwerven. Ook dit is voor de overleving van de soort belangrijk: om je aan te kunnen passen aan nieuwe omstandigheden, moet je willen leren en veranderen.

Autonomie

Dit is de behoefte om dingen te doen die bij jou passen en die uit jouzelf voortkomen. Het wordt vaak verward met onafhankelijkheid of individualisme, maar dat is niet wat Deci en Ryan ermee bedoelen.

Je kunt heel autonoom met anderen een partijtje voetballen. Het is ook niet hetzelfde als zelfstandigheid. Een leerling die lezen onder de knie wil krijgen, laat zich bijvoorbeeld graag helpen om dat doel te bereiken. Vrije wil vat autonomie misschien het best samen. Je gedrag valt samen met wie je bent of wilt zijn. Evolutionair is het handig dat niet iedereen blindelings de groep volgt, maar ook zelf nadenkt.

Gedagsregulatie en motivatie

Het mag nu lijken alsof alles alleen maar vanuit iemand zelf moet komen om de moeite waard te zijn. Dat is niet zo. Elk mens ontplooit zich in wisselwerking met de omgeving en de cultuur waarin hij of zij opgroeit. En vanuit de behoefte aan verbondenheid maken mensen zich vaak ook waarden van anderen uit hun (naaste) omgeving eigen (internalisering). Dat betekent dat aanvankelijk externe motivatie, bijvoorbeeld je houden aan klassenregels, een eigen overtuiging kan worden.

Deci en Ryan onderscheiden vier vormen van externe gedagsregulatie, oplopend in 'eigenheid'. Bij de eerste, honderd procent extern gereguleerd, doe je iets met tegenzin, bijvoorbeeld uit vrees voor straf. Bij *introjected* (iets als 'intern opgelegd', maar een echt fijn Nederlands woord bestaat hier niet voor) neem je gedagsregels over uit (onbewuste) gevoelens van schuld of schaamte, wel uit interne druk, maar zonder echte overtuiging. Bij geïdentificeerd gedrag snap je wel dat iets belangrijk en voor jou zinvol is en doe je het vrijwillig ('ik ben niet dol op sporten, maar het is wel goed voor me'). En bij intrinsiek gereguleerd gedrag ten slotte is het echt iets van jezelf geworden en ben je intrinsiek gemotiveerd.

Zelfontplooiing

Hoe meer de omgeving tegemoetkomt aan de basisbehoeftes en intrinsieke doelen, hoe optimaler de prestaties en zelfontplooiing en hoe groter het

welbevinden. Hoe meer daarentegen iemand zich gecontroleerd en gedirigeerd voelt en onder druk voelt staan, hoe negatiever dat kan uitpakken. Dat kan zich uiten in bijvoorbeeld depressie of angst, maar ook in onaangepast en ongemotiveerd gedrag.

***'Leerlingen die hun leraar
als warm en attent ervaren,
raken vaker intrinsiek gemotiveerd'***

Deze invloed van de omgeving is in verschillende onderzoeken en diverse contexten (zoals bij leerlingen, patiënten en werknemers) en culturen aangetoond. Zo blijken leerlingen met extern gemotiveerd gedrag angstiger en minder goed om te kunnen gaan met falen. Hoe intrinsieker gemotiveerd, hoe meer doorzettingsvermogen leerlingen hebben en hoe beter ze presteren.

Door leerlingen binnen kaders keuzevrijheid te geven en erkenning van hun eigen interesses, kom je

AVERECHTSE BELONINGEN

Begin jaren zeventig toonde Deci aan dat beloningen averechts uitpakken op de intrinsieke motivatie van mensen. Dit is later diverse keren bevestigd bij verschillende doelgroepen, zoals leerlingen en werknemers.

Vanuit de zelfdeterminatietheorie is dat als volgt te verklaren: als je alleen iets doet omdat iemand anders daar een beloning op zet, volg je niet meer je eigen wensen en doelen, maar voeg je je naar die van anderen. De interne drijfveer wordt een externe. Je voelt je misschien nog wel competent en verbonden, maar niet meer autonoom. Als dit te lang duurt, kan het leiden tot demotivatie.

tegemoet aan hun behoefte aan autonomie en kun je hun intrinsieke motivatie voeden.

Positieve, opbouwende feedback op gedrag en werk vergroot eveneens de intrinsieke motivatie, omdat zulke feedback tegemoetkomt aan de behoefte aan competentie. Leerlingen ervaren dan: het gaat me lukken dit onder de knie te krijgen.

Ook verbondenheid speelt een rol voor intrinsieke motivatie, zij het iets minder krachtig dan de andere twee behoeftes. Leerlingen die hun leraar als warm en attent ervaren, zijn vaker intrinsiek gemotiveerd dan wanneer de leraar volgens hen nauwelijks in hen geïnteresseerd is.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De ZDT van Deci en Ryan is een algemene, fundamentele psychologische theorie over wat mensen drijft. Ze is dus niet speciaal voor het onderwijs ontwikkeld, maar wel vaak getoetst en bevestigd bij leerlingen en studenten. En de ZDT heeft ook zeker belangrijke implicaties voor het onderwijs.

Wel bestaan er over die implicaties soms misverstanden. Zo betekent tegemoetkomen aan de behoefte van autonomie zeer zeker niet dat je leerlingen helemaal vrij moet laten of zoveel mogelijk zelfstandig moet laten werken. Zoals Ryan in een interview met *Didactief* zegt: 'Een leerling kan wel te veel zelfstandigheid krijgen of te weinig sturing, maar nooit te veel autonomie.' Tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie betekent eerder dat je rekening houdt met interesses van leerlingen en hun waar mogelijk keuzevrijheid geeft. Ook betekent het dat je uitlegt waarom iets belangrijk is en hen overtuigt van dat belang; de kans dat ze zich die waarde of regel eigen maken is groter dan als je hun alleen taken of regels oplegt.

Ook over intrinsieke motivatie bestaan misverstanden. Het is te simpel om te stellen dat zonder intrinsieke motivatie leerlingen niets leren en dat daarom

alles vooral 'leuk' moet zijn. De ZDT stelt inderdaad dat hoe meer leerlingen intrinsieke doelen najagen, hoe volhardender ze zijn en hoe beter ze dus leren. Maar ze laat ook zien dat leerlingen kunnen worden 'verleid' zich de waarde van leren eigen te maken. Ook dat heeft weer te maken met leerlingen serieus nemen en hun uitleggen en laten ervaren waarom bepaalde dingen belangrijk zijn.

***'Hoe intrinsieker
gemotiveerd, hoe beter
leerlingen presteren'***

Het belang van tegemoetkomen aan de behoefte van verbondenheid binnen school, komt in de andere hoofdstukken uit dit deel aan bod. Een fijne sfeer en goede relaties met leraar en klasgenoten bieden een basis voor leren. Het is duidelijk ten slotte dat ook tegemoetkomen aan de behoefte aan competentie in het onderwijs essentieel is. Iets moeten doen ver boven of onder je kunnen, frustreert het leren. Aansluiten bij ieders niveau (zonder eisen omlaag te schroeven) en leerlingen succeservaringen laten proeven, stuwet het leren voort.

JOUW EIGEN KLAS

Van de zelfdeterminatietheorie zul je ongetwijfeld al hebben gehoord. Ook de drie basisbehoeftes competentie, verbondenheid en autonomie heb je vast al eens langs horen komen. Hoe kom je daar in jouw klas nu concreet aan tegemoet?

Hierboven hebben we al enkele vuistregels beschreven: neem leerlingen serieus, bouw aan goede relaties, leg het waarom van taken en regels uit en laat hen ervaren dat ze iets onder de knie kunnen krijgen. En bedenk: jouw sturing, begeleiding en feedback zijn onontbeerlijk, maar het is wel de toon die de muziek maakt.

Laten we de ZDT eens toepassen op een leesles. Je

kunt het gevoel van competentie voeden door leerlingen teksten voor te schotelen die ze aankunnen. En dat kan dus per leerling een andere tekst zijn. Dat hoeft geen probleem te zijn als je je leesonderwijs integreert met zaakvakken of thematisch onderwijs. Dan kan ieder, of ieder groepje, een eigen tekst lezen over het betreffende thema en daarna verslag aan de klas uitbrengen. Dit is meteen een manier om het gevoel van autonomie te voeden. Want dit betekent natuurlijk niet dat ze niet hoeven lezen, wel dat ze kunnen kiezen uit diverse teksten. Bovendien maak je duidelijk waarom lezen belangrijk is. En door die koppeling met de zaakvakken is dat meteen al een stuk duidelijker: lezen helpt om meer van de wereld om je heen te weten te komen.

Het gevoel van verbondenheid ten slotte kun je voeden door leerlingen samen over een tekst te laten praten. Ook het verslag uitbrengen aan de rest van de klas draagt hieraan bij. En de verbondenheid met jou? Jij luistert, steunt en stimuleert hen, geeft hun succeservaringen en opbouwende feedback.

OM IN TE LIJSTEN

- Elke leerling heeft behoefte aan een gevoel van competentie, verbondenheid en autonomie.
- Door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeftes versterk je de intrinsieke motivatie.
- Een leerling kan te veel zelfstandigheid krijgen of te weinig sturing, maar nooit te veel autonomie.
- Positieve, opbouwende feedback vergroot het gevoel van competentie.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-termination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Doi 10.1207/s15327965pli1104_01.

Verder lezen

Marreveld, M. (2017). ‘Dwing leerlingen niet tot zelfstandigheid’. *Didactief* 4 (april). Een interview met Richard Ryan over onder meer de ZDT.
<https://didactiefonline.nl/artikel/dwing-leerlingen-niet-tot-zelfstandigheid>

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(1), 37-57. In dit artikel beschrijven de onderzoekers wat je als leraar kunt doen om de motivatie en het gevoel van autonomie bij leerlingen te stimuleren.
https://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Deze aflevering van de animatieserie ‘Barend legt uit’ gaat over de zelfdeterminatietheorie en motivatie.
<https://www.vernieuwendewerwijs.nl/barend-legt-uit-motivatatie-en-de-zelfdeterminatietheorie/>

Kirschner, P. (2016). Motivatie: het ongelijk van Ryan en Deci. *Didactief* 3 (maart).

Moet intrinsieke motivatie wel de leidraad voor leraren zijn? Paul Kirschner denkt er het zijne van.

<https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/motivatie-en-betrokkenheid-snel-de-put-dempen>

Van Steensel, R. (2016). Weerzin tegen lezen of weer zin om te lezen?

In deze lezing over leesmotivatie gebruikt Roel van Steensel de zelfdeterminatietheorie om uit te leggen hoe je leerlingen aan het lezen kunt krijgen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/Roel%20van%20Steensel.pdf>

3. WAT VOOR LERAARSSTIJL HEB JIJ?

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005).

Two decades of research on teacher-student relationships in class.
International Journal of Educational Research, 43(1-2), 6-24.

INTRODUCTIE

'Chaos in de klas is te voorkomen'. Deze geruststellende krantenkop viel op 29 november 1984 te lezen in de *Leeuwarder Courant*. Ook andere kranten besteedden aandacht aan het promotieonderzoek van natuurkundeleraren Theo Wubbels en Hans Créton naar ordeproblemen bij beginnende leraren. Want de promovendi sneden een bekend probleem aan. Streng beginnen en dan de touwtjes laten vieren? Dat recept verwezen de onderzoekers naar de prullenbak. Hun oplossing: een fijn klassenklimaat begint met inzicht in de wisselwerking tussen jouw gedrag als leraar en dat van je leerlingen. Hiervoor ontwikkelden ze een vragenlijst, de inmiddels wereldberoemde Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL; in het buitenland: Questionnaire on Teacher Interaction). De lijst wordt in vele landen gebruikt, van Canada tot Singapore en van Turkije tot Taiwan. Ook het onderliggende Model voor interactioneel leraarsgedrag, tegenwoordig aangeduid als Interpersoonlijke cirkel voor de docent, maakte school.

Créton werd lerarenopleider, Wubbels koos voor het onderzoek en werd in 1991 hoogleraar Onderwijskunde in Utrecht. De door hem gestarte onderzoekslijn naar interpersoonlijk klassenmanagement heeft veel impact gehad. In dit artikel uit 2005 vat hij – met zijn oud-promovendus Mieke Brekelmans – de inzichten uit twee decennia samen.

HET IDEE

Wubbels en Créton ontwikkelden hun model op de schouders van reuzen. Aan communicatiewetenschapper Paul Watzlawick ontleenden ze het idee dat interactie altijd een inhoudelijk en een relationeel aspect kent. Niet alleen wat je zegt, maar ook hoe je het zegt, bepaalt de boodschap. 'Ik wil je helpen om te leren', in combinatie met een glimlach, is een toenadering naar leerlingen. Maar als de leraar zijn wenkbrauwen frons, krijgen de woorden een andere

betekenislaag: eigenlijk ben jij te dom om dit te leren. Zo kunnen interactiepatronen ontstaan: leraar en leerling interpreteren elkaars zinnen in het licht van vorige ervaringen. 'Hij heeft de pik op mij', denkt een leerling bijvoorbeeld. Of juist 'wat een fijne leraar'. Percepties van leerlingen over (hun relatie met) de leraar zijn van invloed op het klassenklimaat.

Een andere reus is pedagoog Jacob Kounin. Hij leverde de onderzoekers twee pijlers voor goed klassenmanagement: alertheid en overlapping (zie kader op pagina 31).

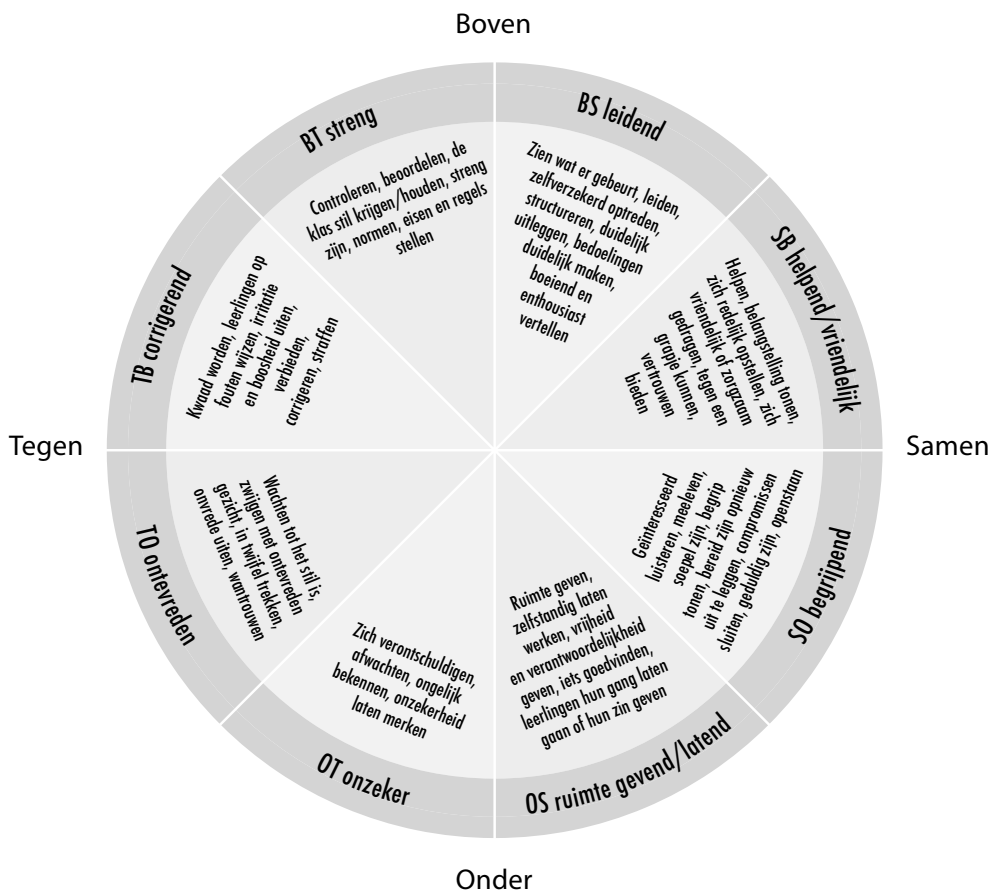
'De kunst is om als leraar vriendelijk én vastberaden te zijn'

Een derde reus is psycholoog Timothy Leary. Om gedrag van mensen en de uitwerking daarvan op anderen te duiden, ontwikkelde hij de Roos van Leary. Deze windroos oftewel cirkel telt twee dimensies waarop gedrag te scoren is: dominant-onder en tegen-samen. Wubbels en Créton vertaalden dit naar het onderwijs en spreken over invloed (de mate van controle die een leraar uitoefent) en nabijheid (de mate van warmte in het contact tussen leraar en leerling). In de Interpersoonlijke cirkel voor de docent komen ze zo tot acht gedragsprofielen: sturend, helpend/vriendelijk, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, corrigerend en dwingend (zie figuur op pagina 30). Een sturende leraar bijvoorbeeld scoort hoog op invloed, maar zit ook aan de warme kant van nabijheid. Bij een vriendelijke leraar weegt nabijheid net zwaarder dan invloed.

DE INZICHTEN

Sociale klimaat in de klas

De vragenlijst (VIL) is in de loop der jaren geperfectioneerd en inmiddels door een slordige half miljoen Nederlandse leerlingen ingevuld. Het is een



De Interpersoonlijke cirkel voor de docent (Wubbels & Brekelmans, 2005).

betrouwbaar instrument gebleken om het sociale klimaat in een klas te meten. Leerlingen blijken een goede kijk op hun leraren te hebben: deze kijk spoort vaker met observaties van derden dan zelfrapportages van leraren doen.

De gouden combinatie blijken leraren die zowel hoog scoren op invloed als op nabijheid. Ze zijn vriendelijk, maar hebben wel de touwtjes stevig in handen. Dat zorgt voor een prettige (werk)sfeer in de klas.

Een leraar die weliswaar veel invloed heeft, maar minder nabij is, komt autoritair over. Leerlingen reageren daarop met angstig en onderdanig gedrag. In een klas met een aardige leraar zonder overwicht is het wel gezellig, maar ook rommelig. En de com-

binatie weinig nabij en weinig invloed ontaardt in grimmige wanorde.

Prestaties en plezier

Het sociale klimaat in de klas – en dus het gedrag van de leraar – heeft invloed op leerprestaties en plezier en betrokkenheid van leerlingen. Onderzoekers ontdekten dat door de VIL-uitkomsten te vergelijken met data over prestaties en plezier van leerlingen.

Niet verbazingwekkend is dat nabijheid zorgt voor meer betrokkenheid (zie hoofdstuk 5, 'Persoonlijke relaties leren fijner'). Ook sturend gedrag vergroot het plezier en de betrokkenheid, maar minder sterk. Voor leerprestaties is er juist een sterk verband

met invloed: hoe sturender de leraar, hoe hoger de leerprestaties. Nabijheid speelt ook een rol, maar dat ligt iets ingewikkelder. Zo gaat onvriendelijk en dwingend leraarsgedrag wel samen met slechtere prestaties, maar is vriendelijkheid alleen niet voldoende om leerlingen te laten bloeien. Ook hier komt de combinatie van nabij en sturend gedrag als winnaar uit de bus.

Klassikaal gedrag zet de toon

Een opvallende bevinding is deze: klassikale instructie zet de toon voor de rest van de les. Leerlingen gaan actief aan de slag (tijdens zelfstandig of groepswork) als leraren zich tijdens de klassikale lesmomenten een leider tonen. Dan fungeren ze als aanjager van leeractiviteiten.

Bovendien bepalen klassikale momenten hoe leerlingen een leraar zien. Dat komt grotendeels door het non-verbale gedrag. Geeft hun leraar luid en duidelijk instructie? Dan krijgt hij een vinkje bij de eigenschap invloed. Een leraar die zacht praat of (letterlijk) onzichtbaar is voor sommige leerlingen,

vinden leerlingen snel onderdanig (dus zonder veel invloed).

Juist in dit non-verbale gedrag tijdens klassikale momenten verschillen beginners en experts. Ervaren leraren gebruiken hun stem, gebaren, ogen en gezichtsuitdrukkingen heel efficiënt. Ze kunnen bijvoorbeeld met een enkele blik, knipoog of opgetrokken wenkbrauw een leerling tot de orde roepen, zonder hun verhaal te hoeven onderbreken. Ze kunnen meer dingen tegelijk en geven er blijk van alles te zien wat er in de klas gebeurt – twee pijlers van succesvol klassenmanagement (zie kader hieronder). In een-op-eeninteractie bleken er nauwelijks verschillen in non-verbaal gedrag van beginnende en ervaren leraren. Op het podium voor de klas, zoals Wubbels en Brekelmans het noemen, moet je dus de show zien te stelen.

Hoe leraren zichzelf zien

Ook veel leraren vulden de VIL in. Soms over hun daadwerkelijke gedrag (zo ben ik) en soms over hun gedroomde gedrag (zo wil ik zijn). Het zal niet verba-

UITVINDER VAN KLASSENMANAGEMENT

Een van de reuzen op wie Theo Wubbels kon steunen, was Jacob Kounin. Deze pedagoog geldt als bedenker van het begrip klassenmanagement. In 1970 publiceerde hij hierover een beroemd boek, *Discipline and group management in classrooms*, dat de basis legde voor onderzoek naar hoe leraren hun klas bestieren. Kounin liet zien dat succesvol klassenmanagement op vier pijlers berust. De eerste is wat hij *with-it-ness* noemde: alert en je bewust zijn van wat er in je klas gebeurt. Een leraar die 'alles ziet', weerhoudt leerlingen al van wangedrag. De tweede pijler is

overlapping, oftewel meer dingen tegelijk kunnen doen (zoals de ene leerling iets uitleggen en zien dat verderop in de klas een andere leerling ook hulp nodig heeft). Ten derde is groepsfocus belangrijk: zorgen dat de hele klas er met de aandacht bij is, bijvoorbeeld door vragen te stellen: aan de hele klas of juist aan een willekeurige leerling. De vierde en laatste pijler is zorgen dat leerlingen voortdurend aan het werk zijn en niet de kans krijgen afgeleid te raken. Wubbels en zijn school hebben vooral voortgeborduurd op de eerste twee pijlers.

zen dat deze twee nogal eens verschillen, waarbij het ideaalbeeld positiever is dan het zelfbeeld.

Maar ook zien leraren zichzelf vaak anders dan hun leerlingen hen zien. Het zelfbeeld is bij twee derde van de leraren geflatteerder dan het beeld dat leerlingen van hen hebben. Ze zien zichzelf vaker dan hun leerlingen als invloedrijk, vriendelijk en begrijpend, en minder vaak als onzeker, ontevreden en dwingend. Een derde heeft juist een negatiever beeld van zichzelf.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Orde houden is en blijft een zorg voor (vooral) beginnende leraren. De onderzoekslijn naar interpersoonlijk leraarsgedrag die Wubbels heeft opgestart, is dan ook van groot belang voor het onderwijs, lerarenopleidingen inclusief. Deze heeft handvatten opgeleverd om 'chaos te voorkomen'.

De kunst is om als leraar zowel vriendelijk als vastberaden te zijn. Immers, een leraar die volgens leerlingen hoog scoort op invloed (sturing) en nabij-

in de
praktijk

VERSTOPPERTJE IN EEN LEEG SCHOOLGEBOUW

'Weet je nog, juf? Dat we verstoppertje deden in het pikdonker?' Toen groep 5/6 van basisschool De Ruyter in Weurt de hele leesmeter had "volgelezen", had leraar Elke de Vries een bijzondere beloning: de hele klas mocht 's avonds terugkomen om samen te eten. En daarna? Verstoppertje in een leeg en donker schoolgebouw. 'We hebben daar als klas weken op kunnen teren', zegt De Vries. Ze noemt het als voorbeeld van hoe dingen vieren en samen plezier maken, bijdragen aan een fijn klasklimaat. 'Het is belangrijk dat er verbinding is. Activiteiten of spellen waarbij je het leuk hebt samen, helpen die verbinding te leggen.'

Het is maar een van de vele dingen die De Vries paraat heeft in wat ze haar 'persoonlijke toolbox' noemt: een verzameling acties en vaardigheden die er samen voor zorgen dat de sfeer in de klas en haar relatie met de groep goed zijn. 'Er is niet één manier om te zorgen voor een fijn klimaat. Het zijn veel dingen bij elkaar; per dag of les zet ik iets anders in.' Belonen, complimenten geven, uitvergroten wat goed gaat, heldere verwachtingen

uitspreken, samen regels opstellen; het zijn enkele voorbeelden.

Ook werkt basisschool De Ruyter sinds twee jaar met een tool voor sociaal-emotioneel leren. Op een groen veld kunnen leerlingen met houten poppetjes en picto's zichtbaar maken wat op dat moment hun plek is in de groep, en hoe ze zich daarbij voelen. Andere kinderen reageren daarop met een symbool of ander klein materiaal. 'Het werkt fantastisch', vindt De Vries. 'Kinderen vinden het heel fijn om te kunnen laten zien hoe ze zich voelen. Laatst nog zette een meisje haar poppetje eenzaam aan de rand van het veld. Verschillende kinderen wilden vervolgens hun poppetje verzetten om naast haar te gaan staan.'

De Vries heeft de methode één keer in de twee weken op het rooster staan, maar zet haar ook tussendoor in. 'Je kunt wel een rekenles draaien, maar die komt niet tot zijn recht als er net een conflict is geweest en kinderen boos zijn op elkaar. Zichtbaar maken wat er speelt, helpt de balans te herstellen.'

heid (warmte), weet het beste uit hen te halen. De leerlingen voelen zich daardoor meer betrokken bij de les, tonen een actievare inzet en presteren beter. Sturend leraarsgedrag betekent volgens Wubbels dat je duidelijke structuur aanbrengt in de les en heldere opdrachten en doelen benoemt. Je houdt de aandacht van leerlingen vast en zorgt dat ze zoveel mogelijk actief aan het werk zijn (zo hebben ze geen tijd voor ordeverstoring gedrag). Nabij gedrag betekent dat je oog hebt voor de behoeften van leerlingen en interesse in hen toont. Je bent vriendelijk en weet met af en toe een grap hen op het rechte spoor te houden.

‘Het gedrag van je leerlingen is een spiegel van jouw eigen gedrag’

Dat is natuurlijk nogal wat. Geen wonder dat beginners het nog niet helemaal in hun vingers hebben. Ze kunnen zo opgeslokt worden door hoe ze bijvoorbeeld breuken moeten uitleggen, dat ze geen oog hebben voor wat er allemaal in de klas gebeurt. Ervaren rotten in het vak hebben juist ogen in hun rug en weten soepel te schakelen tussen instructie geven, een ongedurige leerling met een blik tot de orde roepen en de dromer met een grapje weer bij de les trekken. Overigens is een valkuil bij meer ervaren leraren, zo wees later onderzoek uit, dat ze een groeiende afstand voelen tussen zichzelf en de leerlingen. Leraren moeten dus op beide fronten – sturing en nabijheid – blijven investeren.

JOUW EIGEN KLAS

Niet alleen je woorden, maar ook hoe je praat, kijkt en reageert op de klas, bepalen hoe leerlingen jou zien. Kijk je vaak boos, misprijzend of ontevreden, dan vatten leerlingen dat op als een blik van afstandelijkheid. Ze zullen minder hard voor je lopen. Ben

je daarentegen vaak vrolijk, lach je leerlingen toe of vraag je hoe het met hen gaat, dan ervaren ze nabijheid en raken ze betrokken bij de les.

Voor invloed geldt iets vergelijkbaars. Sturing biedt leerlingen duidelijkheid, maar te veel dwang is vervelend en dan kunnen ze de kont tegen de krib gooien. Ook te weinig sturing zorgt voor problemen: leerlingen weten niet waar ze aan toe zijn en gaan ‘rotzooien’ in plaats van leren.

Het gedrag van je leerlingen is dus een spiegel van jouw eigen gedrag. Het vertelt je wat er mogelijk hapert en aan welke touwtjes je kunt gaan trekken. Natuurlijk ben jij niet de enige die moet veranderen als het niet goed loopt in de klas. Maar jij bent als professional wel degene die de verandering in gang moet zetten. Dat is weer een kwestie van stuurmanskunst.

OM IN TE LIJSTEN

- Jouw gedrag en dat van leerlingen staan in een voortdurende wisselwerking.
- Oog hebben voor alles wat er gebeurt, is dé vaardigheid voor goed klassenmanagement.
- Warme én sturende leraren halen het beste uit hun leerlingen.
- Benut non-verbale signalen om ordeproblemen voor te zijn.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. Doi 10.1016/j.ijer.2006.03.003.

Verder lezen

Marreveld, M. (2014). Een meester neemt afscheid. *Didactiefonline.nl*.

Een samenvatting van het afscheidscollege van Theo Wubbels als hoogleraar Onderwijskunde. <https://didactiefonline.nl/blog/redactie/een-meester-neemt-afcheid>

Den Brok, P., Wubbels, T., Van Tartwijk, J., & Veldman, I. (2010). Blijf kalm en straal rust uit. *Didactief 10* (december).

Allochtone leerlingen presteren veel beter als ze hun leraar zien zitten. Maar ze hebben wel een ander beeld van hem of haar dan autochtone leerlingen. Ervaren leraren spelen hierop in, zij onderhouden zorgvuldig het contact met hun klas. <https://didactiefonline.nl/artikel/blijf-kalm-en-straal-rust-uit>

Den Brok, P. (2009). De ideale docent is tolerant en gezaghebbend. *Didactief 10* (december).
Leerlingen presteren beter bij gezaghebbende docenten. Docenten met een tolerante stijl zorgen voor betere motivatie. De ideale docent heeft dus wat van beide, zo blijkt uit 25 jaar onderzoek. <https://didactiefonline.nl/artikel/de-ideale-docent-is-tolerant-en-gezaghebbend>

In deze podcast legt onderwijswetenschapper Perry den Brok uit wat interpersoonlijk leraarsgedrag is. <https://onderwijsingenieurs.nl/podcast-aflevering-5-interpersoonlijk-leraarsgedrag-met-perry-den-brok/>

Op [Delpher.nl](https://delpher.nl) kun je de krantenberichten uit 1984 over de promotie van Theo Wubbels en Hans Créton nalezen.

4. EEN GOEDE RELATIE IS HET HALVE WERK

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003).

Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc.

INTRODUCTIE

Lesgeven zonder interactie met leerlingen is onmogelijk. Sterker, lesgeven is interactie. Je legt nieuwe stof uit, doet voor hoe leerlingen een opdracht moeten aanpakken en reageert op hun signalen. En dat is nog maar een greep uit de immense hoeveelheid interactiemomenten gedurende een lesdag.

Vanaf de jaren negentig kregen onderzoekers steeds meer aandacht voor die interactie tussen leraar en leerling. Alleen was die aandacht vooral gericht op instructie. In een handboek voor onderwijspsychologie gingen Robert Pianta en zijn collega's een stap verder en benadrukten ze ook het belang van goede een-op-eenrelaties tussen leraar en leerling. Hun hoofdstuk verheldert wat er allemaal meespeelt bij die relaties en hoe ze leerprestaties en gedrag van leerlingen beïnvloeden.

HET IDEE

Dat de relatie tussen leraar en leerling ertoe doet, is geen nieuw inzicht. Zo benadrukte Vygotskij begin van de vorige eeuw al het belang van goede ondersteuning door de leraar en had Dewey het over de noodzaak van *the sense of being cared of*, dus het gevoel dat er om je gegeven wordt. Vanaf de jaren zeventig kwamen, na de beroemde Pygmalion-studie van Rosenthal, de onderzoeken over de invloed van leraarsverwachtingen op gang.

***'Jij hebt veel invloed
op de sociale acceptatie
van een kind in jouw klas'***

Maar toen Pianta en collega's hun bijdrage aan het handboek leverden, vormden een-op-eenrelaties tussen leraar en leerling nog geen eigen onderzoeksgebied. De onderzoekers moesten uit allerlei onderzoeksdisciplines plukjes kennis hierover

bijeenharken. In hun hoofdstuk komen ze tot een omvattende blik op het thema.

DE INZICHTEN

Een complex samenspel

Pianta en collega's presenteren een systeemperspectief op leren en ontwikkeling: een leerling reageert op een omgeving (systeem) die meer of minder stimulerend kan zijn en beïnvloedt door de eigen kenmerken en het eigen gedrag ook weer die omgeving. Hetzelfde geldt voor jou: jouw gedrag als leraar wordt bepaald door onder meer je eigen opvoeding en schoolervaringen, je opleiding en ideeën over onderwijs, en de school waar je werkt (zie kader op pagina 36). Bovendien speelt ook jullie beeld en inschatting van elkaar nog mee (zie hierna).

Het gaat dus om een complex samenspel van wederzijdse beïnvloeding. Dit betekent bijvoorbeeld dat zaken als motivatie, zelfregulatie en wel of geen hulp zoeken geen vaste karaktertrekken van een leerling zijn, maar beïnvloedbaar door het systeem, dus onder andere door jou als leraar. De sleutel ligt in het goed kunnen 'lezen' van signalen van leerlingen.

Wederzijdse beelden

De leraar en leerling komen aan het begin van het schooljaar de klas in met elk hun eigen verwachtingen van elkaar en gedragen zich daarnaar. De een reageert op de ander en zo ontstaan in de dagelijkse omgang bepaalde relaties. In hun hoofd vormen leraar en leerling zich daarvan een beeld en dat mentale plaatje stuurt vervolgens weer de blik en het gedrag: 'De juf vindt mij (niet) aardig.' 'Suzie vraagt altijd aandacht.' Hoe meer je je van deze mechanismen bewust bent, hoe beter je kunt (bij)sturen.

Voor een leerling zijn ervaren steun en nabijheid een belangrijke maat voor hoe goed of slecht de relatie is. Daarnaast letten leerlingen niet alleen op

hun eigen omgang met de leraar, maar ook op hoe deze met klasgenoten omgaat. Ten slotte bepaalt de mate waarin leerlingen de verwachtingen van hun leraar eerlijk, accuraat en consistent vinden, hoe positief ze over de relatie oordelen.

Bekeken vanuit de leraar zijn belangrijke relatiekenmerken: conflict ('altijd strijd met Bas'), warmte en open communicatie; mate van afhankelijkheid ('zoekt vaak onnodig hulp') en het gevoel een leerling wel of niet aan te kunnen. De combinatie bepaalt het eindoordeel: het kan bijvoorbeeld zijn dat het vaak knalt tussen jou en een leerling, maar dat jullie toch een warme relatie hebben.

Invloed van relaties

De persoonlijke relaties tussen leraar en afzonderlijke leerlingen hebben een grote invloed. Allereerst op de leerprestaties. Een goede relatie gaat vaker samen met goede prestaties, een slechte vaker met lager presteren, zittenblijven en verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Maar relaties beïnvloeden ook de omgang met

klasgenoten: hoe beter de relatie met de leraar, hoe beter die met klasgenoten. Dat komt onder meer omdat jouw reactie op het gedrag van een leerling mede bepaalt hoe klasgenoten hem of haar zien. Als leraar heb je dus veel invloed op de sociale acceptatie van een kind in jouw klas. Ten slotte versterkt een goede relatie de sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling.

Dit alles bouwt op: gaat het in de kleuterklas al goed, dan vergroot dat de kans dat het in groep 3 en de bovenbouw ook goed gaat. De steun van klasgenoten en de goedkeuring van de leraar versterken het zelfvertrouwen, de motivatie en positieve gevoelens jegens school. Samengevat: de relatie met de leraar bepaalt mede of een leerling ten volle profiteert van onderwijs.

Dit helpt voor goede relaties

Op diverse niveaus kun je goede relaties bevorderen. Om te beginnen door een warm schoolklimaat te creëren. Dit kenmerkt zich onder meer door veel ruimte voor ontmoeting, weinig rigide regels, vol-

KENMERKEN VAN LERAAR EN LEERLING

Wie jij bent, bepaalt mede het gedrag van de leerling en vice versa. Zo blijkt een persoonlijke noot in lesgeven belangrijk: als je belangstelling toont voor leerlingen en wat hen bezighoudt, geeft dat hun een gevoel dat ze ertoe doen. Leerlingen werken harder voor leraren die ze aardig vinden. Verder bevorderen jouw hoge verwachtingen hun betrokkenheid en leerprestaties.

Jouw onderwijsvisie stuurt ook je blik op leerlingen. Leraren die sociaal-emotionele ondersteuning van leerlingen belangrijk vinden, reageren sneller negatief op in hun ogen vijandige of

agressieve leerlingen. Leraren die daarentegen de nadruk leggen op het goed organiseren van het leerproces, reageren juist sneller negatief op onderpresteerders en ongemotiveerde leerlingen.

Ook kenmerken van leerlingen spelen onbewust een rol. Gemiddeld hebben meisjes bijvoorbeeld betere relaties met hun leraar, mogelijk omdat leraren sneller negatief reageren op het luidruchtige gedrag van jongens. Ten slotte: hoe beter het sociale gedrag en de schoolse vaardigheden van leerlingen, hoe beter ook de relatie.

doende ouderbetrokkenheid, hoge verwachtingen blijven koesteren en kansen bieden voor succes (en het mogen maken van fouten).

Ook aandacht voor een stimulerend klasklimaat telt mee. Naast de al genoemde zaken gaat het dan om samenwerkend leren, reflectie op en discussie over leerdoelen, en het oefenen van sociale vaardigheden. Ten slotte, op het niveau van de relatie zelf: wat kun je doen om het een-op-eencontact met leerlingen te verbeteren? We noemden al je bewust worden van je eigen gedachtes en gevoelens over leerlingen. Gaat het met een bepaalde leerling altijd stroef, dan helpt het om, al dan niet samen met een coach, te reflecteren op je eigen emoties en te analyseren wat er precies gebeurt. In de Verenigde Staten blijkt Banking Time een succesvol programma (zie ook hoofdstuk 6, 'Zo bouw je aan goede relaties'). Hierbij reserveer je geregeld exclusieve een-op-eentijd (vijf tot vijftien minuten) met een leerling die storend gedrag vertoont. Je observeert en volgt de leerling en probeert zo goed mogelijk op zijn of haar behoeftes te reageren. Je probeert negatieve feedback te vermijden en oog te krijgen voor wat een leerling wél goed doet. Zo sparen jullie samen 'positief kapitaal' en kan de relatie ten goede kantelen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Sinds Pianta en zijn collega's hun state-of-the-artartikel presenteerden, hebben onderzoekers het steeds vaker bevestigd: een goede relatie tussen leraar en leerling is cruciaal. Die vormt het fundament voor leren.

Bovendien bevordert een goede relatie dat leerlingen zich thuis voelen in de klas en op school. Ze weten zich gezien en gesteund. Vraag volwassenen naar hun favoriete leraar van vroeger en ze noemen stevast iemand die hen inspireerde, die in hen geloofde en hun het gevoel gaf ertoe te doen.

Alle reden om daar als school vol op in te zetten. Zoals

hierboven geschetst, geven Pianta en collega's daar al enkele bruikbare handvatten voor. Ruimte voor professionele ontwikkeling hoort daar ook bij. Dat lijkt misschien een vreemde eend in de bijt. Maar een school als lerende omgeving ondersteunt leraren om zo nu en dan afstand te nemen en samen na te denken over hoe ze met leerlingen omgaan. Inzicht in het complexe samenspel van actie en reactie helpt om moeizame relaties met leerlingen beter te begrijpen en bij te sturen. Waar nodig kan de school een coach inschakelen om te helpen moeizame relaties om te buigen. Dat komt niet alleen het welbevinden van de leerling ten goede, maar ook dat van de leraar (zie hoofdstuk 1, 'Gelukkige klas, gelukkige leraar').

JOUW EIGEN KLAS

Het zal voor jou geen nieuws zijn: goede relaties met leerlingen zijn het halve werk. Dat betekent niet dat je dikke vrienden met iedereen moet zijn. Wel dat je streeft naar een warme, opbouwende werkrelatie met alle leerlingen.

'Een goede relatie tussen leraar en leerling vormt het fundament voor leren'

Bij de ene leerling lukt dat gemakkelijker dan bij de andere. Je herkent in de een bijvoorbeeld meer van jezelf – jullie houden allebei van voetbal of hechten allebei aan structuur. Om de ene leerling moet je glimlachen als hij weer eens de kont tegen de krib gooit, bij de andere denk je: o nee, daar gaan we weer!

Jouw reacties bevestigen leerlingen in hun eigen gedrag. Als je dus iets wilt doen aan moeizame relaties, ben jij als volwassene en professional aan zet. Het helpt jou én de leerling om eens stil te staan bij de gevoelens en gedachtes die een bepaalde leerling bij je oproept. Wat is het precies waarom jij je geduld verliest of waarom je inwendig zucht? En

wat zou de achterliggende reden van het gedrag van een leerling kunnen zijn? Inzicht daarin kan je helpen om negatieve gevoelens en relaties bij te sturen. Suzie die altijd onnodig hulp vraagt? Ze heeft jouw hulp wellicht echt nodig. Bijvoorbeeld om zelfvertrouwen te krijgen en te leren wanneer ze jouw hulp kan invoeren en wanneer ze het eerst zelf moet proberen.

in de
praktijk

ONDERSTROOM ZICHTBAAR

Ongeveer de helft van alle leerlingen van basisschool Pater Eymard zit bij Astrid Berends in de klas, en dat zijn er twintig. Op de kleine basisschool in Stevensbeek staat ze voor een 4/5/6-combinatiegroep. 'Dat vraagt voortdurend schakelen van het ene naar het andere leerjaar en ik ben veel tijd kwijt aan instructie', vertelt Berends. Er blijft daardoor minder tijd over om met ieder kind een warme relatie te onderhouden. Toch is dat onmisbaar, weet ze. 'Pas als die verbondenheid er is, komt een kind tot leren.'

Om effectief aan verbondenheid te werken, zet Berends systemisch werken in, een aanpak die de dynamiek van de groep zichtbaar maakt, onder andere met behulp van houten poppetjes. Kinderen mogen hun poppetje neerzetten binnen een bepaald veld en geven daarmee aan wat ze als hun plek zien in de klas of in een situatie. Berends: 'Soms mag iets er onbewust niet zijn, of zit er een nog niet zichtbare emotie onder gedrag. Maar door hun poppetje op te stellen, wordt toch zichtbaar wat een kind dwarszit. Door vragen te stellen en het poppetje een andere

plek te geven, komt het systeem in beweging en verandert gedrag.'

Zo kwam een meisje maar niet vooruit met rekenen. Ook na extra instructie werkte ze niet verder. 'Ik besloot de poppetjes erbij te pakken om te kijken wat erachter zit. Mijn leerling zette een ander houten poppetje steeds heel dicht bij dat van haarzelf. Het stond symbool voor haar zus, die niet eens hier op school zit. Toen ik haar vroeg of ze het poppetje van haar zus een andere plek kon geven, begon ze te huilen. Wat bleek? Het meisje dacht met rekenen altijd aan haar zus omdat die minder goed is met cijfers én naar een andere school is gegaan. Mijn leerling was bang dat zij ook naar een andere school zou moeten. Doordat die onderstroom zichtbaar werd, kon ik haar uitleggen dat dit in haar geval helemaal niet aan de orde was. Er viel een last van haar schouders.'

Deze manier van werken helpt Berends om haar leerlingen echt te zien. 'De relatie is daardoor heel eerlijk, er zit niets tussen. Kinderen voelen dat ze zichzelf mogen zijn, met alles wat er is.'

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc. Doi 10.1002/0471264385.wei0710.

Verder lezen

Ros, B. (2021). Wie geef je de beurt? *Didactief* 5 (mei). Dit artikel beschrijft hoe je als leraar onbewust jouw verwachtingen kunt overdragen, bijvoorbeeld door wie je wel en niet de beurt geeft.

<https://didactiefonline.nl/artikel/wie-geef-je-de-beurt>

Bovenstaand artikel is gebaseerd op het hoofdstuk 'Wie geef je de beurt?' uit het boek *Werk maken van gelijke kansen*.

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Didactief/Ten Brink Uitgevers. Je kunt dit boek gratis downloaden.

<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

Ros, B. (2016). De favoriete leraar is: iemand die jou ziet staan. *Didactief* 1-2 (januari-februari).

Dit is het afsluitende artikel van de serie 'De favoriete leraar van', die tussen 2011 en 2016 in *Didactief* verscheen. De rode draad uit veertig getuigenissen over favoriete leraren is: wij voelden ons gezien.

<https://didactiefonline.nl/artikel/de-favoriete-leraar-is-iemand-die-jou-ziet-staan>

OM IN TE LIJSTEN

- De relatie met de leraar bepaalt mede of een leerling ten volle profiteert van onderwijs.
- Word je bewust van jouw eigen rol in het gedrag van een leerling.
- Voor leerlingen tellen nabijheid en steun van hun leraar.
- Leerlingen werken harder voor leraren die ze aardig vinden.

Dossier 'De favoriete leraar van':

<https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-de-favoriete-leraar-van>

Spilt, J. L. (2010). Goede relatie leerkracht-leerling: Bron van steun en stabiliteit. *HJK: De wereld van het jonge kind*, 38(3), 28-31.

In dit artikel legt onderzoeker Jantine Spilt uit waarom goede relaties met leerlingen zo belangrijk zijn.

https://www.academia.edu/37521199/Goede_relatie_leerkracht_leerling

'Ze betalen me niet om kinderen leuk te vinden.' Dat hoorde leraar Rita Pierson ooit een collega zeggen. In deze TED-talk legt ze uit waarom dat wel degelijk bij je werk hoort.

https://www.ted.com/talks/rita_pieron_every_kid_needs_a_champion

5. PERSOONLIJKE RELATIES LEREN FIJNER

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011).

The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

INTRODUCTIE

Ze boezemt elke leerling angst in. Ze blaft kinderen af en mag ze graag aan hun vlechtjes of blonde krullen rondslingeren. 'Er hing een sfeer van dreiging om haar heen, zelfs op een afstand. Als ze bij je in de buurt kwam, voelde je een gevaarlijke hitte die van haar afsloeg als van een roodgloeiende staaf ijzer.'

Gelukkig is deze leraar van papier. Het is de Bulstronk, het grimmige schoolhoofd uit *Matilda* van Roald Dahl. Het zal duidelijk zijn: met haar in de buurt is het lastig leren. Het is dan ook maar goed dat Matilda's juf Honey uit ander hout gesneden is: ze kijkt goed naar wat leerlingen nodig hebben en handelt daarnaar.

Dahls boek maakt op humoristische wijze duidelijk dat goede relaties tussen leraar en leerling belangrijk zijn en dat grimmige, bedreigende relaties schadelijk zijn. Debora Roorda en haar collega's leggen in hun reviewstudie uit waarom dat zo is. Ze brengen precies in beeld welke invloed relaties met de leraar hebben op de betrokkenheid en leerprestaties van leerlingen.

SCHOOLSE BETROKKENHEID

In hun onderzoek spreken Roorda en collega's van *school engagement*, letterlijk vertaald: schoolse betrokkenheid. Ze definiëren dit als volgt: 'De kwaliteit van de betrokkenheid van een leerling bij leren en dus bij de mensen, activiteiten, doelen, waarden en plaats die bij school horen.'

Een grote betrokkenheid uit zich onder meer in een actieve inzet voor schoolwerk, positieve gevoelens over school, de leraar en klasgenoten, en een bereidheid om dingen te leren en te begrijpen.

HET IDEE

Voor het opgroeien van jonge kinderen is volgens de gehechtheidstheorie een warme, positieve band – zonder conflicten – met de opvoeders belangrijk. Die band biedt kinderen veiligheid en emotionele zekerheid, een stevige basis dus van waaruit ze de wereld kunnen gaan ontdekken. Hetzelfde geldt, zo blijkt uit veel onderwijsonderzoek, voor warme een-op-eenrelaties tussen leraar en leerling; die zorgen voor een veilige leeromgeving.

Ook de zelfdeterminatietheorie (zie hoofdstuk 2, 'Drie basisbehoeftes sturen ons gedrag') benadrukt het belang van relaties. Een gevoel van verbondenheid is immers een van de drie psychologische basisbehoeften.

***'Leerlingen gedijen
beter als ze een fijne band
met jou hebben'***

De theorie is dus luid en duidelijk: de kwaliteit van relaties is van invloed op het leren. We hebben Honey's en geen Bulstronken nodig in het klaslokaal. Maar wat precies brengen die relaties dan teweeg? Om daar de vinger op te leggen, hebben Roorda en collega's 99 studies, verschenen tussen 1990 en 2011, geanalyseerd. Alle studies gingen over een-op-eenrelaties tussen leraar en leerling, van kleuterklas tot en met de laatste klas in het voortgezet onderwijs. Verder gingen alle onderzoeken over affectieve relaties, dus bijvoorbeeld niet over het geven van feedback of instructie.

Hun doel: achterhalen wat relaties betekenen voor schoolse betrokkenheid (zie kader hiernaast) en voor leerprestaties. De onderzoekers keken naar de invloed van positieve relaties (gekenmerkt door onder meer warmte, nabijheid en ondersteuning) én van negatieve relaties (gekenmerkt door onder andere afstand, conflict en afwijzing). Zo konden ze

nagaan of het klopt dat, zoals sommige onderzoekers zeiden, negatieve relaties een grotere impact hebben dan positieve relaties. Bovendien keken ze of kenmerken van leraar en leerling een rol spelen bij de mate van impact.

DE INZICHTEN

Algemene impact

De onderzoekers keken naar vier verbanden: a. tussen positieve relaties en schoolse betrokkenheid,

b. tussen negatieve relaties en schoolse betrokkenheid, c. tussen positieve relaties en leerprestaties, en d. tussen negatieve relaties en leerprestaties.

Op alle vier de punten zagen ze verbanden. Wel bleek de impact op betrokkenheid groter dan die op leerprestaties. Voor a en b waren de effecten gemiddeld tot groot, voor c en d klein tot gemiddeld. De onderzoekers verklaren dit als volgt: relaties hebben een rechtstreekse invloed op betrokkenheid, maar de invloed op leerprestaties loopt vooral via die betrok-

in de
praktijk

ELKE WEEK EEN PERSOONLIJK PRAATJE

‘Hé, ik las gister dat paarden wel zestig jaar oud kunnen worden. Weet jij of dat klopt?’ Leerlingen van groep 5 van de Antoniusschool in Barneveld ruimen hun tassen op na het eetmoment. Juf Tessa Kieft grijpt de gelegenheid aan om een praatje te maken met een van hen, een echt paardenmeisje. Niet dat Kieft zo geïnteresseerd is in paarden, maar wel in haar leerling. ‘Ik probeer heel alert te zijn op de individuele relatie met al mijn leerlingen,’ vertelt ze. ‘Bij de meeste kinderen gaat dat automatisch, maar met sommige verloopt het contact minder natuurlijk. Dan zorg ik dat ik haakjes vind om toch regelmatig met hen in gesprek te raken en aan de relatie te bouwen.’

Een kunstje? Misschien, maar tegelijkertijd is het volledig oprecht. ‘Mijn affiniteit met het onderwerp in dit geval misschien niet, maar mijn wens om de relatie met het kind te verbeteren wel.’ Want warme relaties zijn ongelooflijk belangrijk, weet Kieft. ‘Een voorwaarde voor leren. Als je een prettige relatie met een kind hebt, kan je het

veel beter aanmoedigen en motiveren. Een kind neemt dan meer van je aan en stapt sneller naar je toe als iets niet lukt of als er iets speelt.’

Zeker in deze groep is het belangrijk. De Antoniusschool biedt jenaplanonderwijs waarbij combinatiegroepen de regel zijn, maar groep 5 is dit jaar een uitzondering. ‘In deze groep zitten veel kinderen met labels, en zij kunnen wat meer persoonlijke aandacht goed gebruiken. We onderwijzen hen dit jaar als homogene groep om ze juist door die extra aandacht de kans te geven een inhaalslag te maken.’

Kieft werkt veel in kleine kringen, wat al meer ruimte schept voor de persoonlijke relatie dan een klassikale setting. Daarnaast zorgt ze dat ze iedere leerling elke week echt even ziet en een-op-een spreekt. Op de namenlijst in haar map houdt ze met een streepje bij met wie ze die week al een praatje heeft gemaakt. ‘Zo houd ik ook de stillere kinderen in het vizier en weet ik zeker dat ik niemand uit het oog verlies.’

kenheid. Het gaat dus om een indirecte invloed. Dit hebben Roorda en collega's in later onderzoek (2017) ook kunnen aantonen.

Kenmerken van leerling en leraar

De leeftijd van leerlingen blijkt van invloed op de mate van impact. Een opvallende bevinding daarbij is: hoe ouder de leerling, hoe belangrijker warme relaties zijn. Vaak wordt gedacht dat vooral kleuters behoefte hebben aan een warme band met de leraar. Zij moeten immers wennen aan school. Maar dit onderzoek laat zien dat die warme band gedurende de hele schooltijd belangrijk blijft. Sterker, hij wordt steeds belangrijker.

Bij jongens is de impact van relaties op betrokkenheid groter. Meisjes hebben qua leerprestaties juist weer meer profijt van warme relaties.

De onderzoekers verwachtten dat vooral risicoleerlingen baat zouden hebben bij prettige relaties. Zij hebben immers meer te winnen of te verliezen, omdat ze van huis uit minder meekrijgen of kampen met leerproblemen. Die verwachting bleek grotendeels te kloppen. Bij leerlingen met leerproblemen hakken negatieve relaties met de leraar er inderdaad meer in, zowel qua betrokkenheid als qua leerprestaties. Leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond profiteren vooral qua leerprestaties van goede relaties; op de andere punten (a, b en d) verschillen ze niet van andere leerlingen. Bij leerlingen uit laagopgeleide gezinnen ten slotte hebben relaties – positief of negatief – over de hele linie een grotere impact dan bij leerlingen van hoogopgeleide ouders.

Kenmerken van de leraar – sekse, etniciteit en werkervaring – spelen geen rol van betekenis als het gaat om de impact van relaties.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het onderzoek van Roorda en collega's bevestigt overtuigend hoe belangrijk het is als leraren met elke

leerling een goede verstandhouding hebben. Dat vergroot niet alleen het werkplezier (zie hoofdstuk 1, 'Gelukkige klas, gelukkige leraar'), maar bevordert bovendien de schoolse betrokkenheid van leerlingen. En doordat ze betrokken zijn en zich meer inzetten voor schoolwerk, komt dat indirect ook hun prestaties ten goede.

'Warme relaties blijven de hele schooltijd lang tellen'

De onderzoekers wijzen er terecht op dat goede relaties een belangrijke basis vormen, maar geen voldoende voorwaarde zijn voor inzet en prestaties van leerlingen. Uiteraard tellen ook onder meer de kwaliteit van de instructie, heldere doelen en regels, en opbouwende feedback mee. Maar relaties vormen wel een van de touwtjes waar je aan kunt trekken als leerlingen moeite hebben met leren en met school. Roorda en collega's bevestigen met hun onderzoek de bekende uitspraak 'zonder relatie geen prestatie'. Een belangrijke les uit dit onderzoek is dat warme relaties de hele schooltijd lang blijven tellen. Niet alleen in de kleuterklas, maar juist ook in de midden- en bovenbouw helpt een warme band om leerlingen bij de les te houden. Bij negatieve relaties is het zaak in te grijpen, omdat het leren hieronder te lijden heeft. Ook aandacht voor relaties met risicoleerlingen is belangrijk. Zij hebben het vaak harder nodig om een leraar te hebben die aardig tegen hen is en in hen gelooft.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar werk je aan een veilig en prettig leerklimaat in de klas. Een van de onderdelen daarvan zijn goede relaties met je leerlingen. Het onderzoek van Roorda en collega's maakt duidelijk dat het niet voldoende is om met de klas als geheel een fijne band te hebben,

maar juist ook een-op-een, dus met elke leerling. Elke leerling wil zich gezien en erkend weten, dan gaat hij of zij voor je rennen.

Het kan best een opgave zijn om met alle leerlingen een goede band op te bouwen. Soms krijg je lastig vat op een leerling of spelen er voortdurend conflicten tussen jullie. Toch loont het om te investeren in betere relaties met deze leerlingen. Negatieve relaties hebben een grotere impact op de betrokkenheid en de prestaties van leerlingen. Roep desnoods hulp van je collega's of de ib'er in. Een blik van buiten kan helpen om de zaak open te breken.

In elke klas, van groep 1 tot en met groep 8, gedijen leerlingen beter als ze een fijne band met jou hebben. Hoe ouder leerlingen zijn, hoe belangrijker dat zelfs wordt. Investeer dus in iedere klas in goede relaties. Schenk daarbij extra aandacht aan 'risico-leerlingen', zoals leerlingen die om wat voor reden dan ook minder goed meekomen. Juist zij hebben het nodig om gezien te worden – niet alleen in wat ze (nog) niet kunnen, maar vooral ook in wie ze zijn.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. Doi 10.3102/0034654311421793.

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. Doi 10.17105/spr-2017-0035.v46-3.

OM IN TE LIJSTEN

- Als juf Honey bereik je meer dan als Bulstronk.
- Goede relaties met een leerling zorgen voor meer betrokkenheid en inzet.
- Hoe ouder de leerling, hoe crucialer goede relaties met de leraar zijn.
- Om jongens te motiveren, helpt het om te investeren in goede relaties.

Verder lezen

Redactie *Didactief* (2016). Dossier relatie leerling-leraar. *Didactiefonline.nl*.

In dit dossier vind je alle artikelen en informatie bij elkaar over de relatie tussen leerling en leraar.

<https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-relatie-leraar-leerling>

Welke methodieken en instrumenten kunnen leraren helpen hun pedagogische relatie met leerlingen te versterken? Dit artikel geeft antwoorden. *Kennisrotonde.nl*.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effectiviteit-pedagogisch-handelen-vergroten>

Spilt, J. L., Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y. (2011). Publieksrapportage Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Een samenvatting van twee reviewstudies.

<https://adoc.pub/leraar-leerlingrelaties-schools-leren-van-leerlingen-en-welb.html?>

Dit boekhoofdstuk is gewijd aan het onderzoek van Debora Roorda en collega's.

<https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/succesvol-lezen-in-het-onderwijs.pdf>

6. ZO BOUW JE AAN GOEDE RELATIES

Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020).

Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.

INTRODUCTIE

Je hebt weleens van die klussen – zeg een moestuin aanleggen – waarbij je denkt: geef me effe een handig lijstje. Met welke groentes je wel naast elkaar kunt zetten en welke beter niet. Wat je wanneer moet poten. Of je iets in de volle grond moet zaaien of eerst binnen.

Nou kun je in een tuin lekker van alles een beetje uitproberen. Het ergste wat er kan gebeuren, is dat de oogst mislukt. Volgend jaar beter. Maar het opbouwen van fijne relaties met je leerlingen, dat wil je natuurlijk in één keer goed doen. Wat is het dan ontzettend fijn dat Laurie Kincade en collega's een handige lijst hebben samengesteld van acties die werken. En die je direct kunt toepassen in de klas.

HET IDEE

Wetenschappers bouwen voort op elkaars werk. Zo hoefden Kincade en collega's echt niet meer aan te tonen dat fijne relaties tussen leraar en leerlingen goud waard zijn. Anderen vóór hen hadden dat al gedaan (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 5, 'Persoonlijke relaties leren fijner').

***'Preventieve acties
sorteren meer effect
dan reactieve'***

Een programma ontwikkelen om te werken aan goede relaties? Hoefde ook niet meer, er lagen al diverse programma's, beproefd en wel. Maar Kincade en collega's zagen wel een ander gat om in te springen. Want welke van die programma's werkt nou het best? Dat hebben ze in een meta-analyse van 21 effectstudies naar in totaal dertien programma's uitgezocht. Het gaat daarbij om programma's die zijn bedoeld om schoolbreed of klassikaal in te zetten voor alle leerlingen (dus niet gericht op specifieke doelgroepen).

Bijzonder is dat de onderzoekers nog een stap verder zetten. Ze wijzen niet alleen de beste programma's aan, maar destilleren er ook de werkzame elementen uit en groeperen die in een handig overzicht. Praktijken dus die scholen, ook zonder dat ze een programma moeten aanschaffen, kunnen toepassen. En waar volgende onderzoekers weer kunnen induiken om de kennis over werken aan leerling-leraarrelaties te verfijnen.

DE INZICHTEN

De programma's vergeleken

De gemiddelde effectgrootte van alle dertien programma's samen was nogal klein. Dat lijkt teleurstellend. Maar er bleken grote verschillen in effectiviteit, met programma's die veel, gemiddeld en nauwelijks verschil maakten. Twee steken er met kop en schouders bovenuit: Establish-Maintain-Restore (EMR, in twee studies onderzocht) en BRIDGE (één studie). Op een goede derde plaats staat Banking Time (BT, drie studies, zie ook hoofdstuk 4, 'Een goede relatie is het halve werk'). Dit laatste programma kent een Vlaamse vertaling: Samenspel.

Wat opviel aan deze koplopers was dat ze veel meer preventieve acties bevatten dan andere programma's. Bovendien bevatten EMR en BT vooral directe acties (zie kader hiernaast). Bij EMR zijn dat bijvoorbeeld: je best doen om leerlingen te leren kennen, thuisbezoeken afleggen en de leerling veel prijzen.

De werkzame bestanddelen

Kincade en collega's hebben uit twaalf programma's (één viel af, want te weinig effect) in totaal 44 effectieve acties gedestilleerd die je kunt inzetten om te werken aan goede relaties met leerlingen. Ze hebben die acties ingedeeld in categorieën als preventief en reactief (zie kader hiernaast).

Preventieve acties sorteren meer effect dan reactieve. Op het lijstje van Kincade en collega's staan:

Direct preventief

Met deze acties probeer je recht te doen aan elke leerling:

- regelmatig complimenten geven
- respect tonen voor leerlingen
- tijd besteden aan een-op-eencontacten
- leerlingen ondersteunen bij (het beheersen van) hun emoties
- reflectie op jouw mentale plaatje van leerlingen (zie hoofdstuk 1, 'Gelukkige klas, gelukkige leraar')
- leerlingen persoonlijk leren kennen
- streven naar substantieel meer positieve dan negatieve interacties
- gedurende de dag regelmatig peilen hoe de vlag erbij hangt
- aandachtig luisteren
- leerlingen 's ochtends persoonlijk welkom heten bij de klasdeur
- zorg tentoonspreiden
- initiatief tijdens activiteiten bij de leerling leggen

Indirect preventief

Met deze acties creëer je een klasomgeving waarin fijne relaties kunnen ontstaan. De acties zijn dus voorwaardenscheppend en zorgen ervoor dat leerlingen weten waar ze aan toe zijn (zie hoofdstuk 11, 'Grip op jouw groep'). Dit is het lijstje:

- instellen/afspraken van heldere klassenregels en routines
- duidelijke overgangen tussen verschillende lesblokken en tijd voor ontspanning
- eigen keuzes voor leerlingen
- leerlingen een gevoel van verantwoordelijkheid geven
- samenwerkend leren
- klassikale ontmoeting/uitwisseling (bijvoorbeeld elke ochtend)
- ondersteuning bij leren (*scaffolding*)
- positieve berichten meegeven voor ouders
- ouderbetrokkenheid stimuleren
- klaslokaal zo inrichten dat relaties kunnen ontstaan (zoals tafelschikking)

SOORTEN ACTIES

Kincade en collega's hanteren twee indelingen voor acties van leraren: 1. direct en indirect, en 2. preventief, reactief en lesgeven (*teaching content*). Directe acties zetten leraren bewust en doelgericht in om relaties te verbeteren. Een voorbeeld is het dagelijks verwelkomen van elke leerling bij binnenkomst in de klas. Indirecte acties hebben een ander doel, maar kunnen wel resulteren in betere relaties. Denk aan het stellen van heldere gedragsregels in de klas of het aanleren van sociale vaardigheden bij leerlingen.

Preventieve acties zijn gericht op het voorkomen van probleemgedrag. Een voorbeeld is werken

aan meer betrokkenheid van leerlingen. Reactieve acties zijn een antwoord op probleemgedrag of negatieve relaties. Denk hierbij aan het gesprek aangaan met een leerling met wie het stroef loopt. Preventieve acties zijn beter dan reactieve: voorkomen is beter dan genezen. Lesgeven ten slotte is primair gericht op het uitleggen van stof en het leerproces, maar de manier waarop dit gebeurt, kan fijne relaties bevorderen. Een voorbeeld is een leerling helpen met zelfregulerend leren.

Beide indelingen kun je onderling kruisen. Zo heb je directe en indirecte preventieve acties.

Lesgeven

Expliciet aandacht besteden aan zelfregulerend leren, sociale vaardigheden, emotiebeheersing, probleemoplossen, doelen stellen en monitoren van het eigen leerproces, kan resulteren in betere relaties.

Reageren op storend gedrag

Het is hierbij belangrijk om consequent en opbouwend te zijn. Het gaat onder meer om feedback geven, beloningen afspreken voor toekomstig goed gedrag, een time-out en samen een gedragscontract opstellen.

Bij een verstoorde relatie is het aan de leraar om de eerste stap te zetten naar verbetering. Je gaat een gesprek aan, doet zichtbaar moeite om het perspectief van de leerling te begrijpen en toont je bezorgdheid (zie hoofdstuk 4, 'Een goede relatie is het halve werk').

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het belang van warme relaties met leerlingen en een stimulerende school- en klasomgeving voor leren is al vaak aangetoond. Dankzij Kincade en collega's kunnen scholen hier vandaag nog werk van maken, want de lijst met effectieve acties is zeer laagdrempelig. Dat is waardevol, want scholen hebben niet altijd tijd of geld voor een programma.

Scholen hoeven niet de hele lijst af te werken. Ze kunnen juist acties eruit kiezen die passen bij hun onderwijsvisie en leerlingpopulatie. Wel hebben preventieve acties de voorkeur, tenzij er natuurlijk al sprake is van verstoorde relaties. Door er teambreed mee aan de slag te gaan, kunnen leraren ervaringen uitwisselen. Bovendien zorg je zo voor duidelijkheid voor leerlingen: zo gaan we hier met elkaar om.

Ook lerarenopleidingen kunnen hun voordeel doen met het overzicht van effectieve acties. Ze kunnen studenten en nascholingscursisten praktische en eenvoudige tips aanreiken om te werken aan warme relaties.

JOUW EIGEN KLAS

De lijst van Kincade en collega's biedt je tal van praktische tips om in jouw klas te werken aan een fijne relatie met elke leerling. De meeste zijn vrij eenvoudig toe te passen en kosten niet veel tijd. Een rode draad in de acties is dat je leerlingen laat merken dat je hen ziet en rekening met ze houdt. Luisteren naar wat een leerling vertelt en zelf persoonlijke vragen stellen, zodat iemand ervaart dat je geïnteresseerd bent in hun leven buiten school. Dat kan gaan over een voetbalwedstrijd ('en, nog gescoord dit weekend') tot en met een zieke oma ('hoe gaat het nu met haar').

'Bij een verstoorde relatie moet de leraar de eerste stap naar verbetering zetten'

Naast directe acties kun je ook indirect werken aan goede relaties. Met helder klassenmanagement leg je bijvoorbeeld een goede bodem (zie deel II). En ook tijdens het lesgeven kun je relaties verstevigen. Als je leerlingen ondersteunt bij zelfregulerend leren (zie deel IV) en sociale vaardigheden, werkt dat door op hun gedrag. En als leerlingen zich rustiger en socialer gedragen, is het voor jou eenvoudiger om aardig voor hen te zijn. Natuurlijk is het de kunst om, ook als leerlingen storend gedrag vertonen, hen positief tegemoet te blijven treden. Je mag wel duidelijk maken dat het gedrag niet door de beugel kan, maar laat daarbij ook merken dat dit niet betekent dat jij een hekel aan hen hebt. Juist door positieve belangstelling te blijven tonen, kunnen jullie samen afspraken maken over en werken aan beter gedrag.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Kincade, L., Cook, C., & Goerd, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. Doi 10.3102/0034654320946836.

Verder lezen

Spilt, J. L. (2018). De klas van juf Jelke: kijken! *Opgroeienblog.wordpress.com*.

In deze blog met filmpje kun je kijken naar hoe Samenspel werkt, de Vlaamse versie van Banking Time.

<https://opgroeienblog.wordpress.com/2018/09/19/de-klas-van-juf-jelke-kijken/>

Spilt, J. L. (2016). De juf is fier op ons. Emotionele en gedragsproblemen aanpakken in de klas. *Opgroeienblog.wordpress.com*.

Onderzoeker Jantine Spilt vertelt in deze blog hoe je door complimenten te geven, kunt werken aan betere relaties.

<https://opgroeienblog.wordpress.com/2016/09/07/de-juf-is-fier-op-ons-emotionele-en-gedragsproblemen-aanpakken-in-de-klas/>

Leerlingen elke ochtend met een persoonlijke groet verwelkomen? In dit Amerikaanse YouTube-filmpje zie je hoe dat eruit kan zien.

<https://www.youtube.com/watch?v=l0jgcyfC2r8>

OM IN TE LIJSTEN

- Werken aan goede relaties is beter dan reageren op storend gedrag.
- Met een enkele actie kun je de relatie met leerlingen al verbeteren.
- Verdiep je in wie de leerling is en laat je belangstelling ook blijken.
- Besteed tijd aan een-op-eencontact met leerlingen.

7. VOED DE AUTONOMIE VAN LEERLINGEN

Reeve, J., & Jang, H. (2006).

What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity.
Journal of Educational Psychology, 98(1), 209-218.

INTRODUCTIE

We weten, mede dankzij het onderzoek van Ryan en Deci (zie hoofdstuk 2, 'Drie basisbehoeftes sturen ons gedrag'), dat het belangrijk is om leerlingen een gevoel van autonomie te geven. Maar wat moet je als leraar dan precies doen?

Johnmarshall Reeve en Hyungshim Jang zijn daar dieper in gedoken. Ze gingen heel precies na welke gedragingen leerlingen het gevoel van ruimte geven en welke hen juist te veel beknotten. Hun artikel laat zich lezen als een praktische gedragsgids voor het ondersteunen van de autonomie.

HET IDEE

Grofweg kun je leraren, als het om autonomie van hun leerlingen gaat, opdelen in twee groepen: de ondersteuners en de controleurs. De eersten zorgen er niet alleen voor dat leerlingen meer autonomie ervaren, maar bevorderen ook hun betrokkenheid, creativiteit, welbevinden en leerprestaties.

Best handig dus om te weten met welk gedrag jij dat allemaal kunt uitlokken, dus hoe je meer ondersteunend kunt zijn. Eerder onderzoek van Reeve en andere collega's leverde al een lijst met 21 gedragskenmerken van beide types op. Zo luisteren

ondersteuners goed naar leerlingen en zijn de controlefreaks meer van het zelf praten en sturen.

Maar daarmee is nog niet bewezen dat elk van die gedragskenmerken een-op-een het gevoel van autonomie bij leerlingen bevordert dan wel dwarsboomt. Het zou immers een toevallig kenmerk kunnen zijn. Ter vergelijking: misschien dragen ondersteuners vaker blauwe kleren, maar dat betekent niet dat de kleur blauw leerlingen een gevoel van autonomie bezorgt.

'Leraren kun je opdelen in ondersteuners en controleurs'

Reeve en Jang voerden een experiment uit om aan te tonen welke van de 21 gedragskenmerken ertoe doen en welke niet voor een gevoel van autonomie bij leerlingen. Ze lieten 144 leraren in opleiding in duo's samenwerken. De een kreeg de rol van leerling die met een 3D-puzzel (een Happy Cube) patronen moest leggen; de ander kreeg de opdracht de leerling te helpen. De onderzoekers analyseerden minutieus het gedrag van de 'leraar' en vroegen de 'leerling' naar diens betrokkenheid en het ervaren gevoel van autonomie. Bovendien keken ze hoeveel

AANWIJZINGEN EN COMPLIMENTEN

Er zijn een paar gedragskenmerken waarbij het effect twee kanten op kan gaan. Aanwijzingen geven bijvoorbeeld. Je kunt leerlingen die vastzitten, een aanwijzing geven waardoor ze weer zelfstandig door kunnen. Maar als je aanwijzingen heel sturend zijn, beknotten je leerlingen juist: ze kunnen het niet meer zelf uitzoeken, maar moeten jouw route volgen.

Iets soortgelijks geldt voor het prijzen van leerlin-

gen. Een compliment kan hun informatie geven dat ze op de goede weg zijn, dus fungeren als formatieve feedback. Maar het uitdelen van complimenten kan ook werken als beloning voor goed gedrag, met als pendant: kritiek als afkeuring van gedrag. Dat werkt averechts.

Aanwijzingen en complimenten geven is dus helemaal prima, zolang je het maar op een ondersteunende en niet-controlerende manier doet.

patronen iemand had weten op te lossen (als maat voor leerprestaties).

DE INZICHTEN

Autonomie

In strikte zin betekent autonomie dat gedrag geheel en al voortkomt uit iemand zelf. Het is vrijwillig, zelfgekozen en niet opgelegd door anderen. Natuurlijk zijn leerlingen nooit geheel vrij te doen en laten wat ze willen. Ze zitten op school om iets te leren, of ze dat nou wel of niet zelf willen.

Maar binnen de kaders van een klas en lesdoelen kun je wel tegemoetkomen aan hun behoefte aan autonomie. Als een leerling het gevoel heeft zelf aan zet te zijn en zelf te mogen bepalen hoe hij een taak uitvoert, bevordert dat zijn inzet en motivatie. Met jouw gedrag kun je dat gevoel beïnvloeden.

Twee uitersten in leraarsgedrag daarbij zijn, zoals gezegd, de ondersteuners en de controleurs. De eersten verdiepen zich in de eigen interesses, behoeftes en doelen van leerlingen, stemmen hun instructie daarop af en voeden zo het gevoel van autonomie en de intrinsieke motivatie. De controlefreaks dirige-

in de
praktijk

KLEUTERS AAN ZET

Zoveel mogelijk uit de kinderen zelf laten komen, dat is de rode draad in de kleuterklassen op basisschool De Oversteek in Dreumel. De school werkt met unitonderwijs, waarbij zestig kleuters samen gebruikmaken van vijf verschillende ruimtes en allemaal les krijgen van alle kleuterjuffen. 'We beginnen de dag in stamgroepen, maar daarna mogen de kinderen zelf kiezen in welk deel van de unit ze willen werken, bijvoorbeeld in het atelier of op het bouwterrein', vertelt juf Inge Willems. 'Als je kinderen de ruimte geeft, zoeken ze zelf plekken en oplossingen om fijn aan de slag te gaan.'

De school zorgt voor een rijke leeromgeving en verder zijn kinderen vooral zelf aan zet, ondersteund door de leraar. 'Wij spelen mee en stellen daarbij vooral vragen', vertelt Willems. Zo liet een jongen in de bouwhoek vol trots zijn creatie zien: 'Kijk juf, een boom!' Willems: 'Alles wat ik zag, was een blok dat omhoog stond. Dus vroeg ik: "Hoe kan ik zien dat dit een boom is?"' 'Door de blaadjes.'

"O, kan ik die zien?" "Eh, nee." "Wat hebben we daarvoor nodig?" Uiteindelijk is hij op het plein samen met zijn maatje blaadjes gaan zoeken, die ze met een touwtje aan het blok hebben geregen. Dan zie je kinderen zo genieten! Ik had ook kunnen zeggen: "Mooie boom." Maar dan was het hele leerproces daar doodgebloed.'

Natuurlijk houden de leraren wel de leerdoelen in de gaten. Er zijn dagelijks vier kringen voor rekenen en taal, waarbij de kinderen op niveau zijn ingedeeld. En ook bij het spelen kijken Willems en haar collega's steeds waar ze doelen kunnen koppelen aan de ideeën van kinderen. 'Drie jongens waren vliegtuigjes aan het vouwen. Dus plakte ik tape op de grond. Rolmaat erbij, kijken wie het verst kan gooien! Heb je gelijk je rekenactiviteit.' Willems is heel enthousiast over deze manier van lesgeven. 'Het is heerlijk om mee te gaan in de ideeën van kinderen. Ze leren zelf na te denken en ontdekken al vroeg dat je van fouten juist veel leert. Ik zie ze gewoon opbloeien.'

ren leerlingen naar hun eigen agenda en doelen, en stimuleren hooguit de extrinsieke motivatie.

Zo help je leerlingen

Van de 21 gedragskenmerken horen er elf bij een ondersteunende en tien bij een controlerende stijl. Met hun experiment konden Reeve en Jang aantonen welke van deze kenmerken daadwerkelijk verbonden zijn met ervaren autonomie door leerlingen.

Acht van de elf ondersteunende kenmerken bleken inderdaad het gevoel van autonomie te vergroten (zie tabel hieronder). Vragen wat een leerling wil, dicht bij het lesmateriaal zitten en uitleggen waarom iets belangrijk is, bleken van ondergeschikt belang. Dat laatste nuanceren beide onderzoekers wel: door uit te leggen waarom leerlingen iets moeten doen, laat je zien dat je rekening met hen houdt. Zes van de tien controlerende kenmerken ondermij-

<i>Wel doen: ondersteunt autonomie</i>
1. Luisteren naar leerlingen
2. Leerlingen toestaan op hun eigen manier een taak uit te voeren
3. Leerlingen zelf aan het woord laten
4. Prijzen als informatieve feedback ('goed gedaan!')
5. Leerlingen aanmoedigen om moeite te doen en door te gaan ('je kunt het', 'je bent er bijna!')
6. Open aanwijzingen geven ('als je eerst hiernaar kijkt ...')
7. Openstaan voor eigen vragen van leerlingen ('dat is inderdaad belangrijk')
8. Laten merken dat je je inleeft in leerlingen ('ik weet dat dit lastig is ...')
<i>Liever laten: staat haaks op autonomie</i>
1. Het oefenmateriaal niet uit handen geven
2. Te snel zelf de goede oplossing voordoen
3. Te vroeg vertellen wat de goede oplossing/het goede antwoord is
4. Sturende aanwijzingen geven ('en nou kun je dit van dat aftrekken')
5. Vertellen wat leerlingen (niet) moeten doen ('nee, je moet het anders vasthouden')
6. Controlerende vragen stellen ('kun je voordoen wat ik je net heb verteld?')

Het experiment van Reeve en Jang bevestigde dat leerlingen die autonomie ervaren, ook meer betrokken zijn bij de taak en beter presteren.

nen het gevoel van autonomie bij leerlingen. Minder van belang bleken: de tijd dat jij als leraar aan het woord bent, deadlines benadrukken ('je hebt nog een kwartier de tijd') en prijzen als beloning (zie kader op pagina 50). Leerlingen bekritisieren ('dat doe je helemaal fout') was gedrag dat hun proefpersonen niet vertoonden, dus daarover konden de onderzoekers geen uitspraken doen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Autonomie is een van de drie basisbehoeftes van leerlingen, weten we sinds Ryan en Deci (zie hoofdstuk 2, 'Drie basisbehoeftes sturen ons gedrag'). Als je daaraan voldoet, werk je als leraar aan een stimulerende leeromgeving.

‘Leerlingen die autonomie ervaren, presteren beter’

Reeve en Jang laten met hun onderzoek zien hoe je dat kunt doen. Het toont wat er komt kijken bij een ondersteunende instructiestijl. Luisteren naar leerlingen, hun ruimte bieden om een taak op hun eigen manier aan te pakken, opbouwende feedback geven en hen aanmoedigen, zijn voorbeelden daarvan. Rode draad is dat je je als leraar verdiept in wat leerlingen bezighoudt en daarbij aansluit. Het betekent niet dat leraren alle regie uit handen moeten geven, want leerlingen hebben juist ook behoefte aan structuur en heldere regels. Maar het betekent wel dat er speelruimte in de klas is. Niet alles hoeft op die ene, strikt voorgeschreven manier te gebeuren. Al te strakke controle dooft de lust tot leren en exploreren.

JOUW EIGEN KLAS

Als je iets van iemand gedaan wilt krijgen, helpt het om hem of haar tegemoet te komen. Zo is het ook met leerlingen: als je hun wat wilt leren, is het han-

dig om rekening met hen te houden. Dat weet elke leraar natuurlijk uit eigen ondervinding.

Het onderzoek van Reeve en Jang helpt om je bewust te worden van je eigen gedrag en de effecten daarvan op leerlingen. Soms doe je dingen met de beste bedoelingen – bijvoorbeeld het goede antwoord geven – maar zo geef je leerlingen geen ruimte om zelf na te denken. De lijst met gedragskenmerken biedt je goede handvatten om ondersteunend les te geven. Natuurlijk moet je die lijst niet heilig verklaren. Zo is het bij het aanleren van nieuwe stof wel degelijk belangrijk en effectief om zelf voor te doen hoe iets moet. Modeling en het geven van uitgewerkte voorbeelden zijn belangrijke eerste stappen om leerlingen te helpen een taak of vaardigheid onder de knie te krijgen. Ook het stellen van controlevragen kan soms nuttig zijn, bijvoorbeeld om inzicht te krijgen in hoe leerlingen denken. De hamvraag bij elk gedrag blijft: doe ik dit om leerlingen beter te laten leren of om het heft in eigen hand te houden?

OM IN TE LIJSTEN

- Het ervaren van autonomie is een belangrijke basis voor intrinsieke motivatie.
- Door rekening te houden met interesses en behoeften van leerlingen versterk je hun gevoel van autonomie.
- Geef leerlingen speelruimte in hoe ze een taak aanpakken.
- De hamvraag is: doe ik dit om leerlingen beter te laten leren of om het heft in eigen hand te houden?

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. Doi 10.1037/0022-0663.98.1.209.

Verder lezen

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(1), 37-57.

In dit artikel beschrijven de onderzoekers wat je als leraar kunt doen om de motivatie en het gevoel van autonomie bij leerlingen te stimuleren.

https://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf

Hoe vergroot je de autonomie van kleuters? Onderzoekers van de Universiteit Utrecht geven tips.

<https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/publicaties/tips-voor-leerkrachten-en-docenten/autonomie-bij-kleuters-als-vliegwiel-voor-flow-in-de-klas>

Dragen flexibele leerplekken bij aan het gevoel van autonomie, het welbevinden en het leren van leerlingen? Kennisrotonde zocht het voor je uit.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/flexibele-leerplekken-en-het-gevoel-van-autonomie-bij-leerlingen>



II

KLASSENMANAGEMENT

'Geeft toch niks,' zei Kootje, bitter-brutaal.

Ik gaf geen antwoord en bleef staan wachten. Mijn zwijgen werkte meer uit dan een standje zou hebben gedaan: Kootje deed het schrift open en doopte z'n pen in en begon.

(Theo Thijssen, De gelukkige klas)

Hoe zorg je dat jouw gelukkige klas ook echt leergedrag laat zien? Dat heeft alles te maken met goed klassenmanagement.

Dat klassenmanagement omvat veel meer dan alleen orde houden. Het is het creëren van een optimaal leer-klimaat waarin stoorzenders afwezig zijn – of het nu gaat om luidruchtige medeleerlingen, een onduidelijke instructie of een rommelige klasindeling.

Ervaring helpt om een goede manager te zijn. Maar gelukkig levert onderzoek ook veel handige vuistregels op, beproefd in de praktijk. Dit deel biedt je volop tips en aandachtspunten om je onderwijstijd optimaal te benutten.

8. ALLE BORDJES IN DE LUCHT HOUDEN

Brophy, J. (1988).

Educating teachers about managing classrooms and students.

Teaching and Teacher Education, 4(1), 1-18.

INTRODUCTIE

Hoe zou je een Marsbewoner uitleggen wat een school is (even ervan uitgaand dat er geen scholen op Mars zijn)? Je kunt het simpel houden en vertellen: school is een plek waar leraren belangrijke dingen leren aan kinderen.

Oké, reageert de Marsbewoner, leraar zijn, dat lijkt me wel wat. Zeg maar wat ik moet doen. En dan wordt het opeens een stuk ingewikkelder. Want 'dingen leren aan anderen', daar komt nogal wat bij kijken.

Gelukkig heeft Jere Brophy alle tot dan toe beschikbare kennis samengevat. Hij zette op een rijtje wat er nodig is om een klas op rolletjes te laten lopen. Kleine disclaimer: of Marsbewoners ermee uit de voeten kunnen is de vraag, maar aankomende en zittende leraren kunnen er zeker hun voordeel mee doen.

HET IDEE

Heel lang dreven leraren voor het leiden van een klas op praktijkervaring en kregen beginners goedbedoelde, maar niet altijd adequate tips van collega's, zoals: tot kerst niet lachen tegen leerlingen. Inmiddels, zo constateert Brophy, ligt er gelukkig een schat aan kennis uit onderzoek over wat wel en niet werkt.

***'Vaste routines helpen
niet alleen jou, maar
ook de leerlingen'***

Pionier Jacob Kounin presenteerde in 1970 als eerste een model over klassenmanagement (zie hoofdstuk 3, 'Wat voor leraarsstijl heb jij?'). En sindsdien verschenen veel meer studies, onder anderen van Brophy zelf.

Tijd om alle inzichten samen te vatten, vond hij, en te komen tot een handzame kennisbasis. Hij voegde de daad bij het woord. Zijn overzicht gaat niet over vakinhoud en hoe die het beste over te dragen (dus didactiek en vakdidactiek), maar over alles wat daar-

bij komt: klassenmanagement en socialisatie. Bovendien doet hij suggesties voor hoe je deze zaken het best kunt aanleren aan beginnende leraren.

DE INZICHTEN

Wat klassenmanagement omvat

Net als andere onderzoekers hanteert Brophy een ruime definitie van klassenmanagement. Dat is veel meer dan orde houden (zie kader op pagina 60). Het omvat alle handelingen om een goede leeromgeving te creëren en te behouden.

Klassenmanagement is nooit het doel, maar staat altijd in dienst van de instructie en het leerproces. Rechtop zitten en armen over elkaar? Zo'n regime is niet nodig om goed te leren. Maar het hanteren en oefenen van duidelijke, consequente regels als vinger opsteken of niet voor je beurt praten, zorgen voor de broodnodige rust tijdens klassikale instructie. Je schept hiermee duidelijkheid voor jezelf en je leerlingen en daardoor kun je je focus en energie op andere zaken richten.

In het verlengde van klassenmanagement ligt socialisatie. Hieronder verstaat Brophy alles wat leraren doen om houding, gedrag, waarden en verwachtingen van leerlingen te beïnvloeden.

Tijdens het lesgeven moet een leraar al deze bordjes in de lucht houden. Een behoorlijk complexe klus dus, zeker omdat je zowel de klas als de individuele leerling moet bedienen.

Sleutels voor goed klassenmanagement

Hoe krijg je die klus geklaard? Uit Brophy's kennisbasis kunnen we enkele sleutels voor klassenmanagement halen. De eerste twee vormen voor beginners een handzame basisset, de laatste drie moeten ze zich al doende eigen maken, bij voorkeur onder begeleiding van een ervaren collega die ook als rolmodel kan fungeren.

Goede voorbereiding

Lang niet alles, maar veel dingen kun je plannen. Hieronder valt niet alleen je lesvoorbereiding, maar ook: nadenken over de beste klasinrichting (rijen, kring of groepjes, afhankelijk van de lesactiviteit), zorgen dat er voldoende materialen zijn, dingen op het digibord klaarzetten, enzovoort.

Vaste regels en routines

Duidelijke regels en soepele overgangen tussen diverse lesonderdelen zorgen voor rust en prettige voorspelbaarheid. Ook uitleg over lesdoelen en over wat leerlingen moeten doen, draagt hieraan bij.

Dit is in alle klassen belangrijk, maar zeker in de onderbouw. Leerlingen die net op school zitten, moet je actief leren hoe ze zich in de klas moeten gedragen en hoe een lesdag er ongeveer uitziet.

Signalen herkennen

Leraren moeten signalen (leren) herkennen en goed inschatten wanneer ingrijpen nodig is: dit gedrag kan ik laten lopen, daar moet ik ingrijpen om onrust te voorkomen.

Karig met straffen

Een milde, tijdige correctie, bijvoorbeeld door de leerling te herinneren aan afspraken, werkt beter dan (dreigen met) straf. Het te laat corrigeren van storend gedrag of het onnodig terechtwijzen van onschuldig gedrag (herken het verschil, zie hierboven) houdt de les alleen maar op en haalt andere leerlingen uit hun concentratie (zie hoofdstuk 9, 'Voorkom storend gedrag'). Bovendien komt het de sfeer in de klas niet ten goede.

Zelfreflectie

In de klas moet je veel 'in het moment' reageren. Tijd om na te denken is er niet. Die tijd is er na de les wel: heb ik het goed aangepakt of moet ik het een vol-

gende keer anders doen? Door zelfreflectie op het eigen gedrag weten leraren steeds beter welke reactie in een bepaalde situatie adequaat is. Het helpt beginners om samen met collega's te reflecteren op het eigen gedrag.

Er zijn geen aanwijzingen dat je leerlingen met een andere etnische achtergrond anders zou moeten aanpakken. Wel moet je je verdiepen in hun leefwereld om hun gedrag beter te begrijpen, maar dat geldt feitelijk voor elke leerling (zie deel I).

Socialisatie van leerlingen

Dilemma's

Onderwijs en socialisatie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Leraren dragen nu eenmaal, bewust of onbewust, waarden over. Alleen, zo schetst Brophy, zijn leraren het niet altijd eens over hun precieze rol en verantwoordelijkheid in dezen. Moeten ze morele waarden overdragen of juist leerlingen stimuleren hun eigen waarden te ontwikkelen? De wetenschap kan hier geen helder antwoord op bieden.

Dat antwoord is er wel voor een ander discussiepunt: moet de leraar zich strikt beperken tot de lesinhoud of een medeopvoeder en hulpverlener zijn? Beide uitersten zijn onhoudbaar gebleken en het antwoord ligt op de gulden middenweg. Je kunt geen goede leraar zijn als je alleen maar zendt en niet je best doet om leerlingen te interesseren voor de inhoud, deze verbindt met hun ervaringen en met hen hierover in gesprek gaat. Je bent ook geen goede leraar als je de focus primair richt op het oplossen van persoonlijke problemen van je leerlingen. Want dit gaat ten koste van lestijd en daarmee, zo laat onderzoek zien, van leerprestaties. Bovendien is een leraar geen professional in hulpverlening en sociaal werk.

Sleutels voor socialisatie

De eerste sleutel tot het aanleren van goed gedrag is modeling. Als leraar ben je een rolmodel voor je leerlingen, of het nu gaat om het naleven van de regels (niet schreeuwen in de klas) of het voorleven van waarden als luisteren naar elkaar en respect voor ieders eigenheid. Daarbij leg je ook uit waarom een regel of bepaald gedrag belangrijk is.

De tweede sleutel is het overdragen van positieve (hoge) verwachtingen. Ga uit van de goede wil van leerlingen – ook al kunnen ze iets nog niet – en ze zullen zich sneller goed gedragen dan als je laat merken dat je weinig van hen verwacht.

‘Een belangrijke les van Brophy is dat je als leraar altijd een rolmodel bent’

Hiermee samenhangend is de derde sleutel: beloon en versterk gewenst gedrag. Benadruk wat ze wel moeten doen in plaats van alleen wat niet mag. Bied leerlingen ruimte en kansen om hun goede beentje voor te zetten.

Ten slotte benadrukt ook Brophy het belang van goede relaties met elke leerling in de klas: laat blijken

dat je in hen geïnteresseerd bent en luister naar ze (zie deel I).

Om dit te bereiken is wederom de gulden middenweg het best: de leraar moet niet autoritair zijn of alles maar best vinden (*laisser-faire*), maar gezaghebbend zijn en kunnen uitleggen waarom bepaalde waarden de moeite van het naleven waard zijn. Zoals Brophy het formuleert: ‘Leraren hebben het recht en de verantwoordelijkheid om de leider te zijn, maar ze zullen succesvoller zijn als ze hun best doen leerlingen te begrijpen en te ondersteunen.’

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Hoewel Brophy's kennisbasis ruim dertig jaar oud is, is veel ervan nog steeds herkenbaar en nuttig voor leraren van nu. Hij beschrijft heel mooi de complexiteit van lesgeven. Lerarenopleidingen kunnen hun studenten een stevige basis meegeven, maar sommige dingen moet je al doende én denkende in de praktijk leren. Brophy wijst erop dat beginnende leraren daarbij begeleiding behoeven, met een ervaren collega als helper en rolmodel. Hij benadrukt het belang van inductieprogramma's: regel en stimuleer als schoolleider dat beginnende leraren kunnen leren van en sparren met ervaren leraren.

MISVATTINGEN OVER KLASSENMANAGEMENT

Als leraar sluit je aan bij de voorkennis van leerlingen. Maar als die voorkennis berust op misvattingen, moet je daar resoluut korte metten mee maken. Anders blokkeert dat het begrip van hoe iets wel in elkaar steekt. Dit geldt, zo stelt Brophy, ook voor studenten van (Amerikaanse) lerarenopleidingen. Menig student denkt bij klassenmanagement bijvoorbeeld alleen aan orde houden. En sommigen denken dat de sleu-

tel tot goed klassenmanagement ligt in streng zijn, respect en gehoorzaamheid afdwingen, en wangedrag straffen. Het kan ook helemaal de andere kant opgaan: studenten die romantische idealen koesteren over vrienden zijn met leerlingen en als gelijken met elkaar omgaan. Allen moeten tijdig leren dat dit misvattingen zijn en dat die leiden tot weinig effectief klassenmanagement.

Onderdeel van die complexiteit is verder dat lesgeven nooit een neutrale aangelegenheid is. Leraren zijn altijd ook bezig om leerlingen te vormen. In de eerste plaats in wenselijk gedrag in de klas, maar lesgeven raakt ook aan overdracht van morele waarden, zoals respect voor elkaar en kunnen omgaan met verschillen. Het dilemma dat Brophy aansnijdt rondom de morele waarden – de balans tussen sturen en vrijlaten – is nog steeds actueel. We zien het bijvoorbeeld terugkomen in de discussie over burgerschapsonderwijs. Hoe bewuster leraren zich worden van eigen waarden en manieren waarop ze die overdragen, hoe professioneler ze daarmee kunnen omgaan.

Brophy's verhaal sluit ook aan bij wat we tegenwoordig de drie functies van onderwijs noemen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Brophy zou zeggen: dat zijn geen drie gescheiden functies, maar drie zaken die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, en inherent aan goed lesgeven.

JOUW EIGEN KLAS

Alle bordjes in de lucht houden is behoorlijk pittig als je net in het vak zit. Maar je hebt in elk geval de planning van je lessen, dagindeling, materialen en een goede inrichting van je lokaal zelf in de hand. Ook het al dan niet samen met leerlingen vaststellen van regels, biedt een basis waar je steeds naar terug kunt grijpen. Maak leerlingen duidelijk dat het geen regels om de regels zijn, maar dat ze zorgen voor een prettige werksfeer in de klas. Herinner vooral kleuters keer op keer aan de regels, zij moeten nog leren hoe het er op school aan toegaat. Vaste routines helpen niet alleen jou, maar ook de leerlingen. Zij komen niet voor verrassingen te staan en dat schept duidelijkheid en daarmee rust in de klas. Hoe meer leservaring je hebt, hoe beter en sneller je signalen herkent. Zo kun je leerlingen vlotter en met minder inbreuk op de les corrigeren. Vaak is een blik

of het even noemen van de naam al voldoende om ze weer bij de les te trekken. Een belangrijke les van Brophy is dat je als leraar altijd een rolmodel bent. Niet alleen voor hoe je leert rekenen, maar ook voor wat wenselijk gedrag en na te streven waarden zijn. Om die rol goed te kunnen vervullen, is het nodig om stil te staan bij je eigen waarden en bij de vraag wat jij of jullie school wil overdragen.

OM IN TE LIJSTEN

- Klassenmanagement is nooit het doel, maar staat altijd in dienst van het leerproces.
- Vermijd negatieve aandacht. Richt je op hoe leerlingen zich wél moeten gedragen.
- Jij bent als leraar een rolmodel in gedrag voor je leerlingen.
- Ga uit van de goede wil van leerlingen en ze zullen zich sneller goed gedragen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18. Doi 10.1016/0742-051x(88)90020-0.

Verder lezen

Wolff, C. (2017). Weet waar je naar kijkt. *Didactief* 7 (september).
Beginnende leraren kijken letterlijk anders naar de klas. Ervaren collega's om advies vragen, kan helpen. <https://didactiefonline.nl/artikel/weet-waar-je-naar-kijkt>

Het hoofdstuk 'Schip kansen voor álle leerlingen' uit het boek *Ken je leerling* gaat over het onderzoek van Jere Brophy naar het belang van hoge verwachtingen en onbevooroordeeld naar leerlingen kijken. <https://www.kenjeleerling.nl>

Op Onderwijskennis.nl kun je een leidraad vinden over hoge verwachtingen. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-onderwijs-vanuit-hoge-verwachtingen>

Jelier, W. (2018). 'Leerling gestrest door vooroordeel'. *Didactief* 4 (april).
Leerlingen met een niet-westerse achtergrond gaan vaak gebukt onder negatieve stereotypen, waardoor ze sneller slecht presteren. Ook hebben ze vaker een minder goede relatie met hun leraar. Maak deze leerlingen weerbaarder, adviseert onderzoeker Bettina de Jong. <https://didactiefonline.nl/artikel/leerling-gestrest-door-vooordeel>

De Wild, F. (2023). Persoonsvorming speelt continu. *Didactief* 1-2 (januari-februari).

Interview met een pabostudent die in een lastige stageklas ontdekt hoe belangrijk persoonsvorming is. <https://didactiefonline.nl/artikel/persoonsvorming-speelt-continu>

Over persoonsvorming bestaat veel discussie. Moet het bijvoorbeeld wel of geen apart doel worden in het nieuwe curriculum? Lees het discussie-drieluik hierover op Didactiefonline.nl.
Meeter, M. (2021). Weg met persoonsvorming! <https://didactiefonline.nl/blog/blog/weg-met-persoonsvorming>

Biesta, G. (2021). Daarom wél persoonsvorming. <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/daarom-wel-persoonsvorming>

Elshout, P., & Enthoven, M. (2021). Persoonsvorming: fundamenteel doelloos. *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/artikel/persoonsvorming-fundamenteel-doelloos>

Is de inrichting van je klaslokaal van invloed op leerprestaties? Op Kennisrotonde.nl vind je het antwoord. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/is-klasinrichting-van-invloed-op-leerprestaties>

9. VOORKOM STOREND GEDRAG

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008).

Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.

INTRODUCTIE

Kletsers, dromers, uitstellers, relschoppers – in elke klas kom je ze tegen. Aan jou de taak om ze toch allemaal in het gareel en vooral bij de les te houden. Dat is de kunst van het klassenmanagement.

Penny Clunies-Ross en haar collega's hebben licht geworpen op het gedrag van leraren zelf: wat vinden zij lastig leerlinggedrag en hoe gaan ze daar in de klas mee om? Het onderzoek bevat tips voor de beste gedragsstrategie van leraren.

HET IDEE

Leerlingen die de les verstoren. Leraren noemen dat, naast werkdruk, het vaakst als oorzaak van stress (zie hoofdstuk 1, 'Gelukkige klas, gelukkige leraar'). Ook leerlingen kunnen er last van hebben: storend gedrag van klasgenoten houdt hen af van leren.

Onderwijsonderzoekers hebben leraren al veelvuldig bevraagd hoe ze omgaan met ongewenst gedrag. Clunies-Ross en collega's zetten een stap verder. Ze hebben bij 97 leraren van 21 basisscholen in Melbourne vragenlijsten afgenomen over storend gedrag van leerlingen, de ervaren stress, en strategieën om het wangedrag te pareren. Bovendien, en die combinatie is nieuw, observeerden de onderzoekers twintig leraren tijdens het lesgeven in hun klas. Het uiteindelijke doel was om te achterhalen welke strategie het beste werkt om de klas rustig en het werk plezierig te houden.

DE INZICHTEN

Twee strategieën

Je kunt je klas op twee manieren bestieren. De eerste is de reactieve strategie. Je reageert op ongewenst gedrag, bijvoorbeeld door de betreffende leerling te berispen of tot de orde te roepen.

De tweede strategie is preventief. Je probeert

ongewenst gedrag en escalaties te voorkomen, bijvoorbeeld door vooraf duidelijke regels te stellen en gewenst gedrag te prijzen.

In het eerste geval reageer je negatief op storend gedrag, in het tweede geval lok je wenselijk gedrag uit. Het zal duidelijk zijn: dat laatste is fijner, voor de leerlingen én voor jou. Het houdt de sfeer in de klas prettig en dat bevordert het leren van leerlingen en het welbevinden van iedereen. Bovendien voorkomt het de stress en het ongemak van verstorend gedrag.

Wat leraren vertellen

Uit de vragenlijsten bleek dat elke leraar te maken heeft met ongewenst gedrag (zie kader op pagina 65). Bijna de helft (47,4 procent) meldt dat dit op een doorsnee schooldag vijf keer of vaker voorkomt. Bij de overige leraren was dat drie of vier keer (28,9 procent) of een of twee keer (23,7 procent).

'Het voorkomen van ongewenst gedrag blijkt de beste aanpak'

Naar eigen zeggen grijpen leraren liever naar preventieve dan reactieve strategieën. Ze zijn het meest geneigd om extra tijd te besteden aan een leerling als manier om ongewenst gedrag te voorkomen. Daarnaast noemen ze vaak actief luisteren naar leerlingen, heldere regels stellen en steun bieden. Maar ze noemen ook reactieve strategieën, zoals een leerling berispen of de klas uitsturen.

Wat leraren doen

Lesobservaties bevestigden wat leraren vertelden. Maar ze nuanceerden hun uitspraken ook. De onderzoekers zagen dat leraren op het leergedrag van leerlingen inderdaad vaker positief dan negatief reageren: 'Ga zo door!'

Maar zodra het om sociaal gedrag gaat, zijn ze vaker negatief: 'Niet kletsen als ik aan het praten ben!' Het is begrijpelijk dat leraren ongewenst gedrag corrigeren. Maar opvallend is wel, aldus de onderzoekers, dat ze gewenst sociaal gedrag zo weinig prijzen.

Effecten van leraarsgedrag

De onderzoekers zagen verder bevestigd dat preventief gedrag beter is voor leraar en leerling. Zo is er een verband tussen reactief gedrag en door de leraar ervaren stress. Dat hoeft geen simpele zaak van oorzaak en gevolg te zijn. Het kan bijvoorbeeld ook dat stress ervoor zorgt dat leraren vooral reactief gedrag vertonen.

Reactief gedrag van de leraar gaat bovendien samen met minder taakgerichtheid van leerlingen. Ook hier geldt weer dat er waarschijnlijk sprake

is van tweerichtingsverkeer. Leerlingen die niet aan het werk zijn, lokken negatieve reacties uit. Positieve en proactieve strategieën zorgen ervoor dat leerlingen taakgerichter werken. Bij negatief en reactief leraarsgedrag werd die taakgerichtheid juist minder.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Ongewenst gedrag komt dagelijks bij elke leraar en in elke klas voor, bevestigt dit onderzoek weer eens. Leerlingen zijn ook maar mensen, en een hele schooldag lang honderd procent inzet en concentratie tonen, dat is best veel gevraagd. Aan leraren de taak om hen daarbij te helpen. Het voorkomen of in de kiem smoren van ongewenst gedrag blijkt daarbij de beste aanpak. Met deze preventieve strategie benader je leerlingen op een positieve manier. Je biedt hun ondersteuning (bijvoorbeeld extra aandacht) en duidelijkheid (heldere regels). Deze positieve aandacht zorgt voor een prettig klasklimaat, waarin leerlingen taakgerichter werken. Daarin kan zich nog steeds storend gedrag voordoen – en dat zal dagelijks gebeuren – maar het corrigeren van leerlingen vergt dan minder inspanning en leidt tot minder stress.

Ook schoolleiders kunnen hun leraren helpen door te bevorderen dat ze als team kiezen voor duidelijke gedragsregels die in de hele school gelden. Zo weten leerlingen waar ze aan toe zijn en dat schept rust en structuur.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar heb je tal van manieren om leerlingen bij de les te houden. Je zorgt bijvoorbeeld voor afwisseling tussen luisteren naar instructie en zelf oefenen, of voor rustmomentjes tussen verschillende lesonderdelen.

En mogelijk heb je, al dan niet samen met de klas, gedragsregels vastgesteld waaraan iedereen zich

WAT LERAREN STOORT

Clunies-Ross en collega's vroegen de leraren welk alledaags wangedrag (dus los van structurele gedragsproblemen) ze in de klas het meest storend vinden. Met stip op één staat: voor de beurt praten. Dus leerlingen die erdoorheen schreeuwen als jijzelf of klasgenoten aan het woord zijn. Dit komt ook het meest voor. Een goede tweede is: medeleerlingen van het werk houden en lastigvallen. Ook ongehoorzaamheid, luiheid en agressief gedrag (vooral bij jongens) noemen leraren als veelvoorkomende vormen van overlast. Veel minder voorkomend en nauwelijks storend vinden leraren zaken als: eten in de klas, rommelig werken of niet op tijd het werk af hebben.

moet houden. Zoals luisteren naar elkaar of niet rennen op de gang. Deze regels helpen leerlingen: ze scheppen duidelijkheid over wat wel en niet kan in de klas.

‘Zorg voor rustmomentjes tussen verschillende lesonderdelen’

Natuurlijk vergeten ze die regels soms. Jij bent er om hen er telkens weer aan te helpen herinneren.

Je kunt leerlingen, als ze toch door jou of een medeleerling heen praten of kletsen in plaats van hun sommen maken, vriendelijk terechtwijzen.

Ingrijpen als het misgaat, is jouw taak. Maar het is belangrijk om je niet te beperken tot correctie van ongewenst gedrag. Prijs leerlingen ook als ze zich goed gedragen: ‘Geweldig dat je al die sommen op tijd hebt afgekregen.’ Of: ‘Ik zie dat je je best doet om minder te kletsen, daar ben ik echt blij om.’ Zo werk je aan een klasklimaat waarin het voor jou en de leerlingen prettig is om te werken.

**in de
praktijk**

VAN EEN 6 NAAR EEN 9

Leerlingen die zich niet aan de regels hielden, slecht luistergedrag, regelmatig akkefietjes – een paar jaar geleden was er veel onrust op basisschool De Reuzepas in Ewijk. ‘Het was hard werken om alle brandjes te blussen’, zegt intern begeleider Ilse Schotten. Vanuit de wens om te voorkomen in plaats van te genezen, volgde het team een driedaagse training en deed Schotten de opleiding tot Specialist Klasse(n)Kracht. ‘Met als doel vooral onrust te leren voorkomen. We moesten echt een andere slag maken bij ons op school.’

Dat is gelukt. Dankzij nadrukkelijke aandacht voor een goed klasklimaat, heldere regels en preventief inspringen op dreigende ordeverstoringen, is de rust weergekeerd. ‘Bij de opstart van een schooljaar of een wisseling in een groep, werken we nu veel gericht aan een fijne sfeer’, vertelt Schotten. Hierbij staat onder andere het formuleren van een gezamenlijke missie centraal. ‘De vraag aan leerlingen is: waar willen we aan het einde van dit jaar staan, en hoe willen we daar

komen? Met verschillende werkvormen stelt de groep zelf afspraken en regels op. En die maken we zo concreet mogelijk. Want wat houdt “respect voor elkaar” precies in? Wat zie je dan, wat hoor je dan?’

De regels zijn onderaan de lijn nog vrijwel hetzelfde als vroeger, maar ze worden nu gedragen door de klas en dat maakt een wereld van verschil. ‘Het voelt echt van de leerlingen zelf.’ Dat maakt het ook logisch om op gedrag te worden aangesproken. Hierbij gebruikt De Reuzepas regelmatig een verbeterbord. ‘Laatst ging de regel “we zorgen goed voor elkaars spullen” niet zo lekker in groep 6. De klas gaf aan: het is nu een 6 en we willen naar een 9. Dat komt op het verbeterbord te staan, met de afspraak een week later opnieuw te evalueren. In de tussentijd kan de leraar kinderen makkelijk op het bord wijzen: “Hé jongens, komen we zo tot die 9?” En ook onderling spreken kinderen elkaar erop aan.’ Maximaal drie weken en de regel zit weer tussen de oren, weet Schotten. ‘Uiteindelijk wil ieder kind die 9 halen.’

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. Doi 10.1080/01443410802206700.

Verder lezen

Door de les heen praten, een brutale opmerking, een vliegtuigje door de klas: probleemgedrag kan lesgeven in het basisonderwijs ingewikkeld maken. In dit webinar laat onderwijswetenschapper Hinke Endedijk met concrete voorbeelden zien hoe je toch positief kunt blijven.

<https://didactiefonline.nl/video/webinar-geen-betekenis-geven-aan-probleemgedrag>

Ros, B. (2016). Drukke leerlingen maken onzeker. *Didactief 7* (september).

In dit interview vertelt Marjolein Zee over haar onderzoek naar hoe leraren omgaan met probleemgedrag in de klas.

<https://didactiefonline.nl/artikel/drukke-leerlingen-maken-onzeker>

Goed klassenmanagement zorgt voor een effectieve leeromgeving. *Leraar24.nl*.

In dit artikel vind je tips over hoe je leerlingen rustig en aan het werk houdt.

<https://www.leraar24.nl/51410/goed-klassenmanagement-zorgt-voor-een-effectieve-leeromgeving/>

OM IN TE LIJSTEN

- Ongewenst gedrag komt bij elke leraar en in elke klas voor.
- Corrigeer niet alleen storend gedrag, maar prijs vooral ook goed gedrag.
- Preventief gedrag van jou is beter voor leerlingen én leraar.
- Door heldere regels weten leerlingen waar ze aan toe zijn.

10. JIJ BENT DE MANAGER VAN JE LEERLINGEN

Anderson, L. M., Evertson, C. M., Brophy, J. E. (1979).

An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups.
The Elementary School Journal, 79(4), 193-223.

INTRODUCTIE

‘We wachten nog op een paar mensen.’ Herken je dat? Je doet mee aan een workshop of live-webinar en bij de start blijkt de groep nog niet compleet. Superirritant, want jij was wel ruim op tijd. Vervolgens is er gehannes met de microfoon, de beamer of heeft de spreker zijn presentatie niet netjes op orde. Dus dan ga je maar even chatten met collega’s. Is de spreker eindelijk van wal gestoken, zit er zo’n gast in de zaal die maar vragen blijft stellen. Lekker belangrijk!

In een klas kan het er ook zo aan toe gaan. Te veel tijd gaat verloren aan bijzaken. Zo slinkt niet alleen de effectieve lestijd, er ontstaat ook ruimte voor afleiding en storend gedrag.

Met strak klassenmanagement is dat te voorkomen. Dat management omvat meer dan alleen orde houden, beschrijven Linda Anderson en collega’s. Het is alles wat je doet om leerlingen aan het leren te krijgen en te houden. In hun artikel geven de onderzoekers heldere vuistregels, onderzocht en beproefd in de klaspraktijk.

HET IDEE

In de jaren zeventig verscheen er veel onderzoek over hoe je goed lesgeeft. Zo deed Barak Rosenshine (inmiddels wereldberoemd vanwege zijn tien gouden lesprincipes) veel onderzoek naar instructie.

‘Laat leerlingen merken dat ze fouten mogen maken’

Prachtig, al die kennis over hoe je een klas het beste kunt bestieren. Maar hoe zorgen we dat die kennis ook landt in de praktijk? Vanuit dat idee startten Anderson en collega’s hun *first-grade reading group study* (onderzoek naar leesinstructie in groep 3). Ze vatten alle inzichten over goed klassenmanagement samen in een model (zie kader op pagina 69) en

stapten daarmee de scholen in. Zeventien leraren van groep 3 gingen tijdens hun gebruikelijke leesinstructie aan een kleine groep leerlingen in hun klas lesgeven volgens het model (interventiegroep). Tien andere leraren gaven de groepsinstructie zoals ze altijd deden, zij vormden de controlegroep.

Anderson en collega’s observeerden een halfjaar lang wekelijks de lessen van de leraren. Namen deze daadwerkelijk de principes uit het model over? Bovendien maten de onderzoekers aan begin en eind de leesprestaties van leerlingen. Dat was de proef op de som: gaan leerlingen beter lezen als de leraar lesgeeft volgens het model?

DE INZICHTEN

Wat leraren wel en niet deden

Er bleken grote verschillen in lesgedrag tussen leraren die lesgeven volgens het model en de controlegroep. De eersten besteedden bijvoorbeeld hun lestijd efficiënter. Soms was het verschil tussen beide groepen wel tien minuten meer of minder lestijd. En dat is veel voor een les van een halfuur.

In de modelgroepen kregen leerlingen ook meer oefentijd dankzij de vele vragen die hun leraren stelden. Daarbij kwam veel vaker dan in de controlegroep elke leerling aan de beurt (75 versus 25 procent), doordat de leraar volgens een duidelijk patroon (bijvoorbeeld op het rijtje af) beurten gaf. Daar wilden de modelleraren aanvankelijk trouwens niet aan, omdat ze dachten dat de aandacht bij de andere leerlingen dan zou verslappen. Maar toen de leraren het toch deden, merkten ze dat het goed werkte: niet alleen kwamen alle leerlingen zo aan bod, er waren ook minder problemen met al te overijverige leerlingen die de aandacht opeisten.

De modelleraren gebruikten ook vaker ondersteunende feedback en daardoor gaven leerlingen veel vaker alsnog een goed antwoord. Ze kregen aldus

de kans om fouten te herstellen en succes te ervaren. Niet alle principes kwamen uit de verf. Vooral het differentiëren, het opsplitsen van de groep, lieten leraren links liggen. Ook het benoemen en laten herhalen van nieuwe woorden, deden ze maar mondjesmaat.

Op één punt was er geen verschil tussen de modellen controleleraren: ze begonnen hun les allemaal met een helder overzicht, gaven uitleg en voorbeel-

den (principes 3-6, zie kader hieronder). Kennelijk zit dit gedrag bij alle leraren al ingebakken, concludeerden de onderzoekers.

Succesnummers voor leerlingen

De leerlingen van leraren die volgens het model les gaven, presteerden beduidend beter dan hun leeftijdgenoten bij de leraren uit de controlegroep. De onderzoekers doken er nog wat dieper in en konden

PRINCIPES VOOR GOED KLASSENMANAGEMENT

Kern van goede instructie en klassenmanagement is dat je zowel de groep als de individuele leerling bedient, geen lestijd verloren laat gaan en zorgt dat alle leerlingen de kans krijgen om te leren. Het door Anderson en collega's ontwikkelde model biedt hiervoor 22 vuistregels of principes:

• Aandacht vangen en vasthouden (principe 1-2)

Gebruik bij de start van de les een vast signaal, zodat zo min mogelijk tijd verloren gaat. Kies een tafelopstelling waarbij de kinderen uit een instructiegroepje met de rug naar de rest van de klas zitten, zodat ze niet afgeleid worden.

• Heldere introductie van de nieuwe lesstof en het lesmateriaal (principe 3-6)

Benoem bijvoorbeeld nieuwe woorden alvast en laat deze herhalen, geef uitleg en doe voor hoe iets moet (modeling).

• Vragen stellen tijdens instructie (principe 7-11)

Stel niet te moeilijke vragen: je moet meer goede dan foute antwoorden oogsten. Laat de groep niet als geheel een antwoord opdreunen, maar

geef beurten. Zorg daarbij dat iedereen aan bod komt, dus geef geen willekeurige beurten. Stel alleen vragen die een echt antwoord (en dus denkwerk van de leerling) vergen en geef niet (meteen) zelf het goede antwoord.

• Inspelen op individuele behoeften in de groep (principe 12-16)

Als je te grote niveauverschillen in de groep bemerkt, ga dan differentiëren. Leerlingen die de lesdoelen snel onder de knie hebben, kunnen zelfstandig aan de slag, anderen houd je langer bij je.

• Reageren op antwoorden van leerlingen (principe 17-22)

Geef leerlingen tijd om na te denken over een antwoord en leer de andere leerlingen dat ze niet moeten voorzeggan. Als het niet lukt of als de leerling een fout antwoord geeft, kun je de vraag vereenvoudigen of hints geven. Vraag nooit een andere leerling het antwoord te geven ('wie weet het wel'), maar geef dit zelf. Zorg dat goede antwoorden door alle leerlingen gehoord worden. Wees spaarzaam met lof, en prijs vooral inzet en denkwerk en niet de persoon.

zo principes aanwijzen die echt het verschil maakten. Het zal je niet verbazen dat hoe minder tijd een leraar kwijt is aan het opstarten van de les, hoe beter leerlingen presteren. Ze krijgen immers meer lestijd. Andere boosters zijn: het geven van een overzicht van wat komen gaat, veel leervragen stellen (zie hoofdstuk 13, 'Houd probleemleerlingen bij de les'), iedereen een beurt geven, vermijden van klassikaal antwoorden of door de klas roepen van antwoorden, ondersteunende feedback geven en spaarzaam zijn met prijzen.

De succesnummers komen vrijwel overeen met de principes die leraren ook daadwerkelijk toegepast hebben. Voor de principes die ze niet benutten, konden onderzoekers natuurlijk niet nagaan of die wel of geen zoden aan de dijk zetten. Maar één ding is duidelijk: als je leerlingen met goed klassenmanagement betrokken en actief houdt, boek je meer leerwinst.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Voor de leraar van nu mogen de principes van Anderson en collega's overkomen als een open deur:

in de
praktijk

MET GROTE SPRONGEN VOORUIT

'Je ziet de scores vooruitvliegen', zegt Ellen van der Zwaard, leraar groep 6 van basisschool De Reuzepas in Ewijk. Ze volgde samen met haar team een training effectief lesgeven, met inzet van Expliciete Directe Instructie (EDI). Sindsdien hebben haar lessen rekenen en technisch lezen een heel heldere opbouw: zij doet het voor, de klas doet het samen, leerlingen oefenen met hun maatje en werken tot slot zelfstandig. Onderwijl krijgen de leerlingen direct feedback en bij de lesafsluiting controleert de leraar klassikaal of doelen zijn behaald. Om waar nodig opnieuw te beginnen.

'Doordat kinderen continu actief bezig zijn, zijn ze veel meer betrokken bij de les', ervaart Van der Zwaard. 'Het helpt ook dat ze goed weten wat er van hen verwacht wordt. Ik hoef hun nooit twee keer te vragen iets op het wisbordje te schrijven. Of te zeggen "vinger bij de tekst" met lezen. Ze zijn er automatisch al bij.' Bij de feedback maakt ze gebruik van wisbordjes en beurtstokjes. 'Zo voorkom je dat altijd dezelfde kinderen hun vinger opsteken en daag je iedereen uit om bij

de les te blijven. Vóór de training zette ik dit ook al in, dus de theorie was in dit geval een mooie bevestiging.'

Van der Zwaard zorgt bij elke les dat het doel ervan duidelijk is, door dit te koppelen aan het dagelijks leven. Zo is cijferend optellen nodig in de supermarkt, en klokken om op tijd te komen voor je voetbaltraining.

De komende tijd bouwt de school de directe instructie uit naar meer vakken. Van der Zwaard kan niet wachten, want voor haar is het duidelijk: dankzij de heldere lesopbouw en duidelijke instructie maken haar leerlingen echt stappen. 'Vooral met technisch lezen zie ik grotere sprongen dan voorheen. De kinderen weten me regelmatig echt te verrassen. Met cijferend optellen bijvoorbeeld. Mijn ervaring is dat dit best moeilijk is en tijd nodig heeft om in te dalen. Maar nu pakken ze het zo snel op! Dat je puur door de opbouw van je les kan zorgen voor meer concentratie en leeropbrengst, vind ik fantastisch.'

dat weten we toch allemaal al?! Bijvoorbeeld uit uitgewerkte modellen voor directe instructie of de inzichten van Hattie en Timperley over effectieve feedback. Maar dat bewijst alleen maar de waarde van dit onderzoek. Destijds betrof het nieuwe inzichten. Anderson en collega's hebben die de klas in gebracht en gekeken of leraren ermee uit de voeten konden, zonder dat daar eerst een uitgebreide training aan te pas kwam. Diverse zaken deden leraren al spontaan, andere bleken ze relatief eenvoudig een plek te kunnen geven in hun manier van lesgeven. En dat betekende winst. Want, en dat tonen Anderson en collega's ook aan, leerlingen gaan erdoor floreren. Ze krijgen meer effectieve lestijd en meer kans om te oefenen en te leren van fouten.

Het is niet zo vreemd dat differentiëren niet uit de verf kwam. Inmiddels weten we dat dit een van de moeilijkere onderdelen van lesgeven is. Het vergt veel meer aan klasorganisatie en -management. Vooral startende leraren vinden dat moeilijk. Met de principes van Anderson kunnen ze hun vaardigheid in klassenmanagement geleidelijk opbouwen.

Sinds de jaren zeventig is er het nodige veranderd in het onderwijs. Klassikaal opdreunen van antwoorden, nog vrij gangbaar in de tijd dat Anderson en collega's hun onderzoek deden, gebeurt nauwelijks meer. Leraren zijn de principes steeds meer gaan toepassen. Simpelweg omdat ze hun waarde bewezen hebben in onderzoek én lespraktijk.

JOUW EIGEN KLAS

Met strak klassenmanagement help je jezelf én je leerlingen. Als zij aan de slag gaan en blijven, doe jij je werk goed en geniet je ervan. Toch valt het lang niet altijd mee om het in praktijk te brengen. De principes van Anderson en collega's helpen je om weer even stil te staan bij waar klassenmanagement ook alweer om draait. Het omvat veel meer dan orde

houden. Het gaat er niet om leerlingen onder de duim te houden, maar om hen tot leren te brengen. Dat betekent allereerst een vlotte start van een lesblok en van wisselingen tussen lessen. Zorg dat leerlingen weten waar ze aan toe zijn, met pictogrammen in de kleuterklas tot en met een planning op het digibord of eigen agenda in groep 8.

***'Wees spaarzaam met lof,
en prijs vooral
inzet en denkwerk'***

Door kleine dingen anders te doen, kun je veel bereiken. Geen beurt geven aan de eerste de beste leerling die een vinger opsteekt – want vaak zijn dat dezelfde – maar zoveel mogelijk elke leerling aan bod laten komen. In kleine instructiegroepen kun je het rijtje afgaan, klassikaal kun je een vast patroon hanteren (bijvoorbeeld uit elke rij of elk groepje een leerling de beurt geven), waarbij je in je hoofd wel een boekhouding moet bijhouden van wie allemaal al aan bod is geweest in vorige lessen. Daarbij kun je de moeilijkheidsgraad van een vraag afstemmen op wat een leerling aankan. Want vragen zijn niet alleen bedoeld om leerlingen actief te laten nadenken over de stof, maar ook om hun de kans te geven op een succeservaring (een goed antwoord). Doordat de les klassikaal is, pikken zwakkere leerlingen ook de goede antwoorden op moeilijkere vragen aan klasgenoten mee.

Ondersteunende feedback is essentieel. Laat leerlingen merken dat het niet erg is als ze iets nog niet weten of kunnen, en dat ze fouten mogen maken. Daarvoor is een school juist bedoeld. Wijs hun de weg, doe dingen voor en geef hints. Gedraag je als de manager van je leerlingen: hoe harder ze aan het werk gaan, hoe beter.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Anderson, L. M., Evertson, C. M., Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 193-223. Doi 10.1086/461151.

Verder lezen

In het hoofdstuk 'Effectieve feedback' uit *Op de schouders van reuzen* kun je meer lezen over het geven van feedback die leerlingen verder helpt. Je kunt dit boek gratis downloaden van Opdeschoudersvanreuzen.nl.

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>

Kirschner, P. (2021). Zo geef je effectieve feedback. *Didactief* 8 (oktober).

In zijn blog voor *Didactief* beschrijft Paul Kirschner waarom de Britse EEF-leidraad over het geven van feedback een aanrader is.

<https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/zo-geef-je-effectieve-feedback>

Kirschner, P. (2012). Tien instructieprincipes die elke leraar zou moeten kennen. *Onderzoekonderwijs.net*. In deze blog bespreekt Paul Kirschner de tien principes van Barak Rosenshine.

<https://onderzoekonderwijs.net/2017/06/20/tien-instructieprincipes-die-elke-leraar-zou-moeten-kennen/>

OM IN TE LIJSTEN

- Met strak klassenmanagement help je jezelf én je leerlingen.
- Veel effectieve lestijd resulteert in betere prestaties.
- Geef geen willekeurige beurten, maar zorg dat alle leerlingen aan bod komen.
- Help leerlingen met ondersteunende feedback verder.

Elbertse, E. (2022). De tien instructieprincipes van Rosenshine. *Doorloopjes.nl*.

De principes van Rosenshine kun je ook terugvinden in deze blog van leraar Eva Elbertse.

<https://doorloopjes.nl/2022/01/de-tien-instructie-principes-van-rosenshine/>

III



STIMULEREN VAN GEWENST GEDRAG

Ik leg m'n krijtje neer en beveil 'n algemeen: uitscheiden. We zijn tegenwoordig zo met elkaar, de klas en ik, dat er na dat commando ook niemand meer doorwerkt.

(Theo Thijssen, *De gelukkige klas*)

Probleemgedrag kun je omschrijven als een mismatch tussen wat jij wil en wat een leerling doet. Om te voorkomen dat het zover komt, is het handig dat leerlingen precies weten wat gewenst gedrag is. Want dat kan op school heel anders zijn dan ze thuis gewend zijn.

Heldere regels – zo doen we dat in deze klas en op deze school – zijn dus belangrijk, evenals ruimte om die regels te oefenen. Van vinger opsteken en netjes met je schoolspullen omgaan tot en met elkaar laten uitpraten.

In dit deel beschrijven we diverse manieren om bij leerlingen gewenst gedrag te stimuleren. Aan bod komen onder meer het belang van activerende instructie en het werken aan betrokkenheid van leerlingen.

11. GRIP OP JOUW GROEP

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.

INTRODUCTIE

Er was eens ... een leraar die wilde dat alle leerlingen muisstil met de armen over elkaar zaten, hen bij wandeling in de hoek liet staan en kinderen die 'domme antwoorden' gaven, een ezelskop opzette.

Ooit werd dat gerekend tot goed klassenmanagement (al bestond dat woord toen nog niet). Inmiddels zijn de ideeën daarover veranderd én weten we door onderzoek ook beter wat wel en niet werkt. De Groningse onderzoeker Hanke Korpershoek zette met collega's in een meta-analyse de inzichten op een rijtje. Daarbij keken ze naar recente studies (2003-2013), want wat pakweg vijftig jaar geleden werkte, past niet altijd meer in de klas van nu.

HET IDEE

In een slecht gemanagede klas leren leerlingen minder. Daarom zijn inzichten uit onderzoek over wat goed klassenmanagement is, cruciaal. Ook al omdat er populaire, maar slechte adviezen circuleren over hoe je het zou moeten aanpakken. Zo krijgen aanstaande en beginnende leraren vaak te horen dat ze in het begin heel streng moeten zijn ('laat zien wie de baas is'), terwijl het opbouwen van goede relaties met leerlingen veel effectiever is om hun gedrag te reguleren (zie deel I van dit boek).

Hoe krijgen we nu een goed overzicht van goede strategieën voor klassenmanagement? Korpershoek en collega's wisten het wel: ze analyseerden studies naar de effectiviteit van programma's om het gedrag van leerlingen te reguleren of als leraar zelf beter te worden in klassenmanagement. Hun meta-analyse omvat 47 onderzoeken uit de periode 2003-2013 naar in totaal 54 programma's. Ze brachten in kaart wat de effecten waren op gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling, motivatie en prestaties van leerlingen. De onderzoekers waren niet de eersten met dit idee. Eerder al verschenen drie meta-analyses. Maar die waren breder van opzet (po en vo), gingen ook over

een-op-eenaanpakken of specifieke doelgroepen (zoals leerlingen met gedragsproblemen) en bevatten veel studies zonder controlegroepen. Zeker dat laatste wilden de Groningse onderzoekers niet, want zonder controlegroep weet je nooit zeker of je een gevonden effect kunt toeschrijven aan de aanpak of aan toeval. Zij selecteerden dus strenger, en beperkten zich daarnaast tot studies naar klassikale programma's voor het basisonderwijs. Bovendien wilden ze alleen studies waarbij de leraar het programma uitvoerde, en niet de onderzoeker. Alleen zo weet je wat in de praktijk werkt. In hun artikel vatten ze eerst samen wat klassenmanagement precies omvat en vervolgens beschrijven ze de gevonden effecten van diverse programma's.

DE INZICHTEN

Vijf onderdelen van klassenmanagement

Over wat er allemaal komt kijken bij klassenmanagement, hebben onderzoekers al het nodige geschreven. Er zijn diverse definities en indelingen in omloop, zoals het verschil tussen preventief en reactief gedrag van leraren. Dat eerste blijkt effectiever: je smooit mogelijk storend gedrag in de kiem en dat komt de rust en de sfeer in de klas ten goede (zie hoofdstuk 9, 'Voorkom storend gedrag').

Een mooie indeling van wat leraren moeten kunnen om een klas goed te leiden, vonden de Groningse onderzoekers bij Evertson en Weinstein (2006). Het gaat om vijf soorten acties:

1. ontwikkelen van warme relaties met leerlingen;
2. organiseren en geven van instructie die het leren bevordert;
3. stimuleren van betrokkenheid van leerlingen;
4. stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het zelfregulerend vermogen van leerlingen;
5. adequaat ondersteunen van leerlingen met gedragsproblemen.

De onderzochte programma's

Het merendeel (85 procent) van de effectstudies die Korpershoek en collega's onder de loep namen, was gericht op programma's om het gedrag van leerlingen te veranderen. Volgens de onderzoekers sluit dit aan bij de trend van steeds meer leerlinggericht onderwijs. Vaak lag de nadruk op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling (actie 4 dus). Leerlingen leerden bijvoorbeeld om beter met elkaar om te gaan of kregen lessen sociale vaardigheden. Ruim de helft (54 procent) van de programma's was (deels) gericht op het veranderen van het gedrag van de leraar (acties 2 en 3), zoals heldere regels stellen, belonen van goed gedrag en manieren om orde te houden.

'Leren van leerlingen staat of valt met goed klassenmanagement'

Er waren nauwelijks programma's om de relaties tussen leraar en leerling te verbeteren (actie 1); in later Gronings onderzoek bleek dat meer te zijn (zie kader hiernaast).

Werken ze ook?

Op bijna alle gemeten punten – gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en leerprestaties – gingen leerlingen die meededen aan een programma meer vooruit dan leerlingen uit de controlegroepen. De effecten zijn klein, maar wel positief. Alleen wat betreft motivatie was er nauwelijks effect. Maar dat kan komen omdat maar weinig programma's hierop gericht waren.

Programma's met aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling waren invloedrijker dan programma's zonder dit onderdeel. Dat is niet vreemd, stellen de onderzoekers, want eerder onderzoek toonde het belang al aan van sociale vaardigheden voor

de leerontwikkeling (*academic skills*). Ook komen deze vaardigheden de sfeer in de klas ten goede. Ze vormen dus een sleutel voor een stimulerende leeromgeving.

Verder zorgden programma's gericht op gedragsverandering van de leraar vaker voor betere leerprestaties. Ook dat is bemoedigend: als leraar kun je met ander gedrag dus meer leerwinst boeken.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De conclusie van Korpershoek en collega's is dat het loont om actief en gericht te werken aan strategieën voor goed klassenmanagement. Dit is goed nieuws. Want het betekent dat het gedrag van leerlingen in positieve zin te veranderen is en dat leraren beter kunnen worden in het leiden van een klas. Het is dus geen kwestie van je kunt het of je kunt het niet,

GRONINGSE UPDATE

In 2021 publiceerden Korpershoek en collega's een update van hun onderzoek, met een analyse van achttien studies verschenen sinds 2014. Dit nieuwe onderzoek bevestigt de eerdere bevindingen: programma's om het klassenmanagement te verbeteren, hebben positieve effecten op het gedrag, leren en functioneren van leerlingen.

Nieuw sinds 2014 is de groeiende aandacht in de programma's voor het verbeteren van leraar-leerlingrelaties. Deze relaties zijn een belangrijke voorwaarde voor leren (in deel I van dit boek kun je daar meer over lezen). De programma's van nu geven daarvoor veel meer handvatten dan tien jaar geleden, zoals strategieën voor hoe je het vertrouwen kunt winnen van leerlingen.

hooguit heeft de een het sneller onder de knie dan de ander.

De boodschap is ook dat het niet vanzelf gebeurt. Kinderen worden niet vanzelf sociale leerlingen, die hun emoties in bedwang houden en goed presteren. Daarvoor hebben ze de hulp, leiding en het voorbeeld van volwassenen (leraren en ouders) nodig. Die moeten hier actief op inzetten, al dan niet met een speciaal daarvoor ontwikkeld programma.

Hetzelfde geldt voor leraren. Na de pabo hebben

de meesten het vak nog niet in alle finesses in de vingers. Het helpt als een ervaren collega hen bij de hand neemt. Of, als het een algemenere behoefte is op school, om teambreed te werken aan bewezen effectieve strategieën.

Dat alles is geen vrijblijvende zaak. Leren en presenteren van leerlingen staat of valt met goed klassenmanagement. Op welk van de vijf onderdelen van klassenmanagement de school zich richt, is uiteraard afhankelijk van de leerlingpopulatie en de kwaliteit

CHECK-IN ZORGT VOOR RUST

Hoe kom je binnen vandaag? Hoe voel je je? Groep 8'ers van SBO Palet in Boxmeer kunnen het 's morgens bij binnenkomst gelijk laten weten aan leraren Maaïke Coenen en Sandra Linskens. Bij de ingang van de klas staat een legobouwplaat met daarop een rood, een wit en een geel huisje, waar de kinderen een blokje met hun naam in stoppen. 'Rood betekent: het gaat niet goed, ik heb direct hulp nodig', verheldert Coenen. 'Bij wit wil een kind graag gaandeweg de dag een gesprekje. En geel staat voor zonnig: het gaat goed.'

De dag start vervolgens met een kwartier voor een zelfstandige taak, zodat de leraar ruimte heeft om de "rode" kinderen aandacht te geven. Linskens: 'Bij deze kinderen is het hoofd te vol om gelijk te gaan werken, vaak omdat er thuis of in de taxi iets is gebeurd. Zij kunnen eerst hun verhaal doen. En daarna, als dat nodig is, bijvoorbeeld nog even tien minuten kleuren om tot rust te komen.' De "witte" kinderen komen op een rustig moment gedurende de dag aan bod. En ook de kinderen die altijd het gele huisje kiezen,

krijgen aandacht. Linskens: 'Dan is de boodschap: "Wat fijn dat het goed gaat! Heb je nog iets leuks te vertellen?"'

Met individuele kinderen spreken de leraren verder regelmatig een geheim voorwerp af dat leerlingen op hun bureau kunnen leggen als het even niet gaat. 'Wij lopen dan langs', zegt Linskens. 'Dat een leerling zich gezien weet, is vaak al voldoende.'

Oog voor het welbevinden is de rode draad van de dag, vertelt Coenen. 'Doordat leerlingen emoties kunnen uiten, voorkom je uitbarstingen op een later moment. Sinds we met de check-in werken, zijn er een stuk minder escalaties.' Het schept ook ruimte voor leren. 'Je maakt letterlijk ruimte vrij in de hoofden van leerlingen. Pas als er veiligheid is, komt er ruimte voor ontwikkeling', aldus Linskens. 'Naast de check-in werken we hieraan met een leerlijn sociaal-emotioneel leren. Het is super om kinderen vaker trots te kunnen laten zijn op wat ze bereiken, of het nu gaat om sommen, AVI of gewenst gedrag.'

ten van het team. Maar dat scholen er werk van moeten maken, is een gegeven. Dat kan desgewenst met een speciaal daarvoor ontwikkeld programma. Veel scholen werken bijvoorbeeld al met een programma voor sociale vaardigheden. Informatie over welke programma's bewezen effectief zijn, is te vinden op de website van het Nederlands Jeugdinstituut (zie bij Verder lezen).

JOUW EIGEN KLAS

Hoe beter jij je klas leidt, hoe meer leerlingen leren. En leiden betekent, zoals je in het lijstje hierboven kon zien, heel veel verschillende dingen. Van heldere regels, zorgen voor warme relaties met je leerlingen, gedegen instructie, leerlingen bij de les houden tot en met het stimuleren van zelfregulerend leren en sociale vaardigheden.

***‘Sociale vaardigheden
zijn een sleutel voor een
stimulerende leeromgeving’***

Al deze zaken grijpen op elkaar in. Zo zorgen heldere regels voor meer rust in de klas, waardoor leerlingen geconcentreerder kunnen werken. En betere sociale vaardigheden scheppen, zoals het onderzoek van Korpershoek en collega's laat zien, belangrijke voorwaarden voor leren. Prettige relaties met leerlingen en een fijne sfeer in de klas maken het eenvoudiger leerlingen met kleine hints tot de orde te roepen. Tips voor hoe je deze zaken precies aanpakt, vind je volop in de andere hoofdstukken. Daar komen ze afzonderlijk uitgebreid aan bod. Hier is belangrijk om te benadrukken dat het allemaal te leren is. Als je dus merkt dat je geen of te weinig grip hebt op jouw groep of dat je worstelt met bepaalde onderdelen van klassenmanagement, trek dan aan de bel bij je collega's of je directeur. Hoe eerder je dat doet, hoe fijner dat is voor jezelf én je leerlingen. Bovendien

werkt het beter als ieder teamlid dezelfde regels en aanpak hanteert. Voor leerlingen is dan heel duidelijk waar ze aan toe zijn en hoe dingen gaan op jullie school. Klassenmanagement is dus een zaak van het hele team.

OM IN TE LIJSTEN

- Hoe beter jij je klas leidt, hoe meer leerlingen leren.
- Gericht werken aan strategieën voor goed klassenmanagement loont.
- Leerlingen gaan zich beter gedragen als zij hun sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleert.
- Werken aan grip op jouw groep? Doe het samen met collega's.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. Doi 10.3102/0034654315626799.

Verder lezen

Marreveld, M. (2014). Grip op de groep! *Didactief* 10 (december).

Dit artikel beschrijft de bevindingen uit de meta-analyse van Hanke Korpershoek en collega's.
<https://didactiefonline.nl/artikel/grip-op-de-groep>

Korpershoek, H., Mouw, J., & De Boer, H. (2021). Nóg meer grip op de groep. *Didactief* 9 (november).

Hanke Korpershoek en collega's beschrijven een update (2014-2020) van hun onderzoek naar effectieve programma's voor klassenmanagement, met nog meer tips.

<https://didactiefonline.nl/artikel/ng-meer-grip-op-de-groep>

Korpershoek, H., Van Kuijk, M. F., Harms, G. I., De Boer, H., & Doolaard, S. (2014). Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs. RUG, GION Onderwijs/Onderzoek. Dit is een publieksversie voor leraren van de wetenschappelijke meta-analyse van Hanke Korpershoek en collega's.

https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/15665727/PDF_bestand_Leerkrachtrapport_Klassenmanagement.pdf

Hoe kun je leerlingen helpen sociaal vaardiger te worden? Op [Onderwijskennis.nl](https://www.onderwijskennis.nl) vind je tips.

<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/sociale-competenties-bevorderen-voor-gelijke-kansen>

Op de website van het Nederlands Jeugdinstituut kun je informatie vinden over effectieve interventieprogramma's, zoals PAD.

<https://www.nji.nl/interventies>

Ros, B. (2022). Stilte in de klas. *Didactief* 10 (december).

In dit interview vertelt de Vlaamse historisch pedagoog Pieter Verstraete hoe leraren door de tijden heen met stilte omgingen, van ordemaatregel tot bezinningsmoment.

<https://didactiefonline.nl/artikel/stilte-in-de-klas>

12. ALLES OVER BETROKKENHEID

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).

School engagement: Potential of the concept, state of the evidence.

Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

INTRODUCTIE

Een kind kan voetbal saai vinden of een hekel hebben aan de kamer opruimen. Maar zodra het zegt 'aan school heb ik een hekel', moeten er alarmbellen afgaan. Want weinig zin in leren, de kantjes ervan aflopen of met tegenzin naar school gaan, is een serieus probleem. Het zorgt ervoor dat kinderen minder of niets leren. Alle hens aan dek dus.

Daarbij is kennis over wat betrokkenheid precies inhoudt, welke effecten het heeft en hoe je het kunt beïnvloeden, natuurlijk zeer welkom. Je vindt dat allemaal in het onderzoek van Jennifer Fredricks en collega's. Zij leverden een huzarenstukje af door uit een berg van ruim 160 eerdere studies een handzaam overzicht te geven van alles wat we tot nu toe weten over betrokkenheid.

HET IDEE

Betrokkenheid bij school en leren (*school engagement* in het Engels) lijkt een simpel begrip, maar het is een containerbegrip geworden. Fredricks en collega's merkten dat ook in alle onderzoeken hiernaar. Die vlogen alle kanten op, met telkens weer andere definities, begrippen en criteria. De enige rode draad was: de mate van betrokkenheid voorspelt hoe het leerlingen vergaat in hun schoolloopbaan.

'Betrokkenheid is bepalend voor de schoolcarrière van leerlingen'

Vrij essentieel dus, die betrokkenheid. Gelukkig is die te beïnvloeden, maar dan moet je wel weten hoe. Alle reden om orde in de chaos te scheppen, vonden Fredricks en collega's. Ze lazen kritisch alle studies die tot dan toe gepubliceerd waren (ruim 160, verschenen tussen 1964 en 2004), om vervolgens in hun eigen studie een state of the art te geven: dit weten we over betrokkenheid en dat vergt nog

nader onderzoek. We beperken ons hier vooral tot het eerste, dat tweede is voer voor wetenschappers.

DE INZICHTEN

Fredricks en collega's beginnen met een begripsbepaling: waar hebben we het precies over als we spreken over betrokkenheid bij school? Ze onderscheiden drie soorten betrokkenheid: gedragsmatig, emotioneel en cognitief (zie kader op pagina 82). Deze drie zijn zelden strikt gescheiden en lopen door elkaar, maar de onderverdeling is nuttig, want dan weet je aan welke touwtjes je kunt trekken.

Invloed van betrokkenheid

Leerprestaties

Betrokkenheid is, we schreven het al, van grote invloed. Het bepaalt de schoolcarrière van leerlingen. Zo gaan discipline- en gedragsproblemen hand in hand met lagere cijfers. En dat effect blijft lang nadreunen. Uit de Britse Beginning School Study blijkt dat beoordelingen van leraren over gedrag van leerlingen in groep 3, goede voorspellers waren van leerprestaties gedurende de basisschool en zelfs van schooluitval in het voortgezet onderwijs.

Ook cognitieve betrokkenheid, zoals vaak vragen stellen, is duidelijk verbonden met leerprestaties. Bij emotionele betrokkenheid konden onderzoekers zo'n verband nog niet onomstotelijk aantonen.

Schooluitval

Betrokkenheid is een vangnet om schooluitval te voorkomen. Goede relaties met leraren en medeleerlingen zijn daarbij belangrijk: dan zoeken en krijgen leerlingen eerder hulp dan dat ze school de rug toekeren.

Een gebrek aan gedragsmatige betrokkenheid blijkt een belangrijke voorspeller van schooluitval. Deze leerlingen maken geen huiswerk, komen te laat of

verzuimen, en voeren – als ze er wel zijn – weinig uit in de klas.

Naar het verband tussen cognitieve betrokkenheid en schooluitval is nauwelijks onderzoek gedaan.

Hoe betrokkenheid ontstaat

Hoe betrokken een leerling is of wordt, hangt in hoge mate af van de omgeving. Familie en cultuur spelen bijvoorbeeld een belangrijke rol, maar Fredricks en collega's beperken zich tot schoolgebonden factoren; die hebben scholen immers zelf in de hand.

Op schoolniveau

Vooral gedragsmatige betrokkenheid kun je op schoolniveau goed bevorderen. Bijvoorbeeld door te zorgen voor een overzichtelijke en saamhorige gemeenschap, waar leraren en leerlingen inspraak

hebben in de gang van zaken. Dat betekent allereerst dat schoolregels taboe zijn. Juist niet, want ze bieden houvast en duidelijkheid. Zolang ze redelijk en rechtvaardig zijn, bevorderen ze de betrokkenheid.

Voor beide andere vormen van betrokkenheid is vooralsnog minder bekend over hoe je die op schoolniveau kunt bevorderen.

Op klasniveau

Verreweg het meeste kun je bereiken in de klas. Steun van de leraar is bevorderlijk voor alle drie de soorten betrokkenheid. Die steun moet zich niet alleen richten op hulp bij het leren (zoals modeling, *scaffolding* en feedback), maar ook op het creëren van een veilig klasklimaat en warme relaties met leerlingen (zie deel I, over het belang van leraar-leerlingrelaties).

DRIE SOORTEN BETROKKENHEID

In betrokkenheid kun je drie lagen of soorten onderscheiden. De ene soort kan de andere veroorzaken of ze kunnen gelijk opgaan.

1. Gedragmatig

Dit draait om wel of niet (willen) meedoen: aan de les, met spelen met medeleerlingen of aan buitenschoolse activiteiten. Gedragmatig betrokken leerlingen houden zich in de klas bijvoorbeeld aan de regels, maken zonder morren hun opdrachten en leveren een actieve bijdrage aan het kringgesprek.

2. Emotioneel

Hierbij gaat het om positieve of negatieve gevoelens over leraren, leren, school en medeleerlingen. Emotioneel betrokken leerlingen voelen zich

thuis op school en hebben fijne relaties met hun leraar en klasgenoten.

3. Cognitief

Dit draait om de wil (of het gebrek daaraan) om iets te leren en alles op alles te zetten om het onder de knie te krijgen. Cognitief betrokken leerlingen willen de stof begrijpen, houden van uitdaging en geven niet snel op. Ze vertonen niet alleen inzet (zoals bij 1), maar zetten ook passende leerstrategieën in.

In deze drie herken je waarschijnlijk andere veelgebruikte concepten, zoals motivatie en attitude. Die vallen inderdaad onder de brede paraplu van betrokkenheid, maar vertellen niet het hele verhaal erover.

Daarnaast zijn medeleerlingen belangrijk. Hoe meer een leerling zich geaccepteerd voelt door de rest van de klas, hoe groter de betrokkenheid bij school. Een kind dat gepest wordt, gaat school steeds minder leuk vinden.

Verder helpt een duidelijke structuur, met heldere lesdoelen en regels, en vaste routines voor bijvoorbeeld dagindeling. Hoe minder tijd verloren gaat aan bijzaken of ordeproblemen, hoe meer betrokken leerlingen zijn (zie hoofdstuk 13, 'Houd probleemleerlingen bij de les').

Op individueel niveau

In de omgang met individuele leerlingen kun je betrokkenheid versterken door rekening te houden met de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Ook goede een-op-eenrelaties met leerlingen zijn zoals gezegd essentieel. Over beide kun je in deel I meer lezen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Fredricks en collega's leren ons dat betrokkenheid bij school geen enkelvoudige en al helemaal geen karaktereigenschap van leerlingen is. Integendeel, het omvat diverse gedragingen en houdingen van leerlingen. Gedrag en houdingen die vaak ontstaan in wisselwerking met de omgeving en die door diezelfde omgeving ook te beïnvloeden zijn.

De beschrijving van drie soorten betrokkenheid – gedragsmatig, emotioneel en cognitief – helpt om beter te kijken naar leerlingen. Waar zit mogelijk een kink in de kabel en waar kunnen we het best als eerste op inzetten om de betrokkenheid bij school te vergroten? Het maakt uit of een leerling school niet leuk vindt omdat hij of zij gepest wordt, moeite heeft met de schoolregels die zo heel anders zijn dan thuis of faalangstig is. Achter een uitspraak als 'ik heb een hekel aan school' kunnen dus vele werelden schuilgaan.

Natuurlijk staan de drie soorten betrokkenheid niet (altijd) los van elkaar. Dat benadrukken de onderzoekers ook. Maar je moet ergens beginnen aan een touwtje te trekken. En dat is niet altijd het eerst zichtbare gedrag – lomp tegen jou of medeleerlingen, sommen afraffelen of nooit een vraag stellen – aanpakken. Vaak moet je iets dieper kijken en met leerlingen in gesprek gaan om te ontdekken wat er precies aan de hand is.

JOUW EIGEN KLAS

Gelukkig gaan de meeste kinderen graag naar de basisschool. Wat dat betreft hebben je collega's in het voortgezet onderwijs het een stuk lastiger. Natuurlijk hebben leerlingen soms hun dag niet, zijn ze soms iets te enthousiast of hebben ze even iets anders aan hun hoofd dan jouw lessen. Dan heb je ze met een kwinkslag of aansporing snel weer in het gareel.

'Discipline- en gedragsproblemen gaan hand in hand met lagere cijfers'

Toch zul je ook de enkelingen herkennen die meer moeite hebben met school. Leerlingen die altijd hun mond houden in de klas, die je altijd achter de voddens moet zitten of die bij voorbaat jou om hulp vragen in plaats van zelf de sommen te lijf te gaan. Bij deze leerlingen schort het aan voldoende betrokkenheid. Denk dan niet: die leerling is nou eenmaal zo, maar grijp in. Hoe eerder, hoe beter. Ga na wat een leerling dwarszit of waar deze moeite mee heeft. Dan kun je vervolgens daar samen aan werken en afspraken maken om het gedrag in stapjes te veranderen ('als ik nou voortaan dit doe, doe jij dan ...'). In het algemeen kun je preventief al het nodige doen door te werken aan een prettig en stimulerend klimate. Spreek samen met je klas gedragsregels af die iedereen eerlijk en belangrijk vindt. En sti-

muleer dat iedereen elkaar helpt om zich daar ook aan te houden. Zorg daarnaast voor een duidelijke dagindeling, vaste routines en procedures. Leerlingen weten dan waar ze aan toe zijn en dat schept rust en veiligheid. Met modeling, *scaffolding* en opbouwende feedback kun je leerlingen die moeite hebben met leren, cognitief meer betrokken maken. Door te trekken aan hun betrokkenheid kun je de schoolloopbaan van je leerlingen versoepelen.

in de
praktijk

EEN KIND BEGRIJPEN

In 35 jaar tijd heeft Hennie Pes best weleens leerlingen meegemaakt die er eigenlijk niet zo'n zin in hadden; in school en schoolwerk. Ze staat nu voor groep 1/2 van de St. Alexanderschool in Bennekom, maar heeft meestal in hogere groepen gewerkt. En vooral daar kwam ze het tegen. 'Je klassenklimaat kan nog zo goed zijn, leerlingen verschillen nu eenmaal. Bij de een past school beter dan bij de ander. En het ene kind heeft van nature meer enthousiasme of doorzettingsvermogen dan het andere. Natuurlijk is motivatie lastiger op te brengen wanneer je schoolwerk moeilijk of niet zo leuk vindt.'

Juist in die situaties is het belangrijk een kind te begrijpen, denkt Pes. 'Ontdek wat iemands kwaliteiten zijn en probeer daarop aan te sluiten. Ga in gesprek over wat leren voor hem of haar leuker zou maken.' Zo had Pes een leerling die moeite had geconcentreerd te werken. 'Halverwege een les liet ik hem vaak even iets anders doen, zoals een kopje koffie voor me halen. Dan was

hij daarna weer scherp.' Ook is het belangrijk het positieve in iedere leerling te benadrukken. 'Er is altijd wel iets dat een kind goed kan. Zo had ik een meisje dat door dyslexie slecht meekwam met taal. Maar ze kon wel heel goed voetballen. Door dat te benoemen, zette ik haar in haar kracht.'

Extra oefentijd, ook thuis, en op tijd doorverwijzen naar RT zijn belangrijk. Het geeft leerlingen de kans een inhaalslag te maken en daardoor weer enthousiast te worden voor een bepaald vak. Maar ook in de klas kan je al veel doen, met expliciet directe instructie en door goed te kijken naar behoeftes van leerlingen. 'De een wil een einddoel voor ogen hebben, een tweede wil iets uitproberen en een derde leert vooral door het anderen uit te leggen. Daar houd ik rekening mee in mijn lesopbouw.' Ook zorgt Pes dat er elke dag zeker twee keer plezier wordt gemaakt in de klas. 'Een spelletje of iets gezelligs; dat haalt de spanning eraf.'

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Doi 10.3102/00346543074001059.

Verder lezen

Het hoofdstuk 'Het belang van zelfregulatie' uit het boek *Ken je leerling* beschrijft onderzoek van Pintrich en De Groot: zij rafelen het complexe samenspel tussen prestatie, motivatie, zelfbeeld en zelfregulatie uiteen. Je kunt dit boek gratis downloaden.

<https://www.kenjeleerling.nl>

Op Leraar24.nl kun je lezen wat een basisschool in Uden doet om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten.

<https://www.leraar24.nl/121221/betrokkenheid-door-eigen-keuze/>

OM IN TE LIJSTEN

- Betrokkenheid kent drie lagen: gedragsmatig, emotioneel en cognitief.
- Gebrek aan betrokkenheid is geen karaktereigenschap, maar bij te sturen.
- Gedragsproblemen op jonge leeftijd hebben langdurig invloed op leerprestaties.
- Strikte schoolregels zorgen voor rust en duidelijkheid.

13. HOUD PROBLEEMLEERLINGEN BIJ DE LES

Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003).

The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239-248.

INTRODUCTIE

De meeste leerlingen kun je met een blik of een andere hint snel bij de les trekken. Maar menige klas telt een of meer leerlingen met gedrags- of emotionele problemen, bijvoorbeeld agressief of structureel ordeverstorend gedrag. In het speciaal onderwijs (cluster 4) zijn deze leerlingen vaak zelfs in de meerderheid.

Hoe ga je met deze leerlingen om en hoe breng je ze tot leren? Daarnaast heeft Kevin Sutherland veel onderzoek gedaan. Samen met twee collega's beschrijft hij in dit artikel een nieuwe aanpak: vuur zoveel leervragen op hen af dat ze geen tijd hebben om iets anders te doen. Dat blijkt wonderwel te werken.

HET IDEE

Vaak gaan gedrags- en emotionele problemen (kortweg GEP) in de klas samen met slechte(re) leerprestaties. Het is niet altijd duidelijk wat de kip en het ei is. Sommige leerlingen zijn zo gefrustreerd door bijvoorbeeld slechte instructie, gebrek aan aandacht en feedback, en eigen falen, dat ze zich gaan misdragen. Maar het kan ook andersom: bepaalde leerlingen hebben nooit geleerd om zich aan regels te houden, zijn thuis heel andere, lossere regels gewend of hebben louter negatieve ervaringen in de omgang met volwassenen. Zo komen ze al met probleemgedrag de school binnen en dit staat het leren in de weg. Misschien doet het er niet toe wat de volgorde is, stelt Sutherland. Wat telt, is hoe jij als leraar op het gedrag reageert. Wat hij in veel klassen zag, was dat er al snel een negatieve spiraal ontstaat: probleemgedrag roept afkeuring van de leraar op, wat de relatie tussen leerling en leraar niet ten goede komt en dat versterkt het probleemgedrag weer. Bovendien zag Sutherland dat de interactie tussen leraar en GEP-leerling voornamelijk over dat gedrag ging en veel minder over leren: hoe meer probleemgedrag, hoe minder instructietijd en feedback.

Dat bracht hem op een idee: als je het nu eens omdraait, dan kun je de spiraal wellicht doorbreken. Met veel en activerende instructie kun je het probleemgedrag misschien verminderen. Een concreet middel daarvoor is om tijdens instructie veel leervragen te stellen (zie kader hieronder). Geef leerlingen *opportunities to respond* (OTR), dus gelegenheid te antwoorden en te laten zien wat ze weten en kunnen.

Dat deze aanpak veelbelovend was, had Sutherland in een eerdere reviewstudie al eens gezien. Maar tot dan toe ging het altijd om een-op-eencontacten. Hij wilde weten of het ook klassikaal werkt en samen met twee collega's nam hij de proef op de som. Ze vroegen een leraar van een speciaal-onderwijsklas binnen een reguliere school om de aanpak zes weken uit te proberen met zijn negen GEP-leerlingen. Zelf keken de onderzoekers mee in de klas en turfden ze

VIER LEERVragen PER MINUUT

Sutherland ontleende zijn aanpak mede aan adviezen van de Council for Exceptional Children (een adviesorganisatie voor speciaal onderwijs in de Verenigde Staten). Deze beveelt aan om leerlingen met ernstige gedragsproblemen veel gelegenheid te bieden om te antwoorden op leervragen. Vuur bij instructie van nieuwe lesstof vier tot zes vragen per minuut op ze af, luidt hun advies. Bijvoorbeeld 'hoeveel is 3 maal 3' of 'kun je vertellen hoe je dit hebt uitgerekend'. Zo houd je ze bij de les en smoor je probleemgedrag in de kiem. Bovendien biedt het jou informatie over wat ze wel en niet kunnen, en dus kun je je instructie (nog beter) afstemmen op de leerlingen.

het aantal OTR's, goede antwoorden, positieve feedback van de leraar, storend gedrag of juist bij-de-lesgedrag. Het gaat weliswaar om een kleinschalig onderzoek op één school, maar de studie biedt wel heel mooi inzicht in mechanismen in een klas.

DE INZICHTEN

Vier rondes

Eerst observeerden de onderzoekers de gangbare lessen van de leraar. Dit was hun baseline, waarmee ze de nieuwe aanpak konden vergelijken.

In de volgende ronde werkte de leraar volgens de nieuwe aanpak, daartoe flink gestimuleerd door de onderzoekers. Die vroegen hem vóór de les zijn aantal leervragen per minuut in te schatten. Na de les kreeg hij te horen hoeveel OTR's hij daadwerkelijk had gegeven en welk effect zijn instructiegedrag op leerlingen had. Hij kreeg als opdracht minstens drie keer per minuut een leervraag op de klas af te vuren en om zijn scores bij te houden in een grafiek.

In een derde ronde lieten de onderzoekers de leraar met rust. Zou hij volharden in de nieuwe aanpak of terugvallen in business as usual? In de vierde ronde kreeg hij hierover feedback van de onderzoekers en moedigden ze hem wederom aan de nieuwe aanpak te volgen.

Scores van leraar en leerlingen

Leidde het nieuwe gedrag van de leraar tot ander gedrag bij de leerlingen? Dat bleek inderdaad het geval. Voor elk geobserveerd gedragsonderdeel zagen de onderzoekers eenzelfde patroon: in de baselineronde weinig OTR's, goede antwoorden, bij-de-les-gedrag en positieve feedback. Daarna klom de lijn omhoog in ronde twee, om weer iets in te zakken in de derde ronde en ten slotte in de vierde ronde weer te stijgen. En er was meer goed nieuws: het storende gedrag van leerlingen vertoonde juist

een dalende lijn, met een opleving in de derde ronde. Leerlingen actief bij de les houden werkt dus om probleemgedrag in de kiem te smoren. Ze hebben simpelweg geen tijd om zich te misdragen. Bovendien krijgen ze voor de verandering positieve feedback van hun leraar, omdat ze goede antwoorden geven en aan het werk zijn. Met een kleine eigen gedragsverandering (leervragen afvuren) kan de leraar dus een positieve kettingreactie in gang zetten. Eentje waarbij probleemgedrag vermindert en leerlingen meer leren.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Sutherland en collega's beschrijven een herkenbaar probleem in het (speciaal) onderwijs: hoe ga je om met leerlingen met ernstige gedrags- of emotionele problemen? Met de komst van passend onderwijs is dat alleen maar klemmender geworden.

'Leerlingen actief bij de les houden, werkt om probleemgedrag in de kiem te smoren'

Daar moeten scholen dus een antwoord op vinden. En dat antwoord ligt in lijn van de professionaliteit van leraren. Ze zijn geen sociaal werkers, laat staan therapeuten, en moeten het dus zoeken in waar ze wel bekwaam in zijn: het aanzetten van leerlingen tot leren. Dit onderzoek laat zien dat dit een oplossing kan zijn om de negatieve spiraal te voorkomen of te doorbreken. In plaats van inzetten op correctie van probleemgedrag kunnen leraren hun aandacht richten op het stimuleren van leergedrag.

De oplossing is simpel, de uitvoering een stuk lastiger. Dat bleek ook in het onderzoek van Sutherland en collega's. Hun leraar had moeite om de activerende instructie en de positieve feedback in de derde ronde vol te houden. Het kost dus tijd om je dit gedrag echt eigen te maken. De onderzoekers wij-

zen er niet voor niets op dat dit binnen lerarenopleidingen en inductieprogramma's expliciet aandacht vraagt. Maar ze konden de leraar ook laten zien dat de aanpak vruchten afwerpt: leerlingen vertoonden minder probleemgedrag, waren geconcentreerder aan het werk en gaven meer goede antwoorden.

JOUW EIGEN KLAS

Probleemleerlingen bij de les houden – gemakkelijker gezegd dan gedaan, denk je wellicht. Toch blijkt dit de sleutel tot het verminderen van probleemge-

drag. Dat vraagt veel van jou als professional. Je moet je natuurlijke neiging onderdrukken om te reageren op storend gedrag en leerlingen te corrigeren. In plaats daarvan richt je je aandacht op de instructie en het activeren van leerlingen.

Je kunt tijdens je instructie bijvoorbeeld de welbekende wisbordjes of gekleurde antwoordkaartjes gebruiken. Ook doorvragen hoe leerlingen tot een antwoord komen, werkt activerend. Zo ontdek je bovendien wat ze wel en niet begrijpen. Als leerlingen tijdens het zelfstandig werken dreigen af te

in de
praktijk

EEN ROEP OM HULP

'De lego vliegt hier nog weleens door de klas', vertelt Dorien Versteeg, juf van groep 1/2 van basisschool De Ruyter in Weurt. 'Ik snap de neiging om in dat soort situaties gelijk te corrigeren. Maar daarmee geef je de kans op een mooie leerervaring weg.' In haar loopbaan heeft Versteeg heel wat probleemgedrag van leerlingen voorbij zien komen. Eén ding weet ze zeker: kinderen misdragen zich niet zomaar. 'Als je beseft dat het vooral een roep om hulp is, en daar begrip voor toont, geef je het kind ruimte eraan te werken.'

Daarbij zorgt Versteeg eerst voor nabijheid. 'Ik ga naar een leerling toe en bespreek rustig wat er gebeurde. Vervolgens leg ik uit welk gedrag ik zou willen zien.' Moet een leerling opruimen? Dan stelt Versteeg voor het samen te doen of deelt ze de opdracht op in kleine stapjes. Gaat het om moeilijk rekenwerk? Dan zorgt de leraar eerst voor opgaven waarvan ze weet dat de leerling ze kan. En blijft ze naast de instructietafel tot ze ziet dat hij het goed oppakt. 'Probleemgedrag komt vaak voort uit onmacht. Het scheelt al veel als een

kind voelt dat het er niet alleen voor staat.' Ook is Versteeg escalaties vaak voor. 'Op een gegeven moment weet je welke situaties complex zijn voor een leerling. Dus zorg ik dat ik op tijd in de buurt ben. Of sein ik een kind van tevoren in. Zo maak ik de kans op gewenst gedrag zo groot mogelijk. En dat goede gedrag prijs ik vervolgens.'

Op deze manier heeft Versteeg al veel probleemgedrag weten bij te sturen. 'Maar weet ik zelf niet meer wat ik kan doen of komt de veiligheid van andere kinderen in het gedrang? Dan roep ik hulp in van buitenaf.' Meestal komt het gedrag in zulke gevallen voort uit bijvoorbeeld trauma of hechtingsproblematiek. Zo verloor een meisje in Versteegs klas een ouder. 'Ze kon op onverwachte momenten heel erg gaan huilen. Dan was het moeilijk haar nog te bereiken, mocht ik haar niet aanraken. In zo'n geval is rouwverwerking nodig. Ik zorgde dat ik een heel kort lijntje had met de therapeut, zodat ik wist wat ik in de klas wel en niet moest doen.'

dwalen, kun je hen eveneens met een vraag of hint weer terughalen naar de taak. 'Laat eens zien hoe je dit hebt uitgerekend?' Of: 'Als je nu eerst dit uitrekent, kun je daarna ...'

***'Hoe meer probleemgedrag,
hoe minder instructietijd
en feedback'***

Door hen voortdurend te stimuleren jouw vragen te beantwoorden, zet je hen in de leerstand. Je geeft bovendien een positieve boodschap: ik verwacht dat jij dit kunt. Een goed antwoord beloon je met positieve feedback. Als ze een antwoord niet weten, leid je hen met hints of een eenvoudiger vraag naar het goede antwoord (zie hoofdstuk 10, 'Jij bent de manager van je leerlingen'). Zo creëer je succeservaringen en dat is wat deze leerlingen hard nodig hebben. Het stimuleert hen om mee te doen in de les en aan taken te werken. Dat zijn twee vliegen in één klap: ze leren beter en hun probleemgedrag vermindert.

OM IN TE LIJSTEN

- Onderdruk je neiging te corrigeren en stimuleer tot leren.
- Richt je aandacht niet op probleemgedrag, maar op leergedrag.
- Stel veel vragen tijdens de instructie om leerlingen actief bezig te houden.
- Creëer kansen op succeservaringen, juist voor probleemleerlingen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239-248. Doi 10.1177/10634266030110040501.

Verder lezen

Ros, B. (2018). Passend voor leerling én school. *Didactief* 7 (september).

Zijn kinderen met gedragsproblemen beter af in het regulier of speciaal onderwijs? Onderzoeker Inge Zweers zocht het uit.

<https://didactiefonline.nl/artikel/passend-voor-leerling-en-school>

Welther, L. (2005). Omgaan met lastpakken. *Didactief* 5 (mei).

Je kunt veel meer doen aan lastig gedrag van leerlingen dan je zelf denkt. Dit artikel beschrijft wat er allemaal een rol speelt en wat je zou kunnen doen om probleemgedrag te veranderen.

<https://didactiefonline.nl/artikel/omgaan-met-lastpakken>

Wat zijn effectieve interventies om gedragsproblemen bij basisschoolleerlingen aan te pakken? Kennisrotonde.nl geeft antwoord op deze vraag.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effectieve-interventies-bij-gedragsproblemen-basisschoolleerlingen>

In het *Didactief*-dossier Passend onderwijs vind je achtergrondinformatie over hoe scholen omgaan met passend onderwijs.

<https://didactiefonline.nl/artikel/passend-onderwijs>

IV



ZELFREGULEREND LEREN

En dan is zo'n kwartiertje babbelend werken een pracht ding. Juist die gebonden vrijheid vind ik zo goed. Ze zullen 't bijvoorbeeld niet in hun hoofd halen, net met elkaar te converseren of ze op straat zijn.

(Theo Thijssen, *De gelukkige klas*)

Waar je als leraar naar streeft, is leerlingen tot zelfstandig leergedrag brengen. Een leerling die het eigen leren kan sturen en controleren, wordt steeds minder afhankelijk van hulp van anderen.

In dit deel beschrijven we wat er komt kijken bij zelfregulerend leren en hoe je leerlingen hierin kunt ondersteunen. Dat begint al in de kleuterklas, want hoe eerder je ermee begint, hoe meer leerlingen dit gedrag kunnen oefenen.

Je krijgt onder meer een handige checklist om het gedrag van leerlingen te observeren. Verder gaan we nader in op leerlingen die hulp uit de weg gaan. Waarom doen ze dat en hoe kun jij hen ongevraagd helpen?

14. KLAAR VOOR SCHOOL?

Blair, C., & Diamond, A. (2008).

Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.

INTRODUCTIE

Lachen, luieren, schreeuwen, eten, vechten, luisteren, rennen, denken, springen, lezen, de kat uit de boom kijken, slapen, de kunst afkijken, overleggen, samenwerken – de homo sapiens heeft een uitgebreid gedragsrepertoire om zich te redden in diverse omstandigheden.

Om te overleven en je te ontwikkelen is het handig als je weet welk gedrag wanneer het beste is en wat je beter kunt laten. Bijvoorbeeld hoe je je moet gedragen in een klas. Niet alle kleuters die jouw school binnenwandelen, weten en kunnen dat. Om hen te helpen zich soepeler te voegen naar de klas-sensituatie, is het goed om te weten hoe gewenst 'klassengedrag' zich ontwikkelt. Het artikel van Clancy Blair en Adele Diamond biedt daar inzicht in. Ze laten zien dat gedragsontwikkeling een optelsom is van biologie en omgeving. Dat betekent dat je onaangepast gedrag kunt bijsturen.

HET IDEE

Ruim de helft van de kleuters is nog niet echt klaar voor school, bleek in 2001 uit een groot Amerikaans vragenlijstonderzoek onder leraren. En dan gaat het niet om gebrekkige letter- of cijferkennis, maar om onaangepast gedrag, zoals slecht luisteren, de aandacht er niet bij houden en te weinig rekening houden met anderen. Nederlandse leraren zullen dit vast herkennen.

'De clou van zelfregulatie is dat je spontane neigingen weet te bedwingen'

Blair en Diamond halen dit en vergelijkbaar onderzoek aan om hun punt te onderstrepen: we sturen kinderen wel met vier jaar naar school, maar dat betekent niet per se dat ze al modelleerlingen zijn. Veel kinderen hebben moeite zich te voegen naar

het regime in een klas en daardoor kunnen ze niet ten volle profiteren van het onderwijs.

In plaats van te grijpen naar drastische maatregelen als medicatie – in de Verenigde Staten een groeiende trend – kunnen we ons beter verdiepen in de ontwikkeling van zelfregulatie. Hoe komt zelfregulatie bij jonge kinderen tot bloei en welke invloeden spelen daarbij een rol? Om dat te begrijpen, zo stellen de onderzoekers, moet je breed en diep tegelijk kijken: van de werking van genen op moleculair niveau tot en met sociale normen en feedback op gedrag vanuit de omgeving. *Nature én nurture* dus. Blair en Diamond hadden daar beiden al het nodige onderzoek naar gedaan. In hun artikel vatten ze alle inzichten samen.

DE INZICHTEN

De clou van zelfregulatie is dat je spontane neigingen weet te bedwingen. Je laat de ander uitpraten, ook al wil je dolgraag zelf iets vertellen. Je loopt niet zomaar de klas uit naar de wc, maar vraagt eerst of dat mag. Of zoals Blair en Diamond het formuleren: het ene systeem (cognitie) stuurt het andere systeem (emoties) aan. Dat mag nodeloos ingewikkeld klinken, maar hun systeem perspectief maakt wel duidelijk dat de ontwikkeling van zelfregulatie een dynamisch samenspel is.

Rol van biologie

Laten we eerst maar eens het lijf induiken. Daar produceren de eiwitten in genen stofjes (enzymen) die onze prefrontale cortex of voorste hersenkwab aansturen. Die kwab is het epicentrum voor zelfregulatie: hier komen de executieve functies, zeg maar de regelneven in ons brein (zie kader hiernaast), tot bloei.

Sommige kinderen hebben geluk: hun genetische kenmerken zorgen ervoor dat hun kwab als een tierelier werkt. Flinke kans dat dit modelleerlingen worden. Maar niet iedereen is daarmee gezegend.

Vette pech? Nee, gelukkig niet, want ook de omgeving spreekt een stevig woordje mee. Met hulp van anderen en oefening krijgen ook kinderen met minder gunstige genen een actieve kwab.

Rol van de omgeving

Reacties van anderen op ongewenst gedrag kunnen de ontwikkeling van zelfregulatie stimuleren of juist dwarsbomen. Een kind dat voortdurend te horen krijgt 'wees nou eens stil' of 'zit je alweer te dromen', ontwikkelt geen zelfregulerend vermogen, maar vooral een negatief zelfbeeld.

Als datzelfde kind daarentegen steun en structuur

krijgt aangeboden, kan het leren hoe het wel moet. Opbouwende feedback, zoals 'wacht even, ik kom je zo helpen' of 'kijk, zo gaat het gemakkelijker', helpt om het gedrag bij te sturen in de gewenste richting. De hersenkwab begrijpt: ik moet aan de bak.

Rol van emoties

En dan telt ook de emotionele ontwikkeling nog mee, met name hoe kinderen op prikkels reageren. Ontwikkelingspsychologen onderscheiden grofweg twee soorten temperament bij jonge kinderen: ze hebben de neiging om mee te gaan met prettige prikkels (*approach*) of om onaangename prikkels uit de weg te gaan (*withdrawal*).

In het eerste geval hebben kinderen een hekel aan beperkingen ('waarom mag ik niet rennen'). Ze kunnen boos en gefrustreerd reageren als ze niet mogen doen waar ze zin in hebben. Bij *withdrawal* zijn kinderen bang voor nieuwe dingen en mensen, zoals een klas vol andere kinderen, en kruipen ze in hun schulp ('ik wil niet in de kring zitten').

Emoties zetelen in een evolutionair ouder deel van onze hersenen, de amygdala, en borrelen automatisch op. Kinderen moeten leren dat ze zich daar niet altijd door hoeven te laten leiden, maar dat ze emoties in toom kunnen houden. Deze cognitieve controle gebeurt via de executieve functies.

Dat betekent niet dat die cognitieve controle moet zegevieren. Het gaat juist om de balans en wisselwerking tussen emotie en cognitie. In een onderzoek bij kinderen die meededen aan het vve-programma Head Start zag Blair dat een beetje stress, zoals een uitdagende taak, ervoor zorgde dat kinderen meer cognitieve controle lieten zien en daardoor beter presteerden. Bovendien oordeelden leraren positiever over hun gedrag. Te veel stress werkte juist averechts: kinderen presteerden niet alleen slechter op taken, maar gedroegen zich ook minder goed.

DE REGELNEVEN IN ONS HOOFD

Executieve functies zijn de regelneven in onze hersenen. Als deze functies goed ontwikkeld zijn, kun je doelgericht te werk gaan en weet je welk gedrag wanneer nodig en wenselijk is. Rennen? Wel op het voetbalveld, niet in de klas.

Het onderdrukken van neigingen (inhibitie) is een heel belangrijke regelneef. Die reguleert gedrag en emoties, en zorgt dat je verleidingen kunt weerstaan (nee, niet kletsen, maar sommen maken) en bestand bent tegen afleiding. Ook planning (en je daaraan houden) hoort hierbij. Andere gewichtige baasjes zijn werkgeheugen en flexibiliteit. Het werkgeheugen activeert informatie en houdt deze vast, zodat je een taak kunt uitvoeren. Flexibiliteit heb je nodig om bij tegenslag of fouten andere oplossingen te zoeken en vol te houden. Daarbij helpt ook metacognitie, oftewel het kunnen nadenken over je eigen leerproces en dit waar nodig bijstellen.

Een positieve spiraal

Kinderen met slecht ontwikkelde executieve functies lopen het risico in een negatieve spiraal te belanden. Hun impulsieve en onaangepaste gedrag roept ergernis op, wat niet helpt om beter te worden in zelfregulatie. Het gedrag blijft dus storend, waardoor de leraar op den duur weinig meer van deze leerling verwacht en de leerling zelf ook de moed opgeeft en concludeert: school is stom, waarom zou ik mijn best nog doen?

‘Onaangepast gedrag is geen kwestie van niet willen, maar van (nog) niet kunnen’

Kinderen die wel goed opletten en meedoen, krijgen juist lof toegezwaaid en vinden daardoor schoolwerk gemakkelijker en leuker, en dat blijft elkaar versterken. De kunst is nu om elke leerling in zo’n positieve spiraal te krijgen. Dat kan door op twee fronten te werken: 1. cognitieve ondersteuning met heldere instructie en regels en ruimte om dingen te ontdekken; en 2. emotionele ondersteuning door te zorgen voor een veilig klasklimaat (zie hoofdstuk 3, ‘Wat voor leraarsstijl heb jij?’) en warme een-op-eenrelaties (zie hoofdstuk 5, ‘Persoonlijke relaties leren fijner’). Verminder (overmatige) stress en angst bij kinderen en begeleid hen net zo lang met het zelf reguleren van hun gedrag tot ze het zelf kunnen (*scaffolding*).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In de kleuterklas leren kinderen hoe ze zich op school behoren te gedragen. Een deel van hen kan dit al, anderen hebben nog hulp nodig. Want niet elke vierjarige is per definitie klaar voor school. Leraren kunnen kinderen helpen gewenst gedrag te ontwikkelen. Om te beginnen door zich bewust te zijn van wat er allemaal meespeelt in de ontwik-

keling van zelfregulatie. Blair en Diamond geven daar inzicht in. Ze maken duidelijk dat onaangepast gedrag geen kwestie is van niet willen, maar van (nog) niet kunnen.

Het gaat in hun onderzoek niet om structureel probleemgedrag (zie daarvoor hoofdstuk 13, ‘Houd probleemleerlingen bij de les’), maar om kleuters die nog te speels of ongeconcentreerd zijn om te passen in het regime in een klas. Leraren moeten hen bij de hand nemen en met heldere regels en opbouwende feedback leren wat er van hen wordt verwacht en hoe ze hun gedrag kunnen reguleren. Vertrouwen geven en hoge, maar haalbare verwachtingen koesteren, zijn daarbij cruciaal. Zo voorkomen leraren een negatieve spiraal waarin het gedrag van leerlingen almaar negatiever wordt, en hun leerprestaties verslechteren. Het is zaak dat kinderen gaan ervaren dat school niet eng of vervelend is, maar een plek waar ze in alle veiligheid nieuwe dingen mogen uitproberen en hun horizon kunnen verbreden.

JOUW EIGEN KLAS

Als je in de onderbouw werkt, zul je het vast herkennen: niet elke vierjarige is al gewend aan stilzitten en naar anderen luisteren. Je helpt zo’n leerling door hier begrip voor te tonen en vertrouwen te geven: jij kunt het nu nog niet, maar ik help je om het wel te kunnen.

Dit betekent niet dat je storend gedrag maar moet accepteren, wel dat je hen met zachte hand en beleid corrigeert. Een knipoog of een blik kan soms al helpen om een kleuter aan de afspraken te herinneren. Ook de pictogrammen met afspraken en dagindeling die in veel kleuterklassen hangen, vormen zo’n vriendelijk geheugensteuntje. Goede een-op-eenrelaties en een veilig klasklimaat bieden het kind vertrouwen en zorgen dat school een fijne plek wordt.

Juist met kleuters kun je spel benutten om op een

ongedwongen manier gedrag te oefenen. Ze leren bijvoorbeeld om op hun (spreek)beurt te wachten (toneelstukjes), rekening met elkaar te houden (bal overgooien), dingen niet te verklappen (raadspelletjes) of eerst na te denken en dan te doen (het bouwen van een hoge toren).

Door kleuters je vertrouwen en steun te geven, help je hen hun eigen gedrag te reguleren en klaar te zijn voor school. Daar hebben ze een schoolloopbaan lang profijt van.

OM IN TE LIJSTEN

- Gewenst gedrag vraagt om zelfregulerend vermogen.
- Zelfregulatie ontwikkelt zich in wisselwerking tussen biologie en omgeving: jij als leraar hebt dus invloed.
- Jouw vertrouwen en verwachtingen helpen kleuters om zelfregulerend vermogen te ontwikkelen.
- Voorkom een negatieve spiraal door opbouwende feedback op gedrag.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. Doi 10.1017/s0954579408000436.

Verder lezen

Zunneberg, P. (2010). Ook lief zijn tegen lastige kleuters. *Didactief 5* (mei).

Interview met Jantine Spilt over waarom goede relaties met lastige kleuters belangrijk zijn.

https://www.academia.edu/37521200/Ook_lief_zijn_tegen_lastige_kleuters

Op de website van SLO vind je informatie over executieve functies. *Slo.nl*.

<https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/>

Deterd Oude Weme, G., & Van Tuijl, C. (2012). De ontwikkeling van zelfregulatie. *Het Jonge Kind* (november).

<https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/2012-de-ontwikkeling-van-zelfregulatie.pdf>

Deterd Oude Weme, G., & Van Tuijl, C. (2013). De rol van de leerkracht. *Het Jonge Kind* (februari).

In dit tweeluik vind je achtergronden over de ontwikkeling van zelfregulatie bij jonge kinderen en hoe je die als leraar kunt begeleiden.

<https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/2013-de-rol-van-de-leerkracht-wereld-vh-jonge-kind.pdf>

Kok, R. (2014). Zelfregulatie: Resultaat van opvoeding en biologie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54(2/3), 88-98.

Kinderen die al jong hun gedrag en emoties kunnen controleren, vertonen minder vaak gedragsproblemen. Een uitleg voor ouders, waar ook leraren hun voordeel mee kunnen doen.

<https://repub.eur.nl/pub/93348/>

15. REGULEREN IS (AAN) TE LEREN

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008).

How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.

INTRODUCTIE

Het grote voordeel van school is dat er altijd een leraar in de buurt is. Kom je als leerling ergens niet uit, dan steek je gewoon je vinger op. Leraren zijn geduldig, behulpzaam en kunnen als de besten uitleggen hoe je iets moet aanpakken.

Maar doel van naar school gaan, is ook dat leerlingen leren om het zelf te kunnen. Niet alleen in de klas, maar juist ook later. Want dan is er lang niet altijd meer iemand in de buurt om hen uit de brand te helpen. Leerlingen moeten daarom leren hoe ze zelf iets onder de knie kunnen krijgen en hoe ze kunnen controleren of ze goed bezig zijn. In vaktaal: ze moeten hun eigen werk- en leerproces leren reguleren.

Charlotte Dignath en collega's leggen uit hoe je leerlingen dat het best kunt aanleren. Ze destilleerden hun lessen en tips uit een kritische analyse van eerder verschenen studies.

HET IDEE

Zelfregulerend leren loont. Het zorgt voor betere leerprestaties, meer motivatie en goede leerstrategieën (leren leren). Een fijne bijvangst is dat leerlingen die deze vaardigheden beheersen, actief meedoen aan de les en minder storend gedrag vertonen.

'Leerlingen moeten leren hoe ze zelf iets onder de knie kunnen krijgen'

Eerder onderzoek leidde al tot enkele vuistregels voor leraren. Zo moet je het aanleren van zelfregulerende strategieën altijd koppelen aan vakinhoud. Je werk controleren bijvoorbeeld, vraagt bij tekstbegrip andere stappen dan bij rekenen. Verder moet je leerlingen veel laten oefenen en expliciet aandacht besteden aan transfer: dit moet je niet alleen vandaag bij deze rekenopgave doen, maar altijd.

Leraren kunnen nog wel wat specifiekere tips gebrui-

ken, vonden Dignath en collega's. Welke zelfregulerende strategieën sorteren het meeste effect? En maakt het uit of je je vooral richt op het verbeteren van motivatie, prestaties of leren leren? Om daar antwoord op te krijgen, voerden de onderzoekers een meta-analyse uit van dertig effectstudies die tussen 1992 en 2006 waren verschenen. Dit was in het verleden ook al eens gedaan, maar dan ging het vaak om onderzoek bij oudere leerlingen. Alsof zelfregulerend leren aan jonge kinderen niet is besteed. Daar geloofden Dignath en collega's niets van. Nieuw aan hun meta-analyse is dat die geheel en al is gewijd aan basisschoolleerlingen.

DE INZICHTEN

Een definitie

Dignath en collega's geven – in navolging van de Vlaamse onderwijsonderzoeker Monique Boekaerts (1999) – een ruime definitie van zelfregulerend leren. Ze omschrijven zelfgereguleerd leren als een samenspel van diverse processen op verschillende niveaus. Met als eerste niveau cognitieve strategieën om informatie vlot te verwerken. Het tweede niveau bestaat uit metacognitieve strategieën, waarmee de leerling kijkt naar het eigen leerproces. En het derde niveau bevat strategieën om de motivatie erin te houden, ook als het tegenzit. Het kader op pagina 100 vertelt je meer over elk niveau.

Het werkt!

Gericht aanleren van en oefening in zelfregulerend leren werkt, óók op de basisschool (zie hoofdstuk 18, 'Kijk wat je kleuters al kunnen!'). Daarbij maakt de leeftijd van leerlingen geen verschil, in de lagere groepen zagen de onderzoekers dezelfde effecten als in de hogere groepen.

Oefening zorgt allereerst voor betere leerprestaties. Vooral bij rekenen-wiskunde schieten deze omhoog.

Bij taal en andere vakken is dat iets minder, maar nog steeds is de invloed positief.

Verder zorgt oefening voor meer strategiegebruik en meer motivatie om door te zetten; vooral in de lagere groepen waren de effecten groot. Dit staat deels haaks op de eerdere meta-analyse van John Hattie en collega's (1996), die juist nauwelijks effect op motivatie zagen. Dat kan komen omdat Hatties studie vooral ging over vo-leerlingen en studenten. Blijkbaar, zo concluderen onze onderzoekers, zijn basisschoolleerlingen gemakkelijker te motiveren. Ook staan ze nog meer open voor leerstrategieën; ze hebben immers nog geen of minder vaste studiegewoontes.

En dit werkt bij uitstek

De onderzoekers hebben het bovenstaande algemene plaatje nog wat verder verfijnd door te kijken wat het meeste effect sorteert (zie kader hiernaast). De meeste winst behaal je door op alle drie de lagen van leren te werken: cognitie, metacognitie en motivatie. Vooral het louter oefenen van cognitieve strategieën, zoals samenvatten, levert weinig op. In zo'n gecombineerde aanpak zorgen vooral actieve verwerking van de leerstof, bijvoorbeeld door het maken van een samenvatting of vragen stellen aan de tekst, samen met een focus op het zoeken naar oplossingen, voor betere prestaties.

Bij het aanleren van metacognitieve strategieën (je eigen werk controleren, monitoren en plannen) is het belangrijk om expliciet aandacht te besteden aan het nut ervan. Samen levert dat het meeste effect op. Ook hier geldt weer: leer niet een strategie los aan, maar combineer ze. Laat leerlingen bijvoorbeeld niet alleen een planning maken van de rekenopgaven die ze moeten maken, maar leer hun ook hoe ze tussentijds de voortgang controleren en eventueel hun planning aanpassen.

Bij motivatie komt vooral feedback als effectieve strategie uit de bus. Hiermee wordt bedoeld dat

ZELFREGULATIE OP DRIE NIVEAUS

Zelfregulerend leren is een samenspel van processen op drie niveaus:

1. Cognitief (informatieverwerking)

Deze laag bevat de volgende leerstrategieën:

- Herhalen.
- Actieve verwerking (in het Engels: *elaboration*) en organisatie van de stof, zoals de inhoud uitleggen aan jezelf, samenvatten en/of de inhoud verbinden aan wat je al weet.
- Probleemoplossen, bijvoorbeeld door een opgave te splitsen in afzonderlijk op te lossen stappen.

2. Metacognitief (checken van eigen leerproces)

Deze laag bevat je eigen werk controleren, monitoren en plannen als strategieën.

3. Motivatieel (het leerproces gaande houden)

Deze laag bevat de volgende strategieën:

- Attributie. Als een leerling succes en vooral falen toeschrijft aan aanleg, vermindert dat de inzet ('dit kan ik toch niet'). Leerlingen moeten daarom gaan ervaren dat inzet loont en dat fouten maken juist het leren kan bevorderen.
- Focus op oplossingen. Leerlingen leren om niet te blijven hangen in het probleem, maar hun aandacht te richten op mogelijke oplossingen.
- Feedback. Leerlingen moeten leren anderen om feedback te vragen en zelf ook leren nadenken of gestelde doelen wel geschikt waren.

leerlingen leren om (tijdig) anderen om feedback te vragen en zichzelf aanleren om na te denken of gestelde doelen wel geschikt waren. Ook een focus op het zoeken naar oplossingen (in plaats van blijven hangen in een probleem) werkt goed. Leerlingen helpen om eigen falen en succes toe te schrijven aan de juiste oorzaken (attributie), wierp nog niet meteen vruchten af. Niet, zo stellen de onderzoekers, omdat dit onbelangrijk is, maar omdat het veel tijd kost om anders te leren denken over jezelf. Veel leerlingen denken bij slechte prestaties bijvoorbeeld al snel dat ze een vak 'gewoon niet kunnen', in plaats van te kijken naar hun inzet of manier van werken.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Dignath en collega's geven inzicht in hoe je leerlingen het best kunt ondersteunen bij zelfregulerend leren. En ja, dat is ook op de basisschool al belangrijk. Sterker, hoe vroeger je leerlingen zelfregulerende strategieën aanleert, hoe beter. Ze leren dan van meet af aan hoe ze moeten leren. Dat is gemakkelijker dan hun, als ze ouder zijn, slechte leergewoontes af te moeten leren.

'Kies bij zelfregulerend leren voor een gecombineerde aanpak'

Allereerst is het belangrijk dat leraren zich op alle drie de lagen van het leerproces richten, dus op cognitie, metacognitie en motivatie. We zagen dat vooral het louter oefenen van cognitieve strategieën veel minder oplevert dan een gecombineerde aanpak. Dat is niet vreemd: leerlingen kunnen wel weten welke leerstrategie handig en nuttig is, maar als ze hun werk niet controleren of het bijltje erbij neergooien als het moeilijk wordt, zal dat hun prestaties niet ten goede komen.

Als tweede is het belangrijk om zelfregulerende strategieën domeinspecifiek aan te leren en te laten oefenen.

Ze aanleren bij bijvoorbeeld rekenen, betekent niet dat leerlingen het ook kunnen bij taal of de zaakvakken. Aandacht voor de strategieën kunnen leraren integreren in de instructie van de diverse vakken.

JOUW EIGEN KLAS

Waar kun je in jouw klas op letten als je zelfregulerend leren bij leerlingen wilt bevorderen? Kort samengevat: kies voor een gecombineerde aanpak waarin in elk geval uitwerking, probleemoplossen, planning en feedback een plek hebben.

Kijk daarnaast naar wat jouw leerlingen nodig hebben. Een leerling die als iets niet lukt, meteen zegt: dit kan ik nooit leren, heeft bijvoorbeeld baat bij gerichte aandacht voor attributie. Daarmee help je een leerling om te ervaren dat je wél beter kunt worden in iets. Dat het bijvoorbeeld weinig zinvol is om de eigen prestaties te vergelijken met die van anderen; je kunt beter achterom kijken en zien waarin je allemaal al beter bent geworden. Met (tijdelijk) eenvoudiger taken of door taken in kleinere stappen op te delen, kun je hen daarbij helpen. Zo kunnen ze succeservaringen opdoen. Hun houding zal niet van de ene op de andere dag veranderen, dus structurele aandacht hiervoor blijft nodig.

Maak strategieën tot een expliciet onderdeel van je instructie, maar altijd gekoppeld aan lesstof. Het los oefenen van plannen of probleemoplossen heeft geen zin. Doe voor hoe je een strategie bij een bepaald vak toepast en geef daarna veel tijd om zelf of in groepjes te oefenen.

Leg je klas bovendien uit waarom metacognitieve strategieën belangrijk zijn. Want telkens je werk nakijken bijvoorbeeld, kost tijd en het is veel gemakkelijker voor leerlingen om hun werk snel af te ronden. Laat hun daarom zien en ervaren dat ze veel meer leren door het wél te doen. Dat levert hun op de lange termijn tijdwinst op, doordat ze minder fouten maken en betere cijfers halen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. Doi 10.1016/j.edurev.2008.02.003.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. Doi 10.1016/s0883-0355(99)00014-2.

Verder lezen

In dit *Didactief*-webinar vertelt onderwijspsycholoog Martine Baars wat er allemaal komt kijken bij zelfgereguleerd leren.

<https://didactiefonline.nl/video/webinar-zelfgereguleerd-leren>

Bloem, F. (2020). Leren kun je leren. *Didactief* 9 (november).

In dit interview legt onderwijspsycholoog Martine Baars uit hoe je in de klas aan de slag kunt met zelfregulerend leren.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leren-kun-je-leren>

Ros, B. (2021). Afhaken of doorzetten. *Didactief* 3 (maart).

Dit artikel beschrijft wat de attributietheorie van Bernard Weiner inhoudt.

<https://didactiefonline.nl/artikel/afhaken-of-doorzetten>

OM IN TE LIJSTEN

- Hoe vroeger je begint met zelfregulerend leren aanleren, hoe beter.
- De combinatie van leerstrategieën, meta-cognitie en motivatie werkt het best.
- Koppel strategieën altijd aan lesinhoud, los oefenen heeft geen zin.
- Leg leerlingen ook het waarom achter strategieën uit.

Ros, B. (2020). Geloof in eigen kunnen. *Didactief* 10 (december).

Of iemand leert, hangt mede af van hoe een leerling over zichzelf denkt: wat kan ik wel en wat kan ik niet?

<https://didactiefonline.nl/artikel/geloof-in-eigen-kunnen>

Meer over de attributietheorie en zelfvertrouwen van leerlingen kun je lezen in de hoofdstukken 'Geloof in eigen kunnen' en 'Afhaken of doorzetten' uit *Op de schouders van reuzen*. Dit boek kun je gratis downloaden.

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://www.opdeschoudersvanreuzen.nl>

Deze poster biedt een uitleg van bewezen leerstrategieën, weliswaar bestemd voor studenten, maar ook handig voor jou als leraar.

<https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d05228d1758ee2ec43a287/1473270312909/Dutch+Six+Strategies+for+Effective+Learning+posters.pdf>

Barneveld, S. (2003). Motiveren kun je leren. *Didactief* 1-2 (januari-februari).

Dit artikel beschrijft onderzoek van Monique Boekaerts naar hoe je leerlingen kunt motiveren voor schoolwerk.

<https://didactiefonline.nl/artikel/motiveren-kun-je-leren>

16. VRAGEN STAAT VRIJ

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001).

Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?

Educational Psychology Review, 13(2), 93-114.

INTRODUCTIE

Ken je de hashtag #dtv? Die staat voor: durf te vragen. Mensen gebruiken deze op sociale media als ze een brutale vraag stellen ('wie kan me helpen aan een goedkoop logeeraadres in Parijs') of een zogenaamd naïeve vraag ('heb ik nou goed begrepen dat ...'). Het idee erachter is: ik voel geen schroom of schaamte om deze vraag te stellen.

Die hashtag zou in de klas ook best handig zijn, want veel leerlingen vinden het lastig om de leraar of klasgenoten om hulp te vragen. Waarom is dat eigenlijk? Waarom bijten sommige leerlingen liever hun tong af dan een hulpvraag te stellen? Dat heeft Allison Ryan samen met collega's op een rijtje gezet. Hun onderzoek biedt jou sleutels om deze leerlingen toch te helpen.

HET IDEE

Hulp vragen is een belangrijke vorm van zelf-gereguleerd leren: wanneer je er zelf niet meer uitkomt, schakel je hulptroepen in van meer ervaren mensen

die je verder kunnen helpen. Dat vraagt om inzicht in wat een taak inhoudt en je eigen vaardigheden om die taak uit te voeren.

Hoe ouder leerlingen worden, hoe beter deze meta-cognitieve vaardigheden ontwikkeld zijn. Alleen is er iets raars aan de hand. Sommige oudere leerlingen gaan hulp vragen juist uit de weg. Bij hen is het geen kwestie van niet kunnen, maar van niet willen of durven.

Waarom doen ze dat, terwijl ze weten dat ze die hulp wel nodig hebben? Dat wilden Ryan en haar collega's in kaart brengen. Ze hadden zelf al het nodige empirische onderzoek hiernaar gedaan en in hun artikel vatten ze hun eigen inzichten en die van anderen samen. Ze leggen uit welke kenmerken van leerlingen en van de klas een rol spelen bij het bewust vermijden van hulp vragen.

DE INZICHTEN

Een leerling vergelijkt de eigen oplossingen van rekensommen met die achter in het boek en ziet nogal veel verschillen. Een ander tuurt naar een tekst en denkt: geen idee waar dit over gaat. En een derde denkt het een, terwijl de leraar het ander vertelt.

Allemaal voorbeelden van situaties waarin een leerling in actie kan komen en om hulp kan vragen. Waarom gebeurt dat soms niet? En dan hebben we het niet over praktische belemmeringen als dat er niemand in de buurt is die (snel) kan helpen, maar om psychosociale oorzaken. Ryan en collega's bespreken de volgende in onderzoek gevonden oorzaken: twijfel aan eigen kunnen, gebrek aan sociaal zelfvertrouwen, doeloriëntatie, en regels en klimaat in de klas.

Twijfel aan eigen kunnen

Leerlingen met weinig vertrouwen in eigen kunnen – terecht of onterecht – vinden het lastiger om hulp in te schakelen dan leerlingen die goed presteren. Ze

STATUS OF VERBONDENHEID?

Leerlingen zijn onderdeel van een groep en koesteren, vaak onbewust, ook sociale doelen. Je hebt leerlingen die vooral gericht zijn op verbondenheid met anderen. Ze willen graag geaccepteerd worden door klasgenoten en met hen goede relaties onderhouden. Daar past ook bij dat je elkaar helpt en om hulp kan vragen.

Andere leerlingen zijn juist primair gericht op status en prestige binnen de groep. Ze willen zich laten gelden en gezien worden. Om hulp vragen past minder in het plaatje van de stoere, populaire leerling.

zijn bang een domme indruk te maken. Een vraag om hulp zien ze als een blijk van onvermogen en daarom houden ze liever hun mond. Leerlingen die wel goed presteren of veel vertrouwen in eigen kunnen hebben, stellen wel hulpvragen.

Gebrek aan sociaal zelfvertrouwen

Voor hulp moet je je tot anderen wenden. Dat is geen probleem als je sociaal vaardig bent of je zo voelt. Maar als leerlingen heel verlegen zijn of onzeker over de eigen plek in de groep, wordt hulp vragen lastiger. 'Als ze me maar willen helpen', schiet er bijvoorbeeld door hun hoofd. Of: 'Als ik maar kan uitleggen wat ik niet snap.'

Doeloriëntaties

De instelling waarmee leerlingen een bepaalde taak oppakken (doeloriëntatie), bepaalt mede of ze wel of niet om hulp zullen vragen. Leerlingen met een beheersingsdoel (*mastery*) zijn erop gericht hun kennis en vaardigheden te vergroten en iets in de vingers te krijgen. Leerlingen met een prestatiedoel (*performance*) zijn erop gericht om te scoren. Voor sociale doelen geldt iets soortgelijks (zie kader op pagina 104).

De 'beheersers' kijken of ze zichzelf kunnen verbeteren. Hulp vragen past daarbij, want met hulp van anderen komen ze immers meer vooruit. Maar leerlingen die willen presteren, zien hulp vragen als een zwaktebod, iets wat afbreuk doet aan hun prestatie. Voor zwakke leerlingen telt dat op: ze hebben hulp harder nodig, maar vanwege hun angst voor dom versleten te worden, vermijden ze het om de leraar om hulp te vragen. Dus de leerlingen die hulp het hardst nodig hebben, vragen er het minst om.

En dan zijn er leerlingen die het per se zelf willen doen, dus zonder hulp van anderen. De reden hiervoor heeft mede te maken met hun doeloriëntatie. De beheersers onder hen vragen geen hulp omdat

ze redeneren: ik leer meer als ik het helemaal zelf uitknobbel. En de presteerders denken: als ik het zelf doe, is mijn prestatie des te indrukwekkender.

Regels en klasklimaat

Niet alleen de eigen doelen, maar ook die van de leraar doen ertoe. Een leraar die benadrukt dat iedere leerling zichzelf kan verbeteren en dat je door inzet vooruit kunt komen (beheersingsdoel), schept een gunstiger klimaat om vragen te stellen dan een leraar die de nadruk op presteren en onderlinge competitie legt (prestatiedoel). In het eerste geval is hulp vragen een teken van willen leren, in het tweede geval een teken dat je minder weet dan klasgenoten. Een klasklimaat waarin beheersingsdoelen vooropstaan, trekt 'presteerders' over de streep om toch hulp te vragen. Ook de relatie met de leraar speelt mee (zie hoofdstuk 5, 'Persoonlijke relaties leren fijner'). Als een leerling zich gewaardeerd en gezien voelt, zal hij of zij eerder om hulp vragen.

***'De leerlingen die hulp
het hardst nodig hebben,
vragen er het minst om'***

Daarnaast kunnen regels leerlingen ontmoedigen of juist stimuleren om hulp te zoeken. Mogen leerlingen bijvoorbeeld tijdens de instructie een vraag stellen? Moeten ze het eerst zelf proberen en mag je pas 'als het echt niet lukt' je vinger opsteken? Mogen kinderen tijdens het zelfstandig werken met elkaar overleggen of geldt dat als afkijken?

Hoe warmer en ondersteunender het klasklimaat, hoe vrijer een leerling zich voelt om anderen om hulp te vragen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Voor een soepel leerproces moeten leerlingen weten wat ze wel en niet zelf (al) kunnen. Bij dit zelfgere-

guleerd leren hoort ook dat ze om hulp vragen als ze er zelf niet meer uitkomen. Immers, als ze toch op eigen houtje doorploeteren, verliezen ze veel tijd of nog erger, komen ze op een dwaalspoor.

Ryan en collega's attenderen ons erop dat weten en handelen twee verschillende dingen kunnen zijn. Er zijn leerlingen die er welbewust van afzien om hulp in te roepen. Ze weten dat ze klem zitten, maar houden toch hun mond. Ryans onderzoek biedt inzicht in de achterliggende oorzaken. Sommige leerlingen zijn bang om een domme indruk te maken of af te gaan in de groep. Andere durven de leraar niet lastig

te vallen en weer andere zijn streng voor zichzelf: ik leer meer als ik het zelf doe.

Het onderzoek laat bovendien zien dat de sfeer in de klas meetelt. In een klas waarin leerlingen gewend zijn om samen te werken en elkaar te helpen, geldt het vragen om hulp niet als een zwakgebod. Een leraar die benadrukt dat je kunt leren van elkaar en dat het juist een teken van kracht is om op tijd hulp in te roepen, creëert een klimaat waarin leerlingen dat ook sneller durven en willen doen. Een leraar die daarentegen de nadruk legt op presteren en onderlinge competitie, en strenge regels heeft over

in de
praktijk

VRAGEN ZONDER WOORDEN

Toen een leerling van basisschool De Vijfmaster in Veghel zijn spullen van tafel gooide omdat zijn keersommen maar niet lukten, werd duidelijk dat hij hulp nodig had. 'Je hoopt natuurlijk dat leerlingen om hulp vragen, ver voordat ze blokkeren', zegt interne gedragscoach Mariëlle Delisse. 'Dat proberen we op school daarom heel laagdrempelig te maken. Zo vertellen we kinderen steeds weer dat fouten maken erbij hoort. Ook gebruiken we coöperatieve werkvormen waarin leerlingen vragen aan elkaar kunnen stellen, want dat is minder spannend dan klassikaal. Daarnaast kunnen leerlingen een vragenblokje op tafel leggen als ze hulp van de leraar willen.'

De meeste kinderen zijn snel geneigd bij de leraar aan te kloppen voor hulp. 'Daarom zetten we in sommige groepen juist de afspraak *three before me* in, waarbij leerlingen eerst drie andere oplossingen moeten proberen. Zoals een klasgenoot vragen, zelf nog een keer goed lezen of de vraag even overslaan.' Maar lastiger zijn

leerlingen die niet om hulp willen of durven vragen. 'Bij deze jongen kwam dat naar buiten toen hij zijn spullen op de grond gooide, en konden we er iets mee.' Maar vaker houden deze "vraagvermijders" zich stil en moet je andere signalen leren herkennen. 'Sommigen gaan bijvoorbeeld naar de wc als iets niet lukt. We proberen daarop alert te zijn.'

Als vermijdingsgedrag boven tafel komt, springt Delisse daarop in. Ze merkt dat kinderen zich soms schamen dat ze iets niet weten of bang zijn dat ze tot last zijn. 'Ze hebben hulp nodig om te beseffen dat ze zelf iets kunnen doen', zegt ze. In het geval van de jongen met zijn keersommen, leerde ze hem – met het beeld van een vulkaan – eerder aan te voelen wanneer de spanning oploopt en hij hulp kan vragen. 'We hebben samen een vulkaan getekend waarop hij nu met een blokje aangeeft hoe ver van of dicht bij ontploffing hij zit. Hij snapt nu dat het voor iedereen fijner is als hij eerder hulp inroept.'

praten in de klas, ontmoedigt leerlingen juist om hulpvragen te stellen.

JOUW EIGEN KLAS

Jij hebt ze wellicht ook in je klas: leerlingen die jouw hulp nodig hebben, maar er niet om vragen. Hoe kun je deze leerlingen toch helpen? De eerste stap is om te achterhalen wat er achter hun vermijdingsgedrag steekt. Heb je bijvoorbeeld met een beheerser of een presteerder te maken? De eerste kun je duidelijk maken dat je inderdaad veel leert als je het helemaal zelf doet, maar dat je soms ook jezelf in de weg kunt zitten. Dan heb je even steun van iemand anders nodig om weer vooruit te komen. Niet iemand die voorzegt hoe het moet, maar die je weer op het goede spoor zet.

***‘Weten en handelen
kunnen twee verschillende
dingen zijn’***

Met een presteerder voer je een ander gesprek. Zo’n leerling probeer je duidelijk te maken dat het invoeren van hulp geen zwaktebod is, maar juist een teken van kracht. Dat leren geen wedstrijd is met anderen, maar, als het al een wedstrijd is, met jezelf: hoe kun jij vandaag verder komen dan gisteren? Door duidelijk te maken dat jij er bent om hen te helpen iets te leren wat ze nog niet kunnen, kom je leerlingen tegemoet die uit angst of trots hulpvragen vermijden. Kijk ook nog eens naar de regels in jouw klas. Stimuleren die leerlingen om samen te werken of jou om hulp te vragen of ontmoedigen ze dit juist? En natuurlijk, je wilt leerlingen ook bijbrengen dat ze best eens mogen kauwen op een opgave of hun hoofd breken over een tekst. Ze hoeven je niet meteen om hulp te vragen. Het verschil leren zien tussen een moeilijke, maar uiteindelijk wel te tackelen taak

en een taak die ze zonder hulp niet aankunnen, dat hoort ook bij zelfgereguleerd leren. Met jouw hulp kunnen ze dat ontdekken.

OM IN TE LIJSTEN

- Weten wanneer je hulp nodig hebt en erom vragen, hoort bij zelfgereguleerd leren.
- Leerlingen die gericht zijn op sociale status, zien hulp vragen als een zwaktebod.
- Leerlingen die twijfelen aan eigen kunnen, durven minder snel hulp te zoeken.
- In een ondersteunend klasklimaat voelen leerlingen zich vrij om vragen te stellen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114. Doi 10.1023/a:1009013420053.

Verder lezen

Lucassen, M. (2018). Vragen stellen door leerlingen: zo stimuleer je dat! *Vernieuwonderwijs.nl*. Dit artikel biedt tips om leerlingen te helpen vragen te stellen.

<https://www.vernieuwonderwijs.nl/vragen-stellen/>

Hoogbegaafde leerlingen vragen weinig om hulp. Hoe kun je hen stimuleren dat toch te doen?

<https://talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder/werkhouding/geen-hulp-vragen>

17. LEREN VOORUIT TE DENKEN

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003).

Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.

INTRODUCTIE

Zomaar een beetje rondrijden en maar zien waar je uitkomt. Dat is leuk als je een dagje vrij bent en je wilt laten verrassen door wat je onderweg zult zien. Maar voor leren is het een minder handig recept. Weten waar je naar op weg bent en hoe je daar komt, is daarbij het halve werk.

Hoe leer je leerlingen om doelgericht op pad te gaan? Daar hebben al veel onderzoekers zich het hoofd over gebroken. Ook Lynn Fuchs en collega's deden dat, en met succes. Hun onderzoek biedt niet alleen tips voor het aanleren van zelfregulerende vaardigheden, maar toont bovendien aan dat deze vaardigheden er daadwerkelijk voor zorgen dat leerlingen beter presteren. Dus beter leren. En daar is het natuurlijk allemaal om begonnen.

HET IDEE

Fuchs en collega's wilden meer inzicht in hoe je leerlingen beter kunt leren probleemoplossen bij rekenen. Ze vermoedden dat twee dingen daarbij belangrijk zijn: transfer en zelfregulatie. Transfer betekent dat je oplossingen of strategieën die je hebt geleerd, ook kunt toepassen op nieuwe taken. Zo word je steeds minder afhankelijk van de instructie van de leraar.

Nog zo'n handig hulpmiddel is metacognitie: het vermogen om na te denken over wat je doet. Je kijkt als het ware over je eigen schouder mee. Voor probleemoplossen is dat onmisbaar (zie kader op pagina 110). Metacognitie is bovendien een van de centrale vaardigheden bij zelfregulatie.

Fuchs en collega's wilden achterhalen of leerlingen daadwerkelijk beter gaan presteren als ze instructie in transfer en zelfregulatie krijgen. Ze vonden 24 leraren uit groep 5 (samen goed voor 395 leerlingen) bereid om mee te werken. Zestien weken lang gaven acht van hen de gangbare lessen met rekenopgaven waarbij probleemoplossen nodig is (controlegroep-

pen). Een tweede groep van acht leraren vulde dit aan met instructie over transfer: ze leerden algemene regels voor probleemoplossen aan en vatten aan het eind van een of meer lessen het geleerde nog eens samen. Een derde groep van acht gaf daarbovenop instructie over zelfregulerend leren (ZRL): ze leerden hun leerlingen hoe ze doelen moeten stellen en hun eigen werk (tussentijds) kunnen controleren.

***'Hoe complexer de taak,
hoe belangrijker
zelfregulatie is'***

De onderzoekers schotelden leerlingen daarna toetsen voor met drie soorten opgaven: 1. die erg leken op wat ze eerder al in de klas hadden gedaan, 2. die daarvan een beetje afweken, en 3. die heel veel verschilden van wat ze eerder hadden gedaan. Deze opgaven vroegen dus weinig, een beetje of veel transfer. Bovendien lieten de onderzoekers leerlingen reageren op vier stellingen om hun mate van zelfregulatie tijdens het rekenen te meten. Bijvoorbeeld: 'Als ik bezig ben met rekenen, denk ik na of mijn werk beter wordt'.

DE INZICHTEN

Doelen stellen en zelfcontrole

Door leerlingen expliciet doelen voor zichzelf te laten stellen, maak je ze bewust van de af te leggen route. En door het eigen werk gaande de rit regelmatig te controleren, weten ze dat ze op de goede weg zijn of moeten bijsturen.

Alle 395 leerlingen oefenden in de les zelfstandig een rekenopgave. De leerlingen uit de transferklassen keken hun werk zelf na en kregen na elke les een opgave mee als huiswerk. Dat deden de leerlingen in de ZRL-plus-transferklassen ook, maar zij deden nog iets extra's: ze beoordeelden ook hun eigen werk-

proces en de nauwkeurigheid van hun antwoord. Ze hielden hun dagelijkse scores bij in een grafiekje. Aan het begin van een les stelden ze als doel: mijn prestatie van gisteren verbeteren of evenaren. Regelmatig bespraken ze in duo's en in de klas hoe ze het geleerde in de rekenles ook op andere momenten toepasten (transfer). De leraar hield een klassengrafiek bij van alle transfers en van ingeleverd huiswerk. De individuele grafieken fungeerden als monitor van ieders leerproces.

Goud voor ZRL

Alle leerlingen werden beter in rekenen. Maar er bleek een duidelijke top drie, met goud voor de ZRL-plus-transferklassen, zilver voor de transferklassen en brons voor de controleklassen. Actief bezig zijn met transfer en ZRL zet dus zoden aan de dijk. De antwoorden op de stellingen ondersteunen dit. Op drie van de vier toonden leerlingen uit de ZRL-

plus-transfergroep de hoogste mate van zelfregulatie. En betere zelfregulatie, zo laat dit onderzoek zien, gaat samen met betere rekenprestaties. Tussen de beide andere groepen waren bij de stellingen geen noemenswaardige verschillen.

Op de vierde stelling, over transfer, scoorden de zestien klassen die hierin instructie hadden gekregen, beter dan de acht controleklassen. Ook dit correspondeerde met de rekenprestaties.

'Stimuleer leerlingen om doelen voor zichzelf te stellen'

De leerlingen uit de transferklassen waren beduidend beter dan de leerlingen uit de controleklassen in rekenopgaven die weinig of een beetje transfer vroegen, maar niet in opgaven die veel transfer vroegen. Dat laatste gold wel voor de leerlingen uit de ZRL-klassen: zij waren in alle drie de soorten opgaven beter. Met recht dus goud voor zelfregulatie.

WAT EXPERTS DOEN

Hoe complexer de taak, hoe belangrijker zelfregulatie is. Het antwoord op een tafelsom kunnen leerlingen (vanaf groep 4) dromen, maar berekenen welke maat regenton past bij de dakgoten van het schoolgebouw, vraagt om meer stapjes. Daar moet je je hoofd bij houden en telkens checken of je op de goede weg bent.

Die zelfregulatie is precies het verschil tussen zwakke en ervaren rekenaars. Die laatsten besteden veel meer tijd aan het bestuderen van de opgave, denken meer na over mogelijke oplossingen en passen hun strategieën soepeler aan als dat nodig is (en weten ook wanneer dat nodig is).

Invloed van rekenniveau

De onderzoekers keken ook of alle leerlingen evenveel profiteerden van instructie over transfer en ZRL. Dat bleek niet het geval. Leerlingen die al goed in rekenen waren, haalden het onderste uit de kan. Bij hen was de top drie zoals hierboven gemeld.

De doorsnee en zwakke rekenaars in beide experimentele klassen waren beter dan die uit de controleklassen, maar bij hen was er geen verschil tussen wel of geen instructie in zelfregulatie. Mogelijk hadden ze door hun lagere rekenniveau meer moeite om hun eigen leerproces goed te monitoren; ze zagen wellicht minder snel of ze iets verkeerd aanpakten. Een opvallende bevinding was dat zorgleerlingen met een leerprobleem ook profiteren van de extra instructie in zelfregulatie. Ze waren beter in rekenopgaven met weinig of een beetje transfer dan zorgleer-

lingen uit de transfer- en controleklassen. Overigens kregen alle zorgleerlingen les in kleine groepjes.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Er zijn veel studies die laten zien dat je leerlingen kunt leren om hun eigen werkproces te monitoren en vooruit te denken: wat moet ik bereiken en hoe kom ik daar? Maar Fuchs en collega's doen daar nog een schep bovenop: ze laten zien dat zelfregulatie daadwerkelijk leidt tot betere leerprestaties.

Vooral bij complexere taken, waarbij leerlingen meer stapjes moeten doorlopen, is zelfregulatie belangrijk. Het helpt leerlingen om het stuur goed in handen te houden en op het doel af te rijden. Ze leren zo doordachter en zelfstandiger werken.

Dat moet je hun wel expliciet aanleren. De leraren in het onderzoek van Fuchs en collega's deden voor hoe je aangeleerde oplossingsstrategieën ook in andere situaties kunt gebruiken (transfer) en hoe je doelen stelt en je eigen vorderingen kunt controleren. Ze lieten leerlingen grafieken bijhouden en besteedden daar in de klas voortdurend aandacht aan. Zo hielden ze het vuurtje brandend.

Zelfregulatie is niet alleen weggelegd voor de betere leerlingen. Zelfs zorgleerlingen gingen beter rekenen na expliciete ZRL-instructie. Wel moeten leraren doorsnee en zwakke leerlingen meer bij de hand nemen en meer begeleiden. Hoe beter je in een vak bent, hoe sneller en beter je doorhebt dat je iets verkeerd aanpakt. Leerlingen die nog niet zover zijn, hebben een leraar nodig die meekijkt, feedback geeft en tijdig bijstuurt.

JOUW EIGEN KLAS

Als je instructie geeft, hoop je dat leerlingen daarna zelfstandig aan de slag kunnen. Bij eenvoudige oefenopgaven – of het nu taal, rekenen of een ander vak is – lukt dat meestal wel. Zeker als de opgaven lijken op dat wat je net voorgedaan en uitgelegd hebt.

Maar hoe afwijkender en complexer de opgaven, hoe pittiger zelfstandig werken wordt voor leerlingen.

Het onderzoek van Fuchs en collega's laat zien wat je kunt doen om leerlingen te helpen. Leer hun niet alleen de lesstof aan, maar ook bijbehorende meta-cognitieve vaardigheden. Dus hoe ze over hun eigen schouder mee kunnen kijken: doe ik het goede en doe ik het goed? Doe bijvoorbeeld voor hoe leerlingen kunnen checken of ze de juiste rekenbewerking hebben gekozen.

En stimuleer hen om doelen voor zichzelf te stellen. Globaal lijken die natuurlijk op jouw lesdoelen, maar leer leerlingen om ook persoonlijke doelen te stellen. Iets waar ze zelf beter in willen worden en aan willen werken. Bijvoorbeeld: ik let vandaag in mijn opstel extra op spelling en zoek bij twijfel op hoe je een woord schrijft. Bij doelen hoort natuurlijk ook dat leerlingen nagaan of ze die gehaald hebben en kijken waar het fout ging en waarom. Help hen om concrete en voor hen haalbare doelen te stellen. Niet: vandaag doe ik alles goed, maar: ik wil vandaag minstens drie van de zes opgaven goed uitrekenen.

OM IN TE LIJSTEN

- Complexe taken vragen om zelfregulerend gedrag.
- Zelfregulatie leidt tot betere leerprestaties.
- Stimuleer leerlingen om hun eigen werk tussentijds en achteraf te controleren: doe ik het goede en doe ik het goed?
- Doe voor hoe ze concrete en voor hen haalbare doelen kunnen stellen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315. Doi 10.1037/0022-0663.95.2.306.

Verder lezen

In een klas moeten leerlingen af en toe ook zelfstandig aan de slag kunnen. Maar hoe help je ze daarmee zonder dat ze verzuipen? Martine Baars legt in dit webinar uit wat er komt kijken bij zelfgereguleerd leren.

<https://didactiefonline.nl/video/webinar-zelfgereguleerd-leren>

Bloem, F. (2020). Leren kun je leren. *Didactief* 9 (november).

In dit interview vertelt Martine Baars hoe je leerlingen kunt helpen bij zelfstandig werken.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leren-kun-je-leren>

Montanus, M. (2021). Hoe leer je ze zelfregulerend leren? *Didactief-special 'Een leven lang leren'* (juni) / Werkplaatsonderzoek Amsterdam, juni 2021.

Van leraren wordt verwacht dat ze leerlingen zelfregulerend gedrag aanleren. Maar hoe zeker voelen leraren zich van hun zaak?

<https://didactiefonline.nl/artikel/hoe-leer-je-ze-zelfregulerend-leren>

18. KIJK WAT JE KLEUTERS AL KUNNEN!

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.

INTRODUCTIE

Bij plannen denken we aan agenda's en to-dolijstjes, aan jaarroosters en stappenplannen. Al die dingen die een volgroeid brein aankan, zagezegt. Maar de ontwikkeling van die vaardigheid begint al veel eerder. Ook kleuters doen al aan planning. Ze kijken bijvoorbeeld eerst naar een stapel blokken om vervolgens precies de juiste maat blokjes door een gat te duwen. En wat voor plannen geldt, geldt ook voor vaardigheden als het reguleren van emoties en gedrag, samenwerken en het monitoren van het eigen werk. Als je weet waar je op moet letten, kun je het bij je kleuters allemaal voorbij zien komen. David Whitebread en collega's ontwikkelden samen met leraren een handige checklist voor zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden. Deze helpt je je blik te richten en biedt ook handvatten om de ontwikkeling van deze vaardigheden te bevorderen.

HET IDEE

Als een kleuter het juiste plaatje aanwijst in plaats van benoemt, reken je dan het antwoord fout? Nee, natuurlijk niet. Toch was dit wat Whitebread onderzoekers vaak zag doen. Door te werken met talige methodes, zoals jonge kinderen vragen laten beantwoorden of hardop laten denken, onderschaten ze wat deze allemaal al kunnen. Heel lang concludeerden onderzoekers dan ook ten onrechte dat zelfregulatie en metacognitie pas vanaf circa acht jaar tot bloei komen. Niets is minder waar.

Om erachter te komen wat jonge kinderen al wel en niet kunnen, kun je hen beter observeren dan ze vragen te stellen. Vanuit dat idee ging Whitebread met collega's aan de slag om observatie-instrumenten te ontwikkelen. Dat deden ze in nauwe samenwerking met leraren, want ze wilden niet alleen de wetenschap, maar ook de lespraktijk van dienst zijn.

In totaal deden zestien leraren uit groep 1 mee (in Engeland zitten hierin kinderen van drie tot vier jaar),

32 leraren uit groep 2 (vier tot vijf jaar) en niet te vergeten hun 1440 leerlingen. Het eerste jaar gingen de leraren uit groep 1 aan de slag. Ze stimuleerden hun leerlingen tot activiteiten en opdrachten, waarbij de kinderen zelfstandig in groepjes of alleen werkten of onder leiding van de leraar. De onderzoekers kwamen drie keer in elke klas langs om video-opnames te maken en bespraken deze samen met de leraren na: welk gedrag zien we bij de kleuters dat te maken heeft met metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden? Bovendien koos elke leraar zes leerlingen uit, van wie er twee naar zijn inschatting al zeer vaardig waren, twee gemiddeld en twee zwak.

'Ook kleuters doen al aan planning'

Van deze leerlingen maten ze drie keer per jaar de zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, op basis van kenmerken die uit eerder onderzoek van Whitebread naar voren waren gekomen. Beide begrippen, metacognitie en zelfregulatie, liggen in elkaars verlengde (zie kader op pagina 114). In de rest van dit hoofdstuk spreken we kortweg over zelfregulerende vaardigheden.

Alle observaties samen werden geordend en dit resulteerde in een checklist met 22 gedragskenmerken: Children's Independent Learning Development (CHILD 3-5). De 32 leraren van groep 2 probeerden deze lijst een jaar lang uit en bleken hier uitstekend mee uit de voeten te kunnen. Daarnaast leverde het onderzoek een observatiemodel voor wetenschappers op, maar dat bespreken we hier niet.

DE INZICHTEN

Spelactiviteiten observeren

Zoals gezegd vroegen de onderzoekers aan de leraren om hun leerlingen veel activiteiten te laten doen,

van torens bouwen tot en met puzzelen. Geen gekke dingen dus, maar de gangbare spelactiviteiten in een kleuterklas. Kijk vooral ook, zeiden de onderzoekers, als leerlingen zelfstandig bezig zijn, alleen of in een groepje. Niet alleen heb je zo je handen vrij om hen goed te observeren, maar je kunt dan zien wat ze uit zichzelf doen en wat de rol van samenwerkend leren is.

Samen met een klasgenoot een taak uitvoeren, is makkelijker en moeilijker tegelijk. Makkelijker, omdat twee (of drie) meer weten dan een. Moeilijker, omdat je je gedrag op elkaar moet afstemmen. Whitebread en collega's onderscheiden drie soorten zelfregulerend gedrag: zelf, ander en gedeeld. In het eerste geval is de zelfregulatie op het individu zelf gericht. De kleuter zegt bijvoorbeeld: 'Ik ga een grote toren bouwen.' Bij 'ander-regulatie' probeert het kind het gedrag van een klasgenoot te sturen, bijvoorbeeld door deze een blok in handen te duwen. Bij gedeelde regulatie ten slotte, gaat het om het samen aanpakken van een taak. Een kind zegt bijvoorbeeld: 'Laten we eerst alle grote blokken pakken.' Uit eerder onderzoek van Whitebread bleek dat kleuters meer

ander-regulatie en gedeelde zelfregulatie vertoonden als ze zelfstandig bezig waren dan als er een volwassene bij was.

Wat de leraren zagen

De zestien leraren uit groep 1 zagen veel voorbeelden van zelfregulerende vaardigheden langskomen. De zes leerlingen die ieder van hen extra in de gaten hield, werden allemaal in de loop van het jaar vaardiger. Vooral de zwakke leerlingen profiteerden van de aandacht voor zelfregulerend leren, in de vorm van activiteiten die ze zelf of in groepjes mochten doen.

'Hoe kleuters een taak aanvatten, vertelt je veel over hun zelfregulerend leren'

Bovendien waren de leraren het in hoge mate eens over welke gedragskenmerken relevant zijn om naar te kijken. Aan die uit de literatuur voegden ze er nog twee toe, namelijk: de leerling gebruikt eerder aangeleerde strategieën en eerder gehoorde taal zelf ook. Typisch iets wat leraren die leerlingen goed ken-

METACOGNITIE EN ZELFREGULATIE

John Flavell muntte in de jaren zeventig van de vorige eeuw het begrip metacognitie: alle kennis die mensen hebben over hun eigen cognitieve processen. Ongeveer in dezelfde tijd presenteerde Lev Vygotskij het begrip zelfregulatie: zelf je leren aansturen.

Beide vaardigheden liggen in elkaars verlengde en de begrippen worden ook vaak door elkaar heen gebruikt. Het belangrijkste is dat metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden onmisbaar zijn voor het leerproces. Hoe vaardiger

leerlingen hierin zijn – en ook hoe meer je dit stimuleert – hoe sneller en beter ze leren.

Whitebread en collega's hebben het in hun checklist dan weer over *independent learning* (zelfstandig leren), maar zeggen er meteen bij dat dit hetzelfde is als zelfregulerend leren. En daaronder valt bij hen ook kennis over het eigen leren (metacognitie dus). Daarbij gaat het om het kunnen monitoren en controleren van het eigen leerproces én van de eigen emoties en betrokkenheid tijdens leertaken.

nen, wel en onderzoekers niet opmerken. Mooie aanvulling dus, vonden Whitebread en collega's. In totaal bevat de checklist 22 relevante gedragskenmerken (zie hieronder). De 32 leraren uit groep 2 bleken hier een jaar later prima mee uit de voeten te kunnen. De onderzoekers checkten ook of leraren bij een en dezelfde leerling (op een videofragment bijvoorbeeld) tot dezelfde observaties kwamen en dat was inderdaad het geval. CHILD bleek dus een praktisch bruikbare en betrouwbare checklist om de mate van zelfregulerende vaardigheden van

leerlingen te bepalen. En doordat leraren weten waar ze op moeten letten, weten ze ook op welke punten ze leerlingen verder kunnen stimuleren.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Zelfregulerende vaardigheden zijn een basiswaarde voor leren. Des te belangrijker om de ontwikkeling hiervan tijdig te observeren en te stimuleren. Dat kan al beginnen in de kleuterklas. Uiteraard gaat het bij jonge kinderen om andere vormen en gradaties dan bij achtstegroepers of jongeren. Planning

Checklist Children's Independent Learning Development (CHILD) 3-5 jaar

Deze kun je invullen voor je leerlingen: ik zie dit gedrag altijd, meestal, soms of nooit.

Emotioneel

- Kan over eigen gedrag en dat van anderen en de gevolgen daarvan vertellen
- Pakt nieuwe taken vol vertrouwen aan
- Kan aandacht richten en afleiding weerstaan
- Kan de eigen voortgang bij een taak monitoren en vraagt alleen hulp indien nodig
- Zet door, ook als het moeilijk is

Sociaal

- Overlegt met klasgenoot wanneer en hoe je een taak uitvoert
- Kan problemen met klasgenoten oplossen
- Kan zelfstandig de beurt nemen en de beurt afwachten
- Doet mee aan gezamenlijke activiteiten met klasgenoten (zonder volwassene)
- Is zich bewust van gevoelens van anderen en helpt of troost anderen

Cognitief

- Is zich bewust van eigen sterke en zwakke kanten
- Kan vertellen hoe hij of zij iets heeft aangepakt of wat hij of zij heeft geleerd
- Kan vertellen welke activiteiten ze nog gaan doen
- Kan beredeneerde/weloverwogen keuzes maken en beslissingen nemen
- Stelt vragen en stelt antwoorden voor
- Gebruikt eerder aangeleerde strategieën
- Gebruikt eerder gehoorde taal zelf ook

Motivatie

- Kan zonder hulp van een volwassene eigen oplossingen vinden
- Ontwikkelt eigen manieren om een taak uit te voeren
- Onderneemt activiteiten
- Plant eigen taken en doelen
- Vindt het leuk om problemen op te lossen

bijvoorbeeld draait in de kleuterklas niet om tijdig beginnen met leren voor de topo-toets of weten hoeveel tijd je nodig hebt voor het maken van tien rekenopgaven. Het zit in weloverwogen een taak aanpakken: als ik eerst dit doe, kan ik daarna ... Eerst denken dan doen, zo zou je het kunnen omschrijven. En na doen ook weer denken: Waarom valt de toren om? Kan ik het anders doen?

De checklist van Whitebread en collega's maakt duidelijk wat zelfregulerend leren bij kleuters allemaal

omvat. Het is een praktisch en waardevol instrument om gedrag van kleuters in het vizier te krijgen en na te gaan op welke punten ze nog extra stimulans nodig hebben. Hoe eerder ze zich de zelfregulerende vaardigheden eigen maken, hoe beter beslagen ze in groep 3 ten ijs komen.

JOUW EIGEN KLAS

Plannen, controleren, monitoren, evalueren – dat zijn allemaal grote woorden waarbij je niet meteen aan

in de
praktijk

KLEUTERS LATEN ZICH NIET AFLEIDEN

'Stop, je leidt me af', zei een kleuter in groep 1/2 van Kim Bindels deze week tegen een klasgenootje. Een mooi voorbeeld van hoe zelfs jonge kinderen al kunnen leren zelf de regie te nemen in hun leerproces. 'Twee maanden geleden hebben we het in de klas gehad over jezelf niet laten afleiden, als onderdeel van zelfregulerend leren', vertelt Bindels. 'Gaaf om te zien dat het beklijft.'

Op basisschool Klimop in Rijkevoort is Bindels lid van de werkgroep zelfregulerend leren. Sinds twee jaar werkt de school met een jaarcyclus om leerlingen in alle klassen zelfregulerende vaardigheden aan te leren. Iedere drie weken komt een andere leerstrategie uit het boek *Zelfregulerend leren* van Pieterneel Dijkstra aan bod, veertien in totaal. Bindels: 'In die drie weken geven we eerst instructie over de leerstrategie. Vervolgens stimuleren we leerlingen erop te letten tijdens het zelfstandig werken.'

Neem de leerstrategie "jezelf organiseren". Met rollenspel, spelletjes en metaforen maakt Bindels de strategie begrijpelijk. 'De metafoor uit het

boek is in dit geval een fiets, waarbij het nodig is soms te trappen en soms te remmen', verduidelijkt ze. 'We deden een spelletje "commando pinkelen" om dat nog concreter te maken.' Ze legt ook de doelen bij de leerstrategie uit, zoals: ik laat me niet afleiden, ik zet door al vind ik het moeilijk, ik houd mijn aandacht bij de les. Elke keer na het zelfstandig werken, reflecteren leerlingen zelf op hoe dat is gegaan. 'Bij de kleuters gaat dat heel simpel met een duim omhoog, omlaag of opzij. In de middenbouw gebruiken we een thermometer met kleuren. En in de bovenbouw zetten leerlingen een puntje in hun eigen voortgangsgrafiek.'

Bindels is enthousiast over de schoolbrede, structurele aandacht voor zelfregulatie. 'Het maakt kinderen echt bewust van hoe ze leren. We zien leerlingen zelf regie nemen door bijvoorbeeld een rustig plekje op te zoeken in de gang of hun weektaak in stukjes te verdelen. En zelfs de kleuters kunnen elkaar al vragen of het wat stiller mag. Omdat alle leerstrategieën ieder jaar weer terugkomen, zullen ze er steeds verder in groeien.'

kleuters denkt. Toch zijn jonge kinderen wel degelijk bezig met dergelijke activiteiten. De checklist van Whitebread en collega's vertelt wat deze vaardigheden op kleuterniveau inhouden. Hoe een kleuter een taak aanvat – of dat nu een puzzel maken, een pop aankleden of opruimen is – vertelt jou heel veel over de mate van zelfregulerend leren.

Je kunt kleuters helpen om deze vaardigheden (verder) te ontwikkelen door ze telkens net iets uitdagender taken of spelletjes te laten doen. Als je merkt dat een kind gefrustreerd raakt of het bijltje erbij neergooit, kun je te hulp schieten. Je doet voor en vertelt hardop hoe je iets kunt aanpakken, in welke volgorde bijvoorbeeld, en leert het kind om het na te doen en uiteindelijk zelf te doen. Laat kinderen ook veel in groepjes of duo's spelen en werken, zonder jouw tussenkomst. Op die manier oefenen ze hoe ze moeten samenwerken, oftewel hun sociale zelfregulerende vaardigheden. Zo reikt elk gedragskenmerk uit de checklist je handvaten aan om kleuters vooruit te helpen.

OM IN TE LIJSTEN

- Zelfregulerende vaardigheden zijn onmisbaar voor het leren.
- Ook kleuters kunnen al plannen en hun eigen gedrag monitoren.
- Met de checklist kun je kleuters gericht observeren tijdens hun spel alleen en met anderen.
- Zelfstandig taakjes uitvoeren en spelletjes doen met klasgenoten zijn goede manieren om zelfregulerend leren te oefenen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. Doi 10.1007/s11409-008-9033-1.

Verder lezen

Heuvelman, R. (2017). Hoe verbeter je de zelfregulatie van kleuters? *Earlyyearsblog.nl*.

In deze blog vertelt de Utrechtse onderzoeker Ruth Heuvelman hoe je bij kleuters kunt werken aan regulering van emoties.

<https://earlyyearsblog.nl/2020/08/07/hoe-verbeter-je-de-zelfregulatie-van-kleuters/>

Scheppink, C. (2018). Executieve functies en kleuters: het wat, hoe en waarom.

Leraar Caroline Scheppink beschrijft in deze blog hoe je al bij kleuters aan de slag kunt met metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden.

www.kleuteruniversiteit.nl/2018/11/inspiratieblog-executieve-functies-en-kleuters-het-wat-hoe-en-waarom/

Kok, R. (2014). Zelfregulatie: Resultaat van opvoeding en biologie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 54(2/3), 88-98.

Kinderen die al jong hun gedrag en emoties kunnen controleren, vertonen minder vaak gedragsproblemen. Een uitleg voor ouders, waar ook leraren hun voordeel mee kunnen doen.

<https://repub.eur.nl/pub/93348/>

OVER DE MAKERS

REDACTIE



Martine Baars is universitair hoofddocent in de onderwijspsychologie bij het Department of Psychology, Education, and Child Studies (DEPCS) van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In haar onderzoek staan zelfregulerend leren, zelfmonitoring, cognitieve belasting en leerstrategieën centraal. Met haar onderzoek wil ze zelfregulerend leren in het onderwijs (po tot en met wo) ondersteunen en de rol van technologische mogelijkheden daarbij verkennen. Ze is verbonden aan het Centre for Education and Learning (CEL) in de alliantie Leiden-Delft-Erasmus.



Jeroen Janssen is universitair hoofddocent aan de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht (UU). Hij is onderwijsdirecteur van de bachelor en master onderwijswetenschappen en de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs. Als senior fellow van het Centre for Academic Teaching and Learning van de UU houdt hij zich bezig met onderwijsverbetering. Zijn onderzoeksthema's zijn: interactie in de klas, samenwerkend leren, onderwijstechnologie en zelfregulerend leren.



Helma Koomen is hoogleraar Professionele pedagogische relaties (op de Kohnstamm-leerstoel) aan de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Ze doet onderzoek naar leerling-leraarrelaties en -interacties in basis- en voortgezet onderwijs, en brengt deze in verband met sociaal-emotioneel functioneren en schools leren van leerlingen, en met emoties, stress, welbevinden en effectiviteit van leraren.

AUTEUR



Bea Ros is neerlandica en zelfstandig (onderwijs)journalist. Ze is wetenschapsredacteur bij onderwijsvakblad *Didactief* en publiceert daarnaast over leesbevordering, (jeugd)literatuur en cultuureducatie. Ze was eindredacteur van *Op de schouders van reuzen* (2018), coauteur van *Werk maken van gelijke kansen* (2020) en auteur van *Leer ze lezen* (2021), *Leer ze rekenen* (2022) en *Ken je leerling* (2022). Als buitenpromovenda aan de Radboud Universiteit doet ze onderzoek naar de naoorlogse jeugdliteraire kritiek.

Gun jezelf:

- Een maandelijkse dosis vakkenis
- Inzicht in onderwijsonderzoek
- Inspiratie



- ✓ Het laatste onderwijsonderzoek vertaald naar de klassenpraktijk
- ✓ Meer inzicht in gedrag en interesses van leerlingen
- ✓ Praktische tips en ideeën voor nóg betere lessen
- ✓ Meer dan 50 jaar ervaring in het onderwijs(onderzoek)

Je ontvangt:

- 10 nummers van *Didactief*
- Toegang tot het online archief
- Studentenkorting

www.didactiefonline.nl/aanbieding



ten brink uitgevers

Vakliteratuur voor
onderwijsprofessionals

NIEUWE UITGAVEN

LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF

DEEL 1

**Een veelzijdig
beroepsbeeld**

€ 15,95

DEEL 2

**Verbreiding en
verdieping in
het beroep**

€ 15,95

DEEL 3

**Een leeromgeving
voor leraren**

€ 15,95

TE BESTELLEN VIA
www.tenbrinkuitgevers.nl



po

vo

mbo



Leer ze rekenen

Bewust en onbewust zijn we de hele dag bezig met rekenen. Rekenen is immers een van de belangrijkste basisvaardigheden, op school en in de samenleving. *Leer ze rekenen* (uit de *Didactief*-reeks) ondersteunt leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs bij het verzorgen van goed rekenen-wiskundeonderwijs.

€ 19,⁹⁵



Nieuw

Ken je leerling

Leraren vinden het soms moeilijk hun leerlingen goed en compleet in beeld te krijgen, zeker na corona. Ze zien en signaleren veel, maar hebben behoefte aan een kader om ook gericht te handelen. De meeste methodetoetsen of leerlingvolgsystemen bieden daarvoor te weinig handvatten. Je leerling kennen is waar het om draait. Het onderwijs heeft een brede wettelijke opdracht: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Om deze opdracht waar te kunnen maken, is het cruciaal om elke leerling goed in beeld te hebben. *Ken je leerling* biedt een stevig onderbouwd overzicht van ingrediënten die je daarbij kunt gebruiken.

€ 19,⁹⁵

Te bestellen via www.tenbrinkuitgevers.nl

 ten brink
uitgevers

GEDRAG IN DE SCHOOL

Niet opletten, klasgenoten van het werk afhouden, slordig werken, voortdurend om hulp vragen of juist geen hulp durven vragen. Het zijn allemaal voorbeelden van gedrag dat je als leraar liever niet ziet bij je leerlingen. Omdat het je les verstoort, maar vooral omdat dergelijk gedrag het leren ondermijnt.

Gelukkig kun je invloed op gedrag van leerlingen uitoefenen. Bijvoorbeeld door te werken aan fijne relaties en een prettig klimaat. Het is belangrijk dat leerlingen zich thuis voelen op school en weten welke regels daar gelden. Dat is bevorderlijk voor hun motivatie en hun leren. En niet onbelangrijk, een fijne omgang met leerlingen bepaalt voor een groot deel jouw werkplezier. Kortom, gedrag in de school is een onderwerp dat het waard is om je in te verdiepen, voor je leerlingen én voor jezelf.

Onderzoekers Martine Baars, Jeroen Janssen en Helma Koomen selecteerden achttien kernpublicaties uit de (inter)nationale literatuur over wat er komt kijken bij het stimuleren van gewenst gedrag en fijne relaties in de klas. Onderwijsjournalist Bea Ros beschrijft de inzichten hieruit in toegankelijke taal voor leraren in het basisonderwijs. Aan bod komen het werken aan goede relaties met leerlingen, klassenmanagement, het stimuleren van gewenst gedrag en zelfregulerend leren. Bovendien vertellen basisscholen hoe zij de theorie vertalen naar de praktijk van het klaslokaal en de school. Praktische tips en handige QR-codes maken het boek compleet.

Bestel ook de andere boeken in deze *Didactief*-serie: *Op de schouders van reuzen*, *Werk maken van gelijke kansen*, *Leer ze lezen*, *Leer ze rekenen* en *Ken je leerling*.