

Reader

Interpersoonlijke ontwikkeling van de docent

*Prof. Dr. P. den Brok
i.s.m. drs. A. van der Want
September 2011*

1. Inleiding

Vaak kiezen beginnende docenten voor het vak van leraar omdat ze het leuk vinden om met jonge mensen om te gaan. Tegelijk zien ze daar juist ook tegenop. Er is allerlei onderzoek beschikbaar waaruit blijkt dat veel beginnende docenten bang zijn voor ordeproblemen en zich afvragen hoe ze zich als docent op moeten stellen om een positieve relatie met leerlingen op te bouwen (Evertson & Weinstein, 2006; Veenman, 1984).

In dit onderdeel staat centraal hoe je als docent omgaat met leerlingen: het *interpersoonlijke perspectief* (IPP) op de docent¹. Het belangrijkste onderwerp van het IPP is: omgaan met leerlingen, het realiseren van een prettige werksfeer in de klas. Je zou ook kunnen zeggen: ‘Orde houden’.

Het IPP is het product van een jarenlang proces van onderzoek, gecombineerd met het begeleiden van beginnende docenten en DIO's bij het creëren van een prettige werksfeer in hun klassen. (zie o.a. Brekelmans, 1989; Créton & Wubbels, 1984; den Brok, 2001; van Tartwijk, 1993; Wubbels & Brekelmans, 1998; Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006; Wubbels & Levy, 1993). Veel van wat je in deze reader leest is afkomstig van dat onderzoek, of van ander (internationaal) onderzoek op dit terrein.

De reader gaat in op de achtergronden van het interpersoonlijk gedrag van docenten met leerlingen. Daarnaast tref je een aantal bijlagen aan, met daarin een mogelijk observatie-instrument om je lessen (of die van een collega) te observeren, een verkorte vragenlijst, en een reflectieopdracht om op de uitkomsten van de vragenlijst te reflecteren.

Op sharepoint zal aanvullend materiaal gezet worden, zoals hand-outs van de bijeenkomsten (die nog verder ingaan op sommige achtergronden), een Excel programma om resultaten van de vragenlijst mee te verwerken, en andere relevante informatie.

De inhoud van deze reader is gebaseerd op informatie en documenten van onderzoeken van de auteur en diverse collega's in binnen- en buitenland, onderwijsmateriaal van het ICLON (auteur: dr. Jan van Tartwijk) en onderwijsmateriaal van het IVLOS en de HAN (auteur: Thom Somers).

¹ We gebruiken hier met het oog op de leesbaarheid de mannelijke vorm.

2. Perspectieven op de docent

Tijdens lessen gebeuren er veel dingen. Een leerling snapt de inhoud helemaal niet, een andere leerling komt te laat, weer een andere leerling heeft geen boeken bij zich, een leerling maakt een vervelende opmerking naar een medeleerling, een leerling stelt een hele interessante vraag die net niet helemaal bij het onderwerp van de les past, de werkvorm die gekozen is blijkt juist heel goed of juist niet te werken, leerlingen zijn al dan niet actief bij het leerproces betrokken, een groepsopdracht waar 10 minuten voor stond blijkt na 5 minuten al helemaal klaar te zijn, enz.

Bij het reflecteren op zo'n les kun je allerlei onderwerpen en gebeurtenissen kiezen en daarmee aan de slag gaan. Elk gebeurtenis kun je op allerlei manieren bekijken. Stel dat een klas tijdens een Onderwijs-Leer-Gesprek (OLG) onrustig op je overkomt. De leerlingen luisteren niet goed naar elkaar en naar jou als docent, de leerlingen maken af en toe een grapje over elkaars bijdragen en op vragen die jij stelt krijg je antwoorden die naar jouw smaak niet relevant zijn. Wanneer je deze situatie wilt analyseren, kun je nog eens terugdenken aan wat je over OLG's geleerd hebt. Had je een goede startvraag? Speelde je de antwoorden goed door? Had je geschikte hulpvragen? Enz. Je reflecteert dan vanuit het *perspectief van de algemene didactiek*.

Je kunt de situatie ook heel anders benaderen, bijvoorbeeld door je af te vragen of jij vaktermen gebruikte die in de leefwereld van de leerlingen een heel andere betekenis hebben (bijvoorbeeld het woord 'spontaan' wanneer je het bij scheikunde hebt over 'spontaan proces') zonder rekening te houden met die andere betekenis. Of dat je voorkennis veronderstelde die achteraf niet aanwezig bleek, enz. Je reflecteert dan op de situatie vanuit het *perspectief van de vakdidactiek*.

Je zou je ook kunnen afvragen op welke manier jij leiding gaf aan het OLG en of je op de leerlingen leidend overkwam (en op welke manier). Hoe probeerde jij in dit geval een goede werksfeer te realiseren? Dit soort vragen betreffen het *interpersoonlijk perspectief*, ofwel de relatie die de docent met de leerlingen heeft.

Je ziet dat je op elke onderwijssituatie *vanuit meerdere perspectieven* kunt reflecteren. Perspectieven zijn 'brillen' waarmee je onderwijssituaties kunt bekijken. Die brillen werken als een soort filter. Zet je de bril van het leerpsychologisch perspectief op, dan zie je voornamelijk die zaken die van belang zijn voor het leerproces van leerlingen, gezien vanuit de leerpsychologie (dat een leerling een vervelende opmerking tegen een medeleerling maakt, zie je dus even niet). Wanneer je een bril wilt waarmee je voornamelijk die zaken ziet (en kunt analyseren) die van belang zijn voor de relatie van de docent met de klas (de werksfeer, de orde e.d.), dan is het *InterPersoonlijk Perspectief (IPP)* je bril. Net zoals met een gewone nieuwe bril kost het even tijd om er goed door te leren kijken. Tijdens het onderdeel 'Interpersoonlijke ontwikkeling van de docent', zullen we de IPP-bril dan ook verder uitwerken.

3. Systeembenadering van de communicatie

Wanneer je een hele dag met een klas meeloopt, dan kun je zien dat één en dezelfde klas zich bij verschillende docenten heel anders kan gedragen. Bij de ene docent werken de leerlingen op een prettige wijze mee en bij de andere gedragen ze zich als losgeslagen hooligans. Hoe valt dat te verklaren?

Om de processen te kunnen beschrijven die zich afspelen tussen docenten en leerlingen in de klas, maken we gebruik van de *systeembenadering van de communicatie* van Watzlawick, Beavin en Jackson (1967). Door de klas als een systeem te zien, gaan we er vanuit dat stabiliteit en weerstand tegen veranderingen belangrijke kenmerken zijn van de omgang tussen docent en leerling. We zullen hieronder een aantal belangrijke kenmerken van de systeembenadering bespreken.

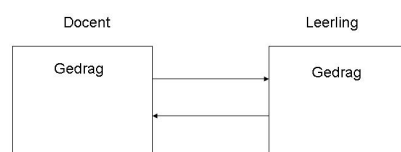
3.1 Wederzijdse beïnvloeding en perceptie

In een logboek van een DIO stond het volgende:

“Ik voelde me al wat gespannen en nerveus toen ik, iets te laat, het lokaal in stapte en H3C daar al bleek te zitten. Leerlingen stelden meteen een aantal vragen en ik wist niet goed of ik daar individueel meteen op in moest gaan of wat later in de les plenair. Ik beantwoorde een paar vragen wel, maar andere parkeerde ik en daar werden de leerlingen nog drukker van. Daar werd ik nog nerveuzer van en het leek wel of de leerlingen daar ook weer drukker van werden.”

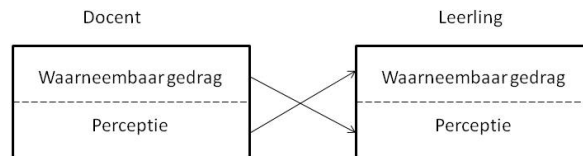
Vanuit het IPP op deze onderwijssituatie reflecterend, kunnen we zeggen dat de docent en de leerlingen de onrust in elkaar versterken. Ze beïnvloeden elkaar wederzijds.

De constatering van deze ex-DIO dat haar eigen gedrag (en gemoedstoestand) invloed had op de leerlingen en dat het gedrag van de leerlingen ook weer invloed had op haar gedrag (en gemoedstoestand), vormt het hart van het InterPersoonlijk Perspectief (IPP). Docenten en leerlingen beïnvloeden elkaar wederzijds (en voortdurend). In een simpel model ziet dit er als volgt uit:



De dubbele pijl symboliseert de gelijktijdige invloed die docent en leerlingen op elkaar hebben. De vraag is natuurlijk: *Hoe* verlopen die processen? *Hoe* beïnvloedt het gedrag van de een de ander? Volgens de systeemtheorie is het niet zozeer het ‘gedrag’ dat bepalend is voor wederzijdse beïnvloeding, maar *hoe dat gedrag op de ander overkomt*. De docente uit het logboekfragment aan het begin van deze paragraaf, kwam mogelijk onzeker of nerveus op de leerlingen over en de leerlingen kwamen mogelijk als onzeker of druk op de docente over. Het gaat er niet zo zeer om of zij vragen beantwoordde of parkeerde, maar om *hoe* ze dat deed en *HOE* dat op de leerlingen overkwam.

De ‘*perceptie*’ van gedrag door de ander, is belangrijker dan het gedrag zelf. Dit ziet er dan als volgt uit:



Het stippelijntje in de beide cirkels scheidt het waarneembare en het onwaarneembare. Het handelen van docent en leerlingen kun je waarnemen, de percepties van elkaars gedrag niet (daar kun je hoogstens aanwijzingen voor vinden in het handelen van de ander).

In dit model komt de voortdurende wisselwerking tot uiting door de pijlen. Waar het proces begint, doet er niet zoveel toe. Als we, voor dit voorbeeld, beginnen bij het waarneembare handelen van de docent (het docentgedrag), dan zien we dat dat docentgedrag door de leerlingen op een of andere manier wordt gepercipieerd. De leerling-perceptie van dat docentgedrag bepaalt het opvolgende leerling-gedrag, dat weer op een of andere manier door de docent wordt gepercipieerd, wat diens gedrag bepaalt, dat vervolgens weer door de leerlingen op een of andere manier gepercipieerd wordt, enz.

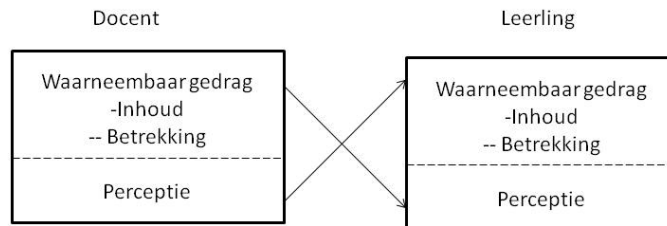
Wanneer de docent met een gemene grijns zegt: “Walter, wat een fantaaaaaaastisch antwoord!”, dan wordt dat mogelijk door de leerlingen (en vooral door Walter) gepercipieerd als sarcastisch of iets dergelijks. De leerlingen (en vooral Walter) zullen waarschijnlijk niet reageren op een manier waaruit blijkt dat ze zich zeer gewaardeerd voelen door de docent.

Een docent die met een vriendelijke glimlach zegt dat het nu *echt* afgelopen moet zijn met dat geklets en dat er *echt* in stilte gewerkt moet worden omdat er anders stevige straffen zullen worden uitgedeeld, zal mogelijk niet het beoogde effect (in stilte werken) bereiken. De leerlingen percipiëren het docentgedrag hier mogelijk als ‘onzeker’ of ‘onmachtig’ of iets dergelijks en daar zullen zij hun gedrag vervolgens op af stemmen.

Uit onderzoek weten we dat de leerlingen in een klas één en hetzelfde docentgedrag niet allen op precies dezelfde wijze percipiëren (den Brok, 2001; Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003). Wanneer een docent op een bepaalde toon zegt: “het moet nu écht stil zijn”, zal de ene leerling dat misschien als ‘boos’ of ‘ontevreden’ percipiëren terwijl een andere leerling denkt “hij/zij wil beginnen” (heel neutraal). Wanneer de leerlingen in een klas een docent wat langer meegemaakt hebben (een week of 8), blijken ze een behoorlijke mate van overeenstemming te hebben over de perceptie van het gedrag van die docent (de verschillen zijn dan nog maar gering): De leerlingen ‘kennen’ de docent dan. Voor docenten is het van belang dat ze zicht hebben op hoe hun gedrag door leerlingen wordt gepercipieerd (*hoe* je als docent op de leerlingen ‘overkomt’).

3.2 Inhoud en betrekking

Om meer zicht te krijgen op processen van wederzijdse beïnvloeding, delen we de perceptie van gedrag, naar het werk van Watzlawick et al. (1967) op in 2 delen (2 aspecten): het ‘inhoudsaspect’ en het ‘betrekkingsaspect’. In het model leidt dit tot het volgende:



Het ‘inhoudsaspect’ verwijst naar de letterlijke betekenis van de boodschap. Het ‘betrekkingsaspect’ verwijst naar *hoe* de boodschap moet worden opgevat, het zegt iets over de relatie tussen de communicatiepartners. Een voorbeeld:

Een docent die met bibberende stem en omlaag kijkend zegt: “wie nu nog praat, gaat eruit”, communiceert als ‘inhoud’ een niet mis te verstane boodschap: er mag niet meer gepraat worden en wie dat toch doet krijgt straf en die straf is verwijdering uit het lokaal (met alle gevolgen van dien). Vanwege het bibberen van de stem en het omlaag kijken, is de kans groot dat de leerlingen als betrekking percipiëren: hij is bang, onzeker, hij kan ons niet aan, terwijl de docent als betrekking misschien wel: ‘ik ben de baas’ beoogt. Belangrijk is dus: het gaat niet om de bedoelingen van de docent, maar om hoe hij overkomt. (en dat is soms pijnlijk, want elke docent bedoelt het natuurlijk goed maar dat komt lang niet altijd zo over!)

Een wetmatigheid is dat de perceptie van de betrekking veel belangrijker is voor de relatie tussen docent en leerlingen dan de perceptie van de inhoud. Wanneer de perceptie van inhoud en betrekking overeenstemmen (congruent zijn), heeft dat een versterkend effect. Wanneer ze juist niet overeenstemmen (incongruent zijn), gaat de perceptie van de betrekking voor.

Het lastige van het feit dat het betrekkingsaspect zo belangrijk is, is dat je als docent niet in de hoofden van de leerlingen kunt kijken om na te gaan welke betrekking zij nu eigenlijk willen communiceren, hoe ze jouw gedrag percipiëren *en* dat leerlingen niet in het hoofd van de docent kunnen kijken, enz.

3.3 Niveaus van communicatie

In de systeembenadering van de communicatie worden drie niveaus van communicatie onderscheiden, die ook voor de klas van belang zijn. Het eerste (laagste) niveau is dat van *gedrag*.

Daarbij gaat het om een enkelvoudige handeling van de docent, een armbeweging, een uitgesproken zin, etc. Dat gedrag wordt door de leerling gepercipieerd, waarbij zoals gezegd een onderscheid kan worden gemaakt naar het inhoud en het betrekkingaspect. Het tweede (midden) niveau is dat van de *interactie*. Daarbij gaat het om een set(je) van acties en reacties van de docent en de leerling. Het gaat om de uitwisseling van boodschappen, waarbij docent en leerling met elkaar ‘onderhandelen’ over de positie die zij binnen de relatie innemen: bepaalt de docent wat er gebeurt of de leerlingen; wijzen docent en leerlingen elkaar af, of zoeken ze juist toenadering? In de klas zijn interacties vaak gekleurd of medebepaald door de situatie. Tijdens een lesstart vinden ander soort interacties plaats dan tijdens een moment van zelfwerkzaamheid. Het derde (hoogste) niveau is dat van het *patroon* of *stijl*. Doordat de docent en leerlingen zich een beeld vormen van de positie van de ander in de interactie, gaan zij zich hiernaar gedragen. Dit leidt tot vaak terugkerende interacties. Het beeld van de relatie dat docent en leerlingen van elkaar hebben wordt stabiel, en steeds resistenter tegen veranderingen; het gaat optreden als een soort filter dat beiden gebruiken om situaties en handelingen in de klas te begrijpen en interpreteren. In de volgende hoofdstukken zullen achtereenvolgens het gedragsniveau (hoofdstuk 4), het interactieniveau (hoofdstuk 5) en het patroon of stijlniveau (hoofdstuk 6) worden besproken.

3.4 Interpunctie (de ‘schuldvraag’)

Bij het bestuderen van wanordelijke onderwijssituaties, lijkt het vaak te gaan om de vraag wiens schuld de wanordelijke situatie nu eigenlijk was. Wiens schuld is wanorde? Docenten vinden vaak dat de leerlingen de schuldigen zijn; zij gedroegen zich slecht en wilden niet opletten, waardoor de docent vaak niet eens de kans kreeg om behoorlijke lessen te geven. De leerlingen vinden natuurlijk dat de docent de schuldige is; die kon geen orde houden, gedroeg zich onredelijk, kon niet uitleggen, enz.

Veel wanordelijke situaties laten een dergelijk gevecht om de schuldvraag zien. Zo’n gevecht leidt vaak tot een verslechtering van de situatie, in plaats van een verbetering. Rond dit soort gevechten ontstaat ook vaak ‘*escalatie*’. Doordat de situatie wanordelijk is, kan de docent geen behoorlijke lessen geven. Leerlingen leren hierdoor minder of niets en scoren lage cijfers op toetsen. Hun motivatie neemt hierdoor af. De leerlingen geven de docent de schuld van de lage cijfers en de docenten geven natuurlijk de leerlingen de schuld (door hun gedrag kom ik niet aan lesgeven toe en daarmee verpesten ze het voor zich zelf.). Een belangrijke conclusie is dan ook: *De schuldvraag is niet productief bij het oplossen van wanordelijke situaties.*

De systeemtheoretici van de al eerder genoemde Palo Alto-groep (Watzlawick et al., 1967) hadden al eerder iets dergelijks gevonden bij problematische situaties in gezinnen:

“jij vertelt nooit wat je nou echt bezig houdt!”

“Ja, maar jij luistert ook nooit naar me of als ik wel iets vertel, dan ga je meteen in de verdediging en zeggen dat het niet klopt wat ik zeg.”

“Ja maar dat komt omdat jij niet laat zien wat je echt bezig houdt”

“enz, enz”

In onderwijssituaties ziet dat er bijvoorbeeld als volgt uit:

“Jullie maken je huiswerk niet

“U geeft het ook niet duidelijk op

“Dat komt omdat jullie zo druk zijn

“Dat komt doordat u geen orde kunt houden

“Ja maar jullie komen ook al als gekken binnen

“enz, enz”

Situaties waarin communicerende partijen elkaar de schuld toe schuiven of vooral blijven ruziën over de schuldvraag zijn moeilijk oplosbaar. In gezinssituaties kan een therapeut vaak oplossing bieden, maar hoe moet dat in het onderwijs?

Binnen het interpersoonlijk perspectief wordt, om dit probleem op te lossen, besloten om het docentgedrag centraal te stellen, niet omdat de docent de schuldige is, maar omdat het docentgedrag het enig goed hanteerbare en beïnvloedbare instrument is om de werksfeer in klassen te beïnvloeden. Het gaat niet om *de schuldvraag*, maar om mogelijkheden om een goede werksfeer te creëren (Deze keuze roept wel eens verwarring op! De keuze is echter pragmatisch. Het docentgedrag is het eenvoudigst te beïnvloeden.)

3.5 Verbale en non-verbale communicatie

Het gedrag, zoals we dat in het model voor wederzijdse beïnvloeding zien, kan opgedeeld worden naar *verbaal* en *non-verbaal* gedrag (dat geldt voor zowel docentgedrag als voor leerlinggedrag). Wanneer verbaal en non-verbaal gedrag met elkaar overeenstemmen, versterken ze elkaar. We zeggen dan dat verbaal en non-verbaal gedrag elkaar ondersteunen (Ja-zeggen en tegelijkertijd ja-knikken). Wanneer het non-verbale gedrag het verbale niet ondersteunt (Ja-zeggen en nee-knikken) heeft dit een vreemd effect op de ontvanger van de boodschap (probeer maar eens uit). Het non-verbale gedrag is heel belangrijk bij de perceptie van dat gedrag door de ander (het voorbeeld van de docent die met bibberende stem en omlaag kijkend zegt: “wie nu nog praat, gaat eruit”).

In hoofdstuk 4 gaan we verder in op het non-verbale en verbale docentgedrag.

Het lastige is nu dat je het handelen van anderen zo goed als altijd op verschillende manieren kunt percipiëren (en interpreteren). Dat geldt zeker voor non-verbaal gedrag.

Wanneer je, bijvoorbeeld, een glimlach op het gezicht van een leerling ziet tijdens jouw uitleg, kun je dat op allerlei manieren interpreteren:

- De leerling heeft plezier in jouw verhaal
- De leerling vindt het belachelijk wat jij daar allemaal staat te vertellen
- De leerling denkt aan een grap die hij/zij met jou wil uithalen
- Er gebeurt, buiten jouw waarneming, iets grappigs in de klas
- De leerling denkt terug aan een prettige gebeurtenis het weekend
- Deze leerling laat vaak een glimlach zien wanneer hij/zij zich onzeker voelt
- enz

Elke interpretatie kan een ander effect op jou hebben en jouw handelen op een andere manier beïnvloeden.

Voor de leerling-perceptie van docentgedrag speelt het non-verbale docentgedrag een belangrijke rol, zeker in samenhang met bijbehorende verbale gedrag. Wanneer we een verbale uiting alleen lezen, weten we meestal nog niet hoe die uiting het meest waarschijnlijk door leerlingen gepercipieerd zal worden. Lees bijvoorbeeld het onderstaande zinnetje eens:

“Merel, wil je even wachten?”

Dit lijkt een eenvoudige vraag, een verzoek. Wanneer de docent het zinnetje zuchtend en met afhangende schouders uitspreekt, betekent het zinnetje heel iets anders dan wanneer de docent Merel kwaad aankijkt en elk woord met nadruk staccato uitspreekt.

Het lijkt dus niet zinnig om verbaal gedrag los te bestuderen. Wil je iets over de meest waarschijnlijke perceptie te weten komen, dan moet je het non-verbale gedrag erbij nemen. Toch is het verbale gedrag niet onbelangrijk, sommige uitingen zijn in de klas namelijk handiger dan andere. Bekijk de volgende opmerkingen eens:

- “Koen, waarom heb je je huiswerk niet gemaakt?”
- “Koen, heb je nu alweer je huiswerk niet gemaakt?”
- “Koen, ik wil dat jij je huiswerk voortaan in orde hebt. Kom het mij volgende keer aan het begin van de les laten zien”

- “Koen, jij bent de enige die zijn huiswerk niet in orde heeft!”
- “Koen, hoe denk jij ooit iets te bereiken wanneer je zelfs te lui bent om dat kleine beetje huiswerk dat ik opgeef, ook maar enige aandacht te schenken”
- “Koen, jij zult je huiswerk wel weer niet in orde hebben!”

Deze opmerkingen lijken allemaal zo ongeveer over hetzelfde te gaan, toch kun je er op rekenen dat deze opmerkingen een verschillend effect hebben op Koen (en op de rest van de klas, want die hoort deze opmerking ook). Het bijbehorende non-verbale gedrag kan elke opmerking weer een reeks aan uiteindelijke percepties meegeven.

In het omgaan met leerlingen zijn sommige formuleringen handiger dan andere. Vooral in een klas waarin de werksfeer niet goed is, zijn de formuleringen van de docent van groot belang. In een systeem met een prettige werksfeer, zullen de leerlingen zich er niet zo veel van aantrekken als de docent eens een wat minder handige formulering kiest.

3.6 Geschiedenis en belang van context

In de voorbeelden tot nu toe lijkt het er op dat elke afzonderlijke gedraging van docent of leerlingen onafhankelijk van andere zaken een bepaalde perceptie krijgt. In de werkelijkheid is dit proces gecompliceerder.

Na enige tijd hebben leerlingen en een docent een gemeenschappelijke geschiedenis. Een docent is al vaker boos geworden of heeft al vaker zijn enthousiasme kunnen tonen en dat speelt mee bij de interpersoonlijke percepties van diens gedrag door de leerlingen. Een paar voorbeelden:

- Een docent kijkt altijd net een beetje bozig wanneer hij iets belangrijks toelicht. Leerlingen weten na een tijdje dat die ietwat bozige blik helemaal niet betekent dat de docent boos is, maar dat het om iets belangrijks gaat.
- Een andere docent zegt wel vaak dat wie er nu nog praat, eruit gaat, maar maakt dat nooit waar. De leerlingen weten nu dus dat ze een dergelijke boodschap niet letterlijk moeten nemen.
- Enz.

De gemeenschappelijke geschiedenis (ookwel aangeduid als ‘gestolde geschiedenis’) die een docent plus klas hebben, is dus van invloed op de perceptie die docent en klas van elkaars gedrag hebben. Het blijkt overigens dat die ‘gestolde geschiedenis’ vooral ontstaat gedurende de eerste maanden van het werken in een nieuwe klas.

Naast de ‘gestolde geschiedenis’ speelt het begrip ‘context’ een belangrijke rol bij perceptieprocessen. We beperken ons in eerste instantie even tot onderwijs, maar ook daarbinnen kunnen we allerlei contexten onderscheiden. Hoe een docent gepercipieerd wordt, is afhankelijk van de context. De opmerking ‘Jan je moet nu echt je mond dichthouden’, krijgt een andere betekenis wanneer deze aan het begin van de les wordt geuit in een zeer drukke klas, dan wanneer het gaat om een muisstille examenzaal.

3.7 Belang van plenaire situaties

Onderzoek heeft aangetoond dat het beeld dat leerlingen van een docent hebben, voor het grootste deel bepaald wordt in plenaire onderwijssituaties (van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, & Fraser, 1998). Kennelijk gebruiken de leerlingen de momenten waarin de docent centraal staat om zich een beeld van hem te vormen. Wanneer een docent bijvoorbeeld door de klas loopt om groepjes leerlingen te helpen, draagt dat minder bij aan het leerlingenbeeld van die docent. Of een werksfeer prettig zal zijn of juist niet, wordt dus voor een belangrijk deel bepaald in de plenaire momenten; situaties waarin docenten als het ware ‘op het podium’ staan

en het gedrag van leerlingen ‘regisseren’. Dit gegeven heeft belangrijke consequenties voor het realiseren van een goede en prettige werksfeer in klassen.

Plenaire momenten zijn voor beginnende docenten doorgaans het moeilijkst. Wanneer de docent centraal staat, moeten de leerlingen stil zijn en die stilte moet door de docent worden afgedwongen. Wanneer de leerlingen stil moeten zijn, met er voor hen ook echt iets te halen zijn. Is dat niet of te weinig het geval, dan zullen er steeds meer leerlingen gaan kletsen.

In een plenair moment moet een docent zich dus zowel concentreren op de inhoud die hij wil presenteren als op de gedragingen van de leerlingen. Wanneer een leerling ongewenst gedrag vertoont, moet hij dit corrigeren en zorgen dat de rest van de leerlingen toch aandachtig blijft. Dat is geen eenvoudige opgave. Doordat leerlingen zo nu en dan gecorrigeerd moeten worden, kan de docent zich minder goed concentreren op zijn verhaal. Daardoor wordt dat verhaal mogelijk minder boeiend en/of slechter te volgen waardoor leerlingen eerder afhaken (enz). Zie hier een circulair proces.

Bij beginnende docenten is het vaak zo dat plenaire momenten te lang duren. Een bekend voorbeeld is plenaire het bespreken van het huiswerk. De leerlingen die het huiswerk (helemaal) goed hebben gemaakt hebben bij een dergelijke bespreking niets te halen. Ze hoeven (volgens zich zelf) niet op te letten en gaan een beetje kletsen. De docent moet zijn uitleg aan de leerlingen die wel problemen hadden met het huiswerk hierdoor regelmatig onderbreken waardoor zijn uitleg beslist niet duidelijker wordt. Door de onderbrekingen gaat de huiswerkbespreking veel langer duren dan nodig en begint de les dus eigenlijk al heel ongelukkig.

Een ander voorbeeld is het Onderwijs-Leer-Gesprek (OLG). Het is natuurlijk heel aardig om een nieuw onderwerp met een OLG in te luiden, maar het is wel risicovol. Veel docenten beginnen een OLG met een min of meer open vraag en dat biedt een grappenmaker altijd de kans om iets leuks te antwoorden, waardoor de klas onrustig wordt. Wanneer de klas weer helemaal stil gemaakt is (want dat is nodig bij een OLG) stelt de docent de volgende open vraag, wederom met hetzelfde effect. Het korte gesprek dat beoogd was, gaat nu veel langer duren.

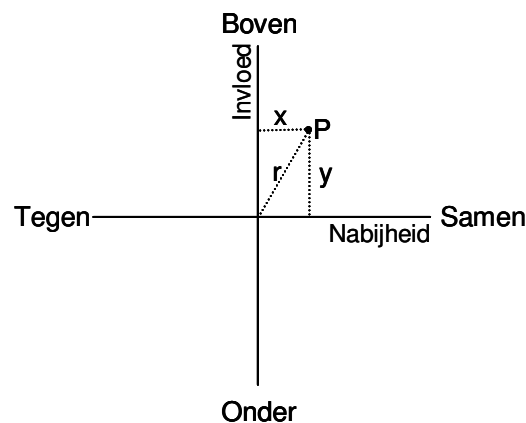
Wanneer een docent een instructie geeft voor groepswork of individueel werk, hebben we te maken met een ander plenair moment dat belangrijk is voor de werksfeer. Wanneer de instructie niet voldoende duidelijk is, of veel te lang duurt, zullen de leerlingen onrustig worden waardoor de instructie nog onduidelijker zal overkomen, enz. In hoofdstuk 5 zullen we nader ingaan op deze hiervoor genoemde (plenaire) situaties die speciaal van belang zijn voor de docent-leerling relatie.

4. Interpersoonlijke gedrag

4.1 Het model interpersoonlijk leraarsgedrag (MIL)

Aan het begin van de jaren tachtig ontwikkelden medewerkers van de Universitaire Lerarenopleiding en de vakgroep Natuurkundedidactiek van de Universiteit Utrecht een model waarmee het gedrag van docenten vanuit een interpersoonlijke perspectief beschreven kan worden (Créton & Wubbels, 1984; Wubbels & Levy, 1993; Wubbels et al., 2006). In dit model wordt de interpersoonlijke betekenis van gedrag² van docenten geordend met behulp van twee dimensies die zowel noodzakelijk als voldoende zijn om gedrag vanuit interpersoonlijk perspectief te beschrijven: de *invloeds-* en de (interpersoonlijke) *nabijheidsdimensies*. Deze dimensies worden ook vaak benoemd naar hun polen: 'Boven-Onder' en 'Samen-Tegen'. Met de positie op de invloedsdimensie wordt aangegeven in hoeverre het gedrag van de docent als dominant (*Boven*) dan wel ondergeschikt (*Onder*) wordt beschouwd. Met de positie op de nabijheidsdimensie wordt beschreven in hoeverre het docentgedrag als instemmend (*Samen*/positief) dan wel afwijzend (*Tegen*/negatief) wordt beschouwd. In vrijwel alle psychologisch onderzoek komt men tot deze of vergelijkbare dimensies om de interpersoonlijke betekenis van gedrag te beschrijven (Leary, 1957; Lonner, 1980; Tracey, 1994).

In het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag zijn deze dimensies gebruikt als assen in een assenstelsel: de Boven-Onder dimensie als de y-as, de Samen-Tegen dimensie als de x-as. Aan de hand van een combinatie van de positie op de Samen-Tegen en de positie op de Boven-Onder-as, kan de interpersoonlijke betekenis van gedrag worden weergegeven in het model. In de onderstaande figuur is dit assenstelsel weergegeven waarbij punt P een voorbeeld is van de interpersoonlijke betekenis van specifiek gedrag in een bepaalde context.



In het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag (MIL) zijn in dit assenstelsel twee diagonalen getrokken, waardoor het in acht sectoren wordt verdeeld.

² Naar de interpersoonlijke betekenis van gedrag wordt in de literatuur ook wel verwezen als het betrekkingaspect van gedrag (vergelijk bijvoorbeeld Watzlawick *et al.*, 1967). Het betrekkingaspect wordt dan onderscheiden van het inhoudsaspect.

bijvoorbeeld beslissen niet alleen te *zeggen* dat hij tevreden is ("Goed zo"), maar dit ook *laten* zien door stralend te kijken. Vooral de wetenschap dat de leerling meer kijkt dan luistert, is een reden om zelfs eerst stralend te kijken en dan "Goed zo" te zeggen. Daarnaast moet de docent zich realiseren dat het non-verbale gedrag ook vervangend kan zijn. De mededeling dat een docent veel verwacht van een bepaalde leerling en veel minder van een andere, hoeft niet uitgesproken te worden om toch verstaan te worden door de desbetreffende leerlingen en hun klasgenoten aan de hand van het non-verbale gedrag van de docent. Bovendien kan non-verbaal gedrag bewust worden gebruikt om te belonen of te stimuleren (glimlachen) of juist te corrigeren.

Hieronder gaan we kort in op de interpersoonlijke betekenis van non-verbaal gedrag. We volgen daarbij een indeling in verschillende *kanalen* van non-verbaal gedrag die vaak wordt aangehouden in onderzoek naar de interpersoonlijke betekenis van non-verbaal gedrag (vgl. van Tartwijk, 1993):

- gezichtsuitdrukking of mimiek,
- lichaamshouding (inclusief gebaren),
- aankijken,
- het gebruik van de beschikbare ruimte, o.a. "afstand" ,
- de niet inhoudelijke aspecten van het gebruik van de stem (zoals toon en volume).

Omdat mensen naar meerdere non-verbale uitingen tegelijk kijken, is het interpreteren van non-verbale gedragingen gecompliceerd. We gaan in het vervolg van deze paragraaf dan ook telkens kort in op de relatieve betekenis van de verschillende kanalen van non-verbaal gedrag voor de perceptie van de interpersoonlijke betekenis van docentgedrag in de klas.

4.2.1 Gezichtuitdrukking (Mimiek)

Mimiek is het expressief gebruikmaken van je gezicht. Uit onderzoek bleek dat mensen zich vooral laten leiden door gezichtsuitdrukkingen bij het herkennen van de *primaire emoties*. De primaire emoties die in dit onderzoek worden onderscheiden zijn: vreugde, verdriet, angst, verbazing, woede, afschuw. Ook bijvoorbeeld schaamte, interesse, en pijn worden door gezichtsuitdrukkingen gecommuniceerd (Argyle, 1988).

Gezichtsuitdrukkingen kunnen beschouwd worden als een universele 'taal' voor emoties: terwijl de interpersoonlijke betekenis van het meest non-verbale gedrag in belangrijke mate cultureel bepaald is, kennen primaire emoties als vreugde, angst en woede in alle culturen dezelfde wijze van mimische expressie. Dat de *betekenis* van gezichtsuitdrukkingen vergelijkbaar is, wil overigens niet zeggen dat mensen in uiteenlopende culturen altijd vergelijkbare gezichtsuitdrukkingen laten zien:

“Een experiment met opnames van Japanners en Amerikanen die naar een film keken, verduidelijkte de invloed van de cultuur op mimisch gedrag. Alleen in een kamer kijkend naar de film met afschuwelijke beelden, lieten zowel de Japanners als de Amerikanen hun afkeer zien door hun gezichtsuitdrukking. Vanaf het moment echter dat er iemand bij elk van beiden kwam zitten, begon de Japanner te glimlachen maar bleef de Amerikaan zijn afgrijzen tonen.”

Andere non-verbale gedragingen versterken vaak de betekenis van gezichtsuitdrukking. Een leraar die naar een leerling toebuigt met een woedende gezichtsuitdrukking, komt nadrukkelijker woedend over dan een leraar met dezelfde gezichtsuitdrukking die rechtop blijft staan. Een leraar die lachend naar een leerling toebuigt komt ook nadrukkelijker positief over dan een leraar die rechtop blijft staan. Het naar voren buigen *versterkt* de betekenis van het non-verbale gedrag, terwijl die betekenis in dit geval door de gezichtsuitdrukking wordt bepaald. Onderzoek naar de betekenis van non-verbaal gedrag van leraren in de klas (van Tartwijk, 1993) laat zien dat *vooral gezichtsuitdrukkingen belangrijk zijn voor de mate waarin leerlingen het gedrag van leraren als Samen dan wel Tegen zien*.

4.2.2 Lichaamshouding en beweging

Behalve door gezichtsuitdrukkingen kunnen mensen ook door hun lichaamshouding laten zien wat ze prettig of onprettig vinden. Vinden mensen de ander, de situatie of hun ervaring prettig, aardig, leuk of interessant, dan vertonen ze een *open en gerichte houding*. Zo niet, dan sluiten zich af. Zoals hierboven beschreven is de lichaamshouding ook belangrijk voor de communicatie van de *intensiteit* van gevoelens. Naar voren buigen versterkt die intensiteit, net als een frontale lichaamsoriëntatie. Een open houding en het bovenlichaam naar de ander toegebogen, zullen dus in het algemeen worden opgevat als een teken van interesse en acceptatie. Armen over elkaar, handen gesloten en het bovenlichaam rechtop, zullen daarentegen eerder worden opgevat als een teken van desinteresse en afwijzing. De effecten van een open en gesloten houding kunnen ook werken zonder dat de boodschapper zich dat bewust is. Ingeroeste gewoontes als de armen over elkaar slaan kunnen een niet bedoelde boodschap overbrengen.

Lichaamshouding is verder belangrijk voor de mate waarin iemand als dominant (Boven) wordt gezien. Naarmate de lichaamshouding meer door *omvang* en *rust* wordt getypeerd, zal die sterker bijdragen aan een perceptie als dominant: een leraar die staat (omvang) en een ontspannen houding heeft (rust, die zich blijkbaar niet bedreigd voelt) zal dus eerder als dominant worden gezien dan een weinig zichtbare (bijvoorbeeld op een stoel zittende) en gespannen leraar. Leraren zoeken vaak onbewust naar manieren om tegelijk zichtbaar te zijn en een ontspannen houding te laten zien. Vandaar de 'typische' leraarshouding om voor in de klas op een tafel te gaan zitten. Acteurs die leraren spelen zullen daarom vaak juist die houding aannemen. Een voorbeeld daarvan is hieronder afgebeeld, waarop Robin Williams te zien is die in Peter Weirs' *Dead poets society* (1989) een leraar speelt.



Gebaren

Bij gebaren wordt meestal gedacht aan bewegingen van de armen en/of handen, maar ook hoofdgebaren (bijvoorbeeld knikken) moeten als gebaren worden beschouwd. In onderzoek naar non-verbaal gedrag worden gebaren vaak geclassificeerd als onderdeel van lichaamshouding. Hoewel daar veel voor te zeggen is (ze dragen bijvoorbeeld bij aan de indruk van een open of gesloten lichaamshouding of aan omvang en rust) vervullen gebaren in non-verbale communicatie ook een eigen functie. Meestal wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen gebaren met een talige functie die een eigen symbolische betekenis hebben, en gebaren die aan het spreken gerelateerd zijn (Argyle, 1988).

Symbolische gebaren. Gebaren met eigen symbolische betekenis zijn meestal ontwikkeld binnen een bepaalde cultuur, subcultuur of groep, maar worden in de loop der tijd ook vaak daarbuiten overgenomen. Een voorbeeld is het opsteken van de duim. Daarmee gaven de Romeinse keizers aan dat een gladiator in het Colosseum in leven mocht blijven als hij een gevecht had

verloren. Dit opsteken van de duim heeft, in onze tijd in Noord Europa, de betekenis *prima* gekregen. In de klas kan de docent voor zichzelf, maar ook voor de leerlingen symbolische gebaren ontwerpen of overnemen. Het opsteken van de hand of de vinger is zo'n gebaar. Het is van belang dat de docent, indien hij dergelijke gebaren gebruikt, nagaat of ze door de leerlingen begrepen worden. Een voordeel van het gebruik van gebaren voor een leraar, is dat er op een terloopse manier mee gecommuniceerd kan worden. De docent die de vinger op de lippen legt maakt leerlingen op een terloopse manier duidelijk dat het stiller moet zijn (zie onderstaande foto).



Je kunt dit zien als een 'kleine' ordemaatregel. Doordat haar terloopse karakter heeft een dergelijke maatregel weinig negatieve gevolgen heeft voor de sfeer in de klas. Het moet natuurlijk geen loos gebaar zijn. Wanneer het niet het gewenste effect heeft zal de docent toch een stap verder moeten gaan.

Een bijzonder type symbolisch gebaar is een *illustreerend gebaar*, dat wordt gebruikt om een levend wezen, een object of een handeling zo duidelijk mogelijk te imiteren. Een illustreerend gebaar hoeft niet volledig te zijn om begrepen te worden. Een glas, een boek, een gitaar, een vogel, zij zijn gemakkelijk uit te beelden. In het talenonderwijs kan de docent een uitbeeldend gebaar gebruiken om het vreemde woord niet verbaal te vertalen, maar om de leerlingen aan het denken te zetten.

Spraakondersteunende of regiegebaren. Gebaren kunnen ook het ritme aangeven waarmee je spreekt. Dergelijke gebaren worden ook wel regiegebaren genoemd: de spreker regisseert zichzelf. De manier waarop het ritme onderstreept wordt zegt iets over de gemoedstoestand van de spreker bij het desbetreffende onderwerp. Zeker Zuid-Europeanen komen gepassioneerd over doordat zij veel heftige regiegebaren maken en bijvoorbeeld ieder woord met een knik, hand- of armbeweging begeleiden. Ook leraren kunnen op deze manier hun woorden kracht bijzetten.

Wanneer je niet (meer) spreekt, kun je overigens nog steeds een regiegebbaar maken: Terwijl je ongeduldig wacht op het antwoord van een leerling trommel je met je vingers op tafel.

Sommige regiegebaren hebben ook een zekere symbolische betekenis. Een voorbeeld daarvan zijn *indicerende gebaren*. Je maakt bijvoorbeeld een indicerend gebaar wanneer je iemand uitlegt hoe hij moet lopen en daarbij naar rechts wijst wanneer je 'naar rechts' zegt. Een ander voorbeeld is een docent die de leerlingen zegt naar iets op het bord te kijken en daarbij een armbeweging naar het schema op het bord maakt.

De mogelijkheden om gebaren te maken zijn oneindig groot. Het is niet alleen een kwestie van cultuur of veel of juist weinig spraakondersteunende gebaren worden gemaakt, ook de symbolische betekenis van gebaren is vaak cultuurgebonden. In India bijvoorbeeld, geven mensen aan het ergens mee eens te zijn of ergens enthousiast over te zijn door een beweging met het hoofd te maken, die bij ons meestal als nee-knikken wordt geïnterpreteerd. Uiteraard kan dat misverstanden opleveren!

4.2.3 Aankijken

Aankijken speelt in de menselijke communicatie -en zeker ook in de docent-leerlingen communicatie- een zeer belangrijke rol. Kendon onderscheid vier functies van aankijken (1967):

- *Reguleren*: reacties kunnen worden gevraagd of onderdrukt door aankijken
- *Monitoren*: mensen kunnen naar anderen kijken om na te gaan of ze begrepen zijn, om de reacties van anderen te peilen en om te controleren of die anderen nog aandacht hebben voor hen
- *Cognitief*: mensen hebben de neiging om weg te kijken wanneer ze het moeilijk vinden om een gedachte te ontwikkelen of iets onder woorden te brengen: dat kan ook een belangrijk signaal zijn.
- *Expressief*: de mate en aard van de betrokkenheid wordt ook duidelijk door aankijken.

De mate waarin en de wijze waarop mensen oogcontact durven aangaan is belangrijk voor hoe dominant ze overkomen en is bovendien sterk cultuurbepaald. In westerse samenlevingen geldt over het algemeen dat dominante mensen anderen aankijken wanneer ze hen aanspreken. Wanneer ze aangesproken worden kunnen ze er ook voor kiezen anderen niet aan te kijken. Dat kan misverstanden opleveren: in veel andere culturen geldt het als een teken van respect om anderen niet aan te kijken. Een leraar die er zich aan ergert dat een leerling met een niet-Nederlandse achtergrond hem niet aankijkt wanneer hij tegen die leerling spreekt, kan de plank dan ook behoorlijk mislaan als hij daar iets van zegt. Voor die leerlingen kan niet aankijken juist een teken van respect zijn.


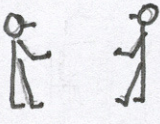
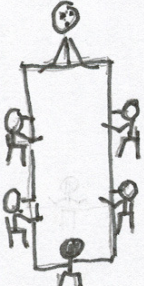
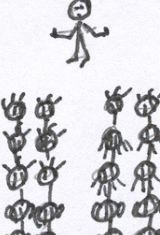
Onderzoek laat zien dat leraren die meer oogcontact houden met hun leerlingen als relatief dominant (Boven) worden gezien. Ook is gevonden dat ervaren docenten relatief meer oogcontact houden met hun leerlingen dan beginners (van Tartwijk, 1993). Leerlingen hebben waarschijnlijk ervaren dat docenten die meer naar hen kijken er meer 'bij zijn' en dus ook veel sneller in de gaten hebben wat er allemaal in de klas gebeurt.

4.2.4 Afstand

In navolging van het werk van Edward T. Hall (1966) is veel onderzoek gedaan naar de interpersoonlijke betekenis van de afstand die mensen tot elkaar aanhouden. De *afstand* die de ene mens tot de andere inneemt zegt iets over de verhouding tussen die mensen op dat moment. Hoe dichterbij, hoe intenser. Een kleine afstand versterkt de communicatie van emoties.

Hoewel de afstand die mensen tot elkaar aanhouden sterk cultuurbepaald is, gelden over het algemeen de volgende regels:

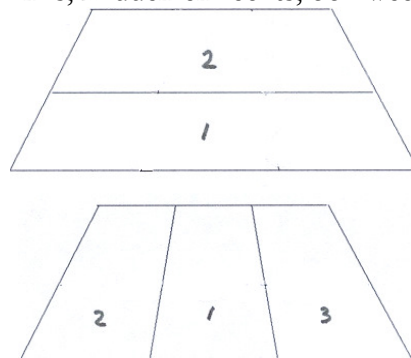
- 10-60 centimeter: intieme afstand
- 60-150centimeter: persoonlijke afstand
- 1,5-4 meter: sociale afstand
- 4-~ meter: openbare afstand voor een optreden.

	<p>De <i>intieme afstand</i> is gemakkelijk te overbruggen. Je kunt elkaar aanraken en het kleinste gebaar, de minste mimiek kan door de ander worden opgemerkt. Met minimaal stemgebruik kun je elkaar horen.</p>
	<p>De <i>persoonlijke afstand</i> is met normaal stemgebruik gemakkelijk te overbruggen, terwijl de onmogelijkheid elkaar aan te raken een wat formele situatie schept. Zo'n afstand wordt bijvoorbeeld gecreëerd door tussen twee mensen een tafel, een bureau, een balie of een toonbank te zetten.</p>
	<p><i>Sociale afstand</i> is nodig wanneer je met meer dan één overlegt. De afstand wordt verkregen door de gesprekspartners bijvoorbeeld aan een tafel te zetten. Huiskamer en zitkamer worden vaak op sociale afstand ingericht. Deze afstand eist een duidelijker spreken, terwijl de mimische uiting en het gebaar wat groter moeten zijn om over te komen. Bij een vergadering kan de sociale afstand interfereren met de persoonlijke afstand tussen twee bureaus. Opstaan als je het woord voert, vergroot de afstand tot je buur, terwijl de stemsterkte aangeeft dat je geen persoonlijke, maar een sociale mededeling doet.</p>
	<p>De <i>openbare afstand</i> kenmerkt de ruimte tussen degene die optreedt en degenen die kijken. Zo'n afstand, die docenten bij frontaal lesgeven innemen, vereist duidelijke spreken en een sterkere mimiek en gebarentaal.</p>

Ruimtegebruik

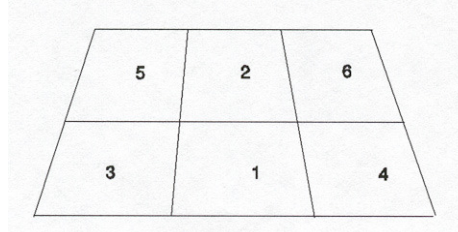
De plaats van een persoon in de ruimte heeft ook communicatieve betekenis. We behandelen dit hieronder aan de hand van lokaal met een *theaterindeling* die in de meeste scholen gangbaar is: een ruimte voor de leerlingen als publiek en een ruimte voor de docent als 'toneelspeler'. De ruimte voor de klas is als het ware te beschouwen als een *speelplan* waar docent en soms leerlingen optreden.

Een speelplan op toneel wordt verdeeld in plannen en velden. De *plannen* verdelen het speelplan vanuit het publiek gezien in voor en achter, ook wel het eerste en het tweede plan genoemd. De *velden* verdelen het speelplan in links, midden en rechts, ook weer vanuit het publiek gezien.



De effecten zijn eenvoudig te duiden. Wie of wat op het eerste plan staat, krijgt meer aandacht dan wie of wat er op het tweede plan staat. Wie of wat er in het middenveld staat, krijgt meer

aandacht van het publiek dan wie of wat er op het linkerveld staat en het rechterveld krijgt nog minder aandacht.³ Schematisch wordt een speelveld als volgt weergegeven.



Het middenveld krijgt zoveel aandacht dat ook het middenveld op het tweede plan meer aandacht krijgt dan het linkerveld op het eerste plan. Vanuit dit gegeven is het eenvoudig na te gaan hoe de opstelling kan zijn voor de klas. Vaak is er slechts ruimte voor één plan. Het klassenspeelveld is dan ook als volgt weer te geven.



Wil je als docent veel aandacht trekken, dan neem je plaats in het eerste veld. Bevind je je om de een of andere technische reden in veld 3, dan zal je, wil je veel aandacht trekken, je presentatie moeten intensiveren; wil je echter weinig aandacht trekken, dan is veld drie een prima plaats.

Ook de plaatsing van de toeschouwers is onderdeel van de encenering. Soms laat de regisseur de eerste rijen weghalen om het toneel uit te bouwen, soms laat hij de toeschouwers op het toneel zitten. De laatste jaren komt het steeds vaker voor dat toeschouwers geen vaste plaats krijgen toegewezen in schouwburgen. De toeschouwers vertonen een grote diversiteit in gedrag bij het uitkiezen van zitplaatsen. Zelden zal je ze op de eerste rij zien gaan zitten. Maar sommigen zullen expres helemaal boven gaan zitten, terwijl anderen zo ver mogelijk naar voren gaan zitten. Bij lange rijen gaan de eersten niet altijd in het midden zitten. Vaak kiezen ze de eerste plaatsen van de rij, zodat telaarcomers moeten passeren.

Leerlingen vertonen hetzelfde gedrag bij het kiezen van plaatsen in de klas. Het kiezen van plaatsen is voor hen zeer belangrijk, omdat ze dit niet slechts voor één avond (zoals bij de schouwburg), maar voor 35 weken doen. Het is dus begrijpelijk dat wanneer de docent de encenering bepaalt, de leerlingen daarop zullen reageren. Een zekere lijdzaamheid zal het gevolg zijn van hun gedrag. Daarnaast zullen ze met alle macht proberen toch iets eigens van hun toegewezen plaats te maken door hun gedrag aan te passen. Vooral de leerling die vindt dat de actie meer bij de leerlingen plaatsvindt dan bij de docent, zal zich vanaf de voorste verbanningsbank bij de actie willen voegen door een daarbij passende lichaamsrichting aan te nemen. De docent dient zich ervan bewust te zijn dat hij als regisseur een dwingende encenering oplegt, die de spelers niet altijd direct kunnen accepteren.

4.2.5 De niet inhoudelijke kanten van stemgebruik

Emoties blijken goed door anderen aan de hand van stemmen herkend te worden, walging, belangstelling, blijdschap, angst, verdriet en boosheid blijken door peuters van ruim drie jaar herkend te worden. Verdriet en boosheid blijken ook door mensen van andere culturen herkend te worden. Luisterend naar de stem vormen mensen zich ideeën over het geslacht, de leeftijd en de sociale positie van de spreker. Bij deze oordelen speelt het verwachtingspatroon een

³ Deze regel gaat op voor Westerse culturen. De Arabische cultuur geeft een ander beeld. Daar krijgt het rechter veld meer aandacht van het publiek dan het linkerveld. Reden is de manier van lezen. Westerlingen lezen van links naar rechts, Arabieren lezen van rechts naar links.

belangrijke rol. De stemmen van oudere mannen worden bijvoorbeeld in verband gebracht met een hogere status.

Voor de professionele spreker, zoals de leraar, is het belangrijk om inzicht te hebben in de mogelijkheden en beperkingen van de eigen stem, en om de mogelijkheden te vergroten om met stemtechnieken de presentatie van het eigen verhaal te ondersteunen. Logopedie kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

Intonatie

Het overbrengen van overtuiging en gevoelens door middel van je stem heet intonatie. Er zijn diverse technieken om intonatie vorm te geven: klankkleur, tempo, pauze, intensiteit, klemtoon, nadruk. Een spreker maakt van meerdere technieken tegelijk gebruik. Zelfs de meest saaie spreker doet dat. Het verschil met een melodieuze spreker is de mate van variatie die bij het gebruik van de diverse technieken aanwezig is. Een spreker die tien minuten hetzelfde tempo aanhoudt, alle woorden op dezelfde manier benadrukt en constant even hard, zacht of gewoon praat, is niet om aan te horen.

Met *klankkleur* worden gevoelens en stemmingen uitgedrukt. Vrienden horen aan de klank van je stem of je opgewekt bent of bezorgd. De toon waarop een leerling antwoord geeft kan de docent tot razernij brengen. Klankkleur, ook wel timbre genoemd maak je door boventonen met ondertonen te combineren. Bij de stem wordt geluid in de mondholte gemaakt, gecombineerd met tonen via neusholtes en/of borstholte. De meeste mensen geven bij het spreken automatisch de passende klankkleur aan hun verhaal wanneer ze iets in een bepaalde stemming willen zeggen. Voor de beroepsspreker is oefenen in het bewust aanbrengen van een bepaalde klankkleur nuttig.

"Probeer het maar," kan bemoedigend, maar ook onverschillig worden gezegd.

Tempo geeft diverse betekenissen. Snel spreken drukt meestal kwaadheid, irritatie, oppervlakkigheid of vrolijkheid uit. Langzaam spreken geeft veelal nadruk aan een tekst, of brengt spanning aan.

"Ja, ik zal het doen", krijgt een andere betekenis wanneer het haastig wordt gezegd, dan wanneer het rustig of langzaam wordt gezegd.

Niets is zo vermoeiend als luisteren naar iemand die geen pauze aanbrengt in zijn woordenstroom. De luisteraar heeft rust nodig om het gehoorde even te laten bezinken. De spreker kan echter ook *pauzes* gebruiken om de nadruk te leggen op een lettergreep, woord of een zin, door middel van een korte stilte ervoor en erna. Meestal wordt hiermee bereikt dat niet alleen aandacht aan de apart gezette woorden wordt gegeven maar dat men er ook een dubbele betekenis aan geeft.

"Daar ben ik het niet mee eens", krijgt veel meer spanning, wanneer voor en na 'niet' een pauze valt

Je kunt heel zacht praten, tot aan fluisteren toe en heel hard, tot aan schreeuwen toe. Verschillend gebruik van *intensiteit* kan veel gevolgen hebben voor de betekenis van een tekst. Intensiteit wordt hier gebruikt voor hele zinnen of stukken tekst.

"Je weet toch dat ik van je hou!" levert zacht gesproken een geloofwaardig beeld, terwijl het uitgeschreeuwd wanhoop, maar ook ergernis kan suggereren.

Woorden kennen *klemtonen* die op verschillende manieren kunnen worden aangebracht. De meest gewone manier in het Nederlands is de beklemtoonde lettergreep harder uit te spreken. Maar je kan de lettergreep ook verlengen. Nieuwslezers die een grote hoeveelheid tekst in korte tijd moeten uitspreken, hebben de neiging om langere woorden met kracht in te zetten, waardoor ze op de eerste lettergreep worden beklemtoond.

"De politici zijn inderdaad van plan de inventarisatie van de immigranten voort te zetten." Wanneer je deze zin zo snel mogelijk en nadrukkelijk uit te spreken,

zal je merken dat je de langere woorden gemakkelijk met een dreun op de eerste lettergreep uitspreekt

Nadruk is een systeem dat orde en betekenis aanbrengt in een tekst door bepaalde woorden te benadrukken. Dat is van het grootste belang voor het verduidelijken van de betekenis van een tekst. De nadruk kan door het desbetreffende woord harder, hoger, lager, of langer uit te spreken.

"Ik zal die regel nog een keer uitleggen." Het verschil tussen 'nog een keer' en 'nog één keer' geeft de bereidheid van de docent om nog lang door te gaan met uitleggen duidelijk weer. Wanneer de woorden 'regel' en 'uitleggen' worden benadrukt, probeert de docent verwarring bij de leerlingen over het toepassen van een bepaalde regel te beëindigen.

De wijze van spreken blijkt heel belangrijk voor de mate waarin leerlingen hun leraar als dominant (Boven) ervaren. Docenten die nadrukkelijk verbaal aanwezig zijn, worden over het algemeen als meer dominant ervaren (van Tartwijk, 1993).

4.3 Verbaal gedrag

In hoofdstuk 3 is al aangegeven dat volgens de systeembenadering van de communicatie docentgedrag beschreven kan worden als een combinatie van verbaal gedrag en non-verbaal gedrag. Hier gaan we even wat verder in op het verbale gedrag.

De taal is rijk en één inhoudelijke boodschap kun je op zeer veel verschillende manieren verwoorden. We willen dit illustreren aan de hand van een aantal in de klas opgetekende correctie-uitspraken die allemaal betrekking hebben op een leerling die achterstevoren in de bank zit. De docent wil kennelijk dat de leerling weer 'gewoon' in de bank gaat zitten.

1. Mooie rug hoor, maar ik zie liever je voorkant
2. Wil je deze kant op kijken
3. Wil je even deze kant opkijken
4. Wil je nu deze kant op kijken
5. Kijk deze kant op
6. Kijk nu eindelijk eens deze kant op
7. Kijk nu eens even deze kant op
8. Kijk voor je
9. Kijk hierheen
10. Kun je nu eens even deze kant op kijken?
11. Wil je nu deze kant op kijken?
12. Draai je om
13. Draai je nu om
14. Draai je even om
15. Draai je eens om
16. Draai je om, a.u.b.
17. Draai je even om of je gaat eruit
18. Omdraaien
19. Als je mij niet mooi genoeg vindt, kijk je maar langs mij heen
20. Ik vind het fijn als je naar mij kijkt ipv naar je achterbuurman
21. Naar het bord kijken!
22. Kijk naar het bord
23. Ik wil dat je naar het bord kijkt
24. Deze muur is mooier dan die andere
25. Ik wil graag je gezicht zien en niet je achterhoofd
26. Ik sta hier hoor!
27. Ben ik in beeld?

28. Jan.... Deze kant op!
29. Voor je kijken
30. Kijk voor je!
31. Jan, niet achter je kijken
32. Kijk eens niet de hele tijd achterom
33. Houd eens op met achterstevoren zitten
34. Als je nu niet snel hierheen kijkt, ga je eruit
35. Dit is de laatste keer dat ik tegen je zeg dat je voor je moet kijken
36. Vraag een foto van je achterbuurvrouw, dan kun je er elke avond en het hele weekend naar kijken
37. Straks groei je nog krom!
38. Heb jij ogen op je rug of zo?
39. Straks weet je weer niet waar het over gaat.
40. Jan, wat is er zo boeiend achter je?
41. Ik wil graag dat je je omdraait
42. Jan, het stoort me dat je steeds achterstevoren zit
43. Jan, ik wil graag je gezicht zien
44. Jan, ik wil graag je gezicht kunnen zien
45. Jan, als je achterstevoren zit, weet ik niet wat je aan het doen bent
46. Jan, doe niet zo onbeleefd, ga recht zitten
47. Jan, ik vind het onbeleefd als je steeds met je rug naar mij toe zit
48. Jan, waar heb ik jouw desinteresse in hemelsnaam aan te danken
49. Jan, voor de 1000ste keer!
50. Jan, hoe vaak moet ik je nu nog waarschuwen?
51. Jan, hier ben ik
52. Hé.... Hier ben ik!

Voor elke van deze correcties geldt natuurlijk dat het erg veel uitmaakt *hoe* ze worden uitgevoerd (en dan hebben we het weer over non-verbaal docentgedrag). Maar ook als we het non-verbale aspect buiten beschouwing laten, zien we belangrijke verschillen. Sommige van de hiervoor genoteerde correcties verschillen slechts in een nuance. Kijk maar eens naar № 12 t/m 15. Toch kunnen die nuances erg belangrijk zijn. In een klas waar geen prettige werksfeer heerst, bestaat de kans dat leerlingen waar maar mogelijk aan de haal gaan met de inhoudelijke bedoeling van een verbale uitspraak van de docent. Zo kan een leerling tegen wie gezegd wordt: “Ga eens even recht zitten” voor de grap besluiten om drie tellen recht te gaan zitten om vervolgens weer om te draaien. Als de docent hier iets van zegt kan de leerling antwoorden: “maar u zei zelf dat ik ‘even’ recht moest gaan zitten en dat deed ik toch”, enz. enz. enz. Een opmerking zoals № 1: “Mooie rug hoor, maar ik zie liever je voorkant” biedt leerlingen alle kansen om een spelletje met de docent te gaan spelen: “ja mevrouw, smaken verschillen”, “oh meneer, valt u op jonge meisjes”, enz.

Ga zelf eens na bij welke van de hiervoor genoteerde correctiezinnen de leerlingen een makkelijke gelegenheid geboden wordt om iets ‘grappigs’ terug te zeggen of om de boodschap express verkeerd te interpreteren.

Opmerking, vraag, verzoek en opdracht

De meeste correctiezinnen die je kunt horen in klassen, vallen onder één van de bovenstaande categorieën van opmerking, vraag verzoek of opdracht. № 1 (van het omdraai voorbeeld) is een voorbeeld van een *opmerking*. Als de sfeer in een klas goed is, begrijpt de leerling best wat de bedoeling van de docent is en zal hij/zij recht gaan zitten. Is de werksfeer niet goed, dan is de

kans groot dat de betreffende leerling de opmerking zal negeren of er ‘grappig’ op zal reageren (andere voorbeelden van ‘opmerkingen’ zijn bijvoorbeeld de nummers: 20, 24 en 37)

№ 40 is een voorbeeld van een *vraag*. Ook hier weer geldt dat in een klas waar het lekker loopt de betreffende leerling waarschijnlijk wel recht gaat zitten. In een klas waar het wat moeizamer gaat, bestaat de kans dat de leerling de vraag gaat beantwoorden (“Karel heeft zo’n interessante puist op zijn neus”, “Tja, meneer, als u dat zelf niet ziet...”) mogelijk tot hilariteit van de hele klas. Ook de nummers 38 en 50 zijn voorbeelden van vragen.

№ 2 is een voorbeeld van een *verzoek*. Een verzoek klinkt beleefd en werkt vaak ook wel, behalve natuurlijk weer in de wat moeilijkere klas want daar is natuurlijk een leerling die “nee, dat wil ik niet” of “nee, liever niet” antwoordt.

№ 12 is een voorbeeld van een korte *opdracht*. Een opdracht nodigt niet meteen uit om iets grappigs terug te gaan zeggen (hoewel dat natuurlijk altijd mogelijk blijft) en verdient daarom van de 4 hier beschreven vormen de voorkeur (zeker in een klas waar de werksfeer nog niet goed genoeg is). Het geven van opdrachten hangt positief samen met de mate waarin je als docent ‘boven’ wordt gepercipieerd.

Adressering

Het is van belang dat de leerling die je wilt corrigeren weet dat hij/zij degene is aan wie de correctie gericht wordt. Het is daarom van belang om een correctie duidelijk te *adresseren*. Dat kan natuurlijk zowel verbaal als non-verbaal als gecombineerd. Wanneer je geen (goed) oogcontact kunt krijgen met de leerling die je wilt corrigeren, begin je correctie dan met het noemen van zijn of haar naam. Wil je meerdere leerlingen corrigeren, zorg dan ook voor een duidelijke adressering. Duidelijke adressering leidt in de regel meestal tot hogere percepties van leerlingen wat betreft dominantie (boven-gedrag).

Doe of doe-niet

Kijk nog eens in de opsomming van correcties bij het omdraai voorbeeld. № 30 en 31 lijken sterk op elkaar. № 30 is een voorbeeld van een correctie die is geformuleerd als een ‘*Doe-correctie*’ terwijl № 31 een voorbeeld is van een correctie die is geformuleerd als een ‘*Doe-niet-correctie*’. Gebleken is dat leerlingen positiever reageren op een ‘*Doe-correctie*’ dan op een ‘*Doe-niet-correctie*’.

Oordelen en dreigen

Soms bevat een correctie expliciet een *oordeel* over de leerling of diens gedrag, zoals bijvoorbeeld in correctie 46. Een ander onderdeel van een correctie kan een *dreigement* zijn (zie bijvoorbeeld № 17 en 34)

5. Interacties

De basis van communicatie is interactie: actie en reactie met (non-verbaal) gedrag. Dat geldt ook voor de communicatie tussen docent en leerlingen. Voor een leraar is het belangrijk om er zich van bewust te zijn dat hij door het eigen gedrag het gedrag van leerlingen kan beïnvloeden in zowel positieve als negatieve richting, maar ook dat hij voortdurend beïnvloed wordt door het gedrag van de leerlingen (zie hoofdstuk 3). Door bewust een *strategie* te kiezen in de eigen acties en reacties kan de docent de interacties sturen. Welke strategie helpt om welk doel te bereiken – en dus bijdraagt aan een goede sfeer en relatie – hangt af van de *situatie* waarin zij wordt ingezet. Het analyseren van de acties en reacties in de interactie kan daarbij helpen.

5.1 Afwijzen van of instemmen met gedrag

"Afwijzen is een vorm van agressie", stelt toneel docent en regisseur Keith Johnstone (1981). Het is dan ook belangrijk voor de voortgang van een gesprek dat de betrokken personen ingaan op elkaars gedrag; het accepteren. Dus kan B. op het aanbod van A. "Dag buurvrouw" zeggen: "Goedemiddag buurman". A. moet nu natuurlijk het aanbod van B. ook weer accepteren en niet afwijzen door een antwoord als: "Het is geen middag".

Dezelfde mechanismen spelen in de communicatie tussen docent en leerlingen. Een docent kan allerlei goede redenen hebben om niet op een vraag van leerlingen in te gaan, bijvoorbeeld omdat die vraag de voortgang van de les ophoudt of omdat andere leerlingen de vraag niet begrijpen. Het is echter wel belangrijk dat de docent zich realiseert dat hij daarmee het gedrag van de leerling afwijst: hij geeft een interpersoonlijke *Tegen* boodschap af. Dat heeft gevolgen voor de verdere interactie tussen de docent en die leerling. Het analyseren van interacties tussen docent en leerlingen kan helpen bij het signaleren en begrijpen van het verloop van de communicatie tussen docent en leerlingen.

Voorbeeld:

Stel, je komt tegen het einde van het schooljaar je klas binnen en je wilt beginnen met de les en vanuit de klas roept Mischa: "*Ab, krijgen we buiten les?*"

Dan zijn er vier mogelijkheden die lopen van totale afwijzing tot totale instemming:

totale afwijzing	1. Je hoort het wel, maar je zegt: <i>Oké, we waren gebleven bij oefening 3a van hoofdstuk 10. Mohammed, wat heb jij bij zijn 1.</i> Je negeert de opmerking (de actie) van Mischa dan volledig: totale afwijzing ⁴
	2. Je zegt: <i>Mischa, wees eens even stil. Jongens we waren gebleven bij oefening 3a van hoofdstuk 10. Mohammed wat heb jij bij zijn 1.</i> Je reageert dan op de actie van Mischa (met ander woorden: je waardeert dat er iets gezegd/gedaan is door een leerling), maar je wijst het onderwerp en het doel af. Je gaat niet in op wat er gezegd wordt.
	3. Je zegt: <i>Ja het is wel mooi weer, maar we blijven toch echt binnen. Jongens we waren gebleven bij oefening 3a van hoofdstuk 10. Mohammed wat heb jij bij zijn 1.</i> Je reageert er dan niet alleen op dat er iets gezegd wordt, maar je gaat bovendien in op wat er gezegd wordt: het onderwerp. Je stemt echter niet in met het doel.
totale instemming	4. Je zegt: <i>Jongens, pak je spullen, zachtjes op de gang, we gaan op het gras naast het muzieklokaal zitten.</i> Dan stem je niet alleen in met het gedrag en het onderwerp, maar zelfs met het doel van het gedrag: totale instemming.

⁴ Merk op dat bij een totale afwijzing de reactie altijd impliciet is.

Dit schema is oplopend, dat wil zeggen: je kunt alleen het *onderwerp* accepteren als je ook met de *actie* ingestemd hebt. Je kunt alleen het *doel* accepteren als je ook met het *onderwerp* hebt ingestemd.

Het verdere verloop van jouw communicatie met deze leerling (en de ander leerlingen die de interactie observeren) zal worden beïnvloed door welke reactie je kiest. Er valt natuurlijk nog meer te zeggen over de actie van Mischa:

- De actie was verbaal.
- De leerling was niet uitgenodigd (er werd hem niet gevraagd iets te zeggen)
- De leerling wilde (waarschijnlijk) wel dat er gereageerd werd, dat er een antwoord kwam.

En er valt ook nog meer te zeggen over de reactie van jou als docent:

- De sfeer waarin deze gedaan wordt kan positief of negatief zijn. Dat zal mede bepalen hoe weer op de reactie gereageerd zal worden door de leerlingen
- De instemming/afwijzing kan expliciet of impliciet zijn (bijvoorbeeld expliciet verbaal, of meer impliciet non-verbaal).

Een ander voorbeeld:

In een Engelse les vraagt de docent aan de vier Havo klas om een voorbeeld van een frame-and-link story te geven. Een jongen in de klas wijst als antwoord op een poster van een voorstelling van Beowulf aan de muur. De docent zegt: *Goed geprobeerd, maar dat is niet het antwoord dat ik zocht.*

De non-verbale actie van de leerling was een instemmende reactie op de actie van de docent (een vraag stellen). De leerling wilde een reactie. De docent reageert expliciet instemmend op de non-verbale actie van de leerling en ook op het onderwerp van die actie, maar wijst het antwoord af.

De leerling zal waarschijnlijk teleurgesteld zijn dat zijn antwoord niet was wat de docent zocht en deze interactie zal hier waarschijnlijk ophouden. Omdat de docent expliciet instemt met de actie van de leerling en met het onderwerp ervan, zal de verdere communicatie tussen de docent en deze leerling er waarschijnlijk niet negatief door worden beïnvloed. Door zijn non-verbale gedrag kan de docent de leerling zelfs aanmoedigen het nog een keer te proberen, bijvoorbeeld door de nadruk te leggen op het woord *goed*, het bovenlichaam iets naar de leerling toe te buigen en erbij te lachen. Het instemmen met de actie van de leerling en het onderwerp is dus nog nadrukkelijker.

Een derde voorbeeld:

In een Wiskundeles vraagt de docent aan een leerling in zijn tweede klas om aan te geven welk van de getallen die op het bord staan priemgetallen zijn. De jongen zegt 3 en docent omcirkelt ook 3.

De verbale actie van de leerling was een instemmende reactie op de actie van de docent (een vraag stellen). De leerling wilde een reactie. De docent erkent dat een leerling iets zegt/does. Er wordt dus ingestemd met de actie. De docent erkent dat het onderwerp van wat er gezegd/gedaan is, een poging is een antwoord te geven. De docent stemt óók in met het antwoord door het goed te rekenen, maar doet dat impliciet. Van een expliciete instemming zou waarschijnlijk nog meer aanmoediging uitgaan.

Nog een paar laatste punten:

- Bij totale afwijzing in voorbeeld 1 is het natuurlijk de vraag of de docent de actie negeert of het gewoonweg niet heeft gehoord. Bovendien kan een docent de opmerking van de leerling ook anders hebben uitgelegd. Als je interacties van anderen op videofragmenten op deze manier analyseert is er daarom altijd ruimte voor twijfel.

- Als je opnames van jezelf analyseert is het vooral belangrijk te kijken of je *altijd op dezelfde manier* reageert. Met andere woorden, heb je de beschikking over een smal of breed *repertoire*?
- Totale instemming is niet per se altijd positief/aardig en totale afwijzing is niet noodzakelijkerwijs negatief/onaardig.

5.2 Belonen

Een docent die een leerling (of meerdere) beloont, zegt daarmee: “Ik zie jou en je mag gezien worden! Jij bent belangrijk en ik heb vertrouwen in je. Wat je doet is waardevol.” Dat is een boodschap die iedereen graag (en veel) wil horen. Iedereen wil dat horen van zijn ‘peers’, maar zeker ook van ouderen (in een onderwijs-situatie van de docent dus). Boodschappen als “je bent op de goede weg”, “Je probeert het goed”, “je inzet is waardevol”, enz. geven een lerende meer zelfvertrouwen (en vertrouwen in de docent). Als je zo’n boodschap krijgt, wil je er meer van hebben en dat kan door je best te blijven doen, door het vertoonde gedrag vaker te vertonen. Met belonen kan een docent dus gewenst gedrag versterken. Het heeft echter geen zin om in het wilde weg te gaan belonen. Een beloning moet wel gemeend zijn, eerlijk en oprecht.

De beloning moet dus passen bij de geleverde prestatie (inhoud of gedrag). Uit onderzoek van de ‘behavioristen’ werd destijds snel duidelijk dat belonen het leerproces effectiever stimuleert dan straffen (zoals we verderop zullen zien is ‘straffen’ een vorm van corrigeren, de meeste correcties zijn echter geen straf). Dat bleek o.a. uit allerlei experimenten met proefdieren die bij het leren van een taak danwel beloond werden wanneer zij het gewenste gedrag vertoonden danwel gestraft werden voor het vertonen van ongewenst gedrag. In het geval van belonen verliep het leerproces sneller en effectiever. In het geval van straffen verliep het proces trager en minder effectief. Bij het menselijk leerproces werkt dit op precies dezelfde wijze.

Sommige mensen vinden dat het niet goed is om slecht gedrag te belonen. In zo’n geval is het verstandig vooral op zoek gaan naar gedrag dat niet slecht is en dat vervolgens heel bewust wél belonen. Er bestaat geen leerling die alleen maar slecht gedrag vertoont. Elk mens heeft goede kanten en doet goede dingen. Door ook bij die leerlingen waarmee een wat ‘stroever’ contact is, te belonen wat er te belonen valt, wordt de relatie op de wat langere termijn makkelijker. Als de leerling eenmaal ‘om’ is, zal deze meer van het prettige gedrag gaan vertonen en minder van het vervelende. Het is voor mensen veel moeilijker om zich te (blijven) verzetten tegen belonen dan tegen corrigeren.

In situaties waar het niet makkelijk gaat met een klas, zien we beginnende docenten vaak bijna volledig aan de correctiekant communiceren. Er is dan in een heel lesuur bijna geen beloning meer te vinden en het corrigeren (b)lijkt ook niet echt te werken. De oplossing is dan soms om effectiever te corrigeren maar meestal werkt het beter om daarnaast de negatieve spiraal te doorbreken door bewust weer te gaan belonen wat er maar te belonen valt (als het maar oprecht en gepast is).

5.3 Ordemaatregelen

Wanneer docenten reageren op gedrag (een actie) van leerlingen, maar het doel en onderwerp ervan afwijzen, is er sprake van een ordemaatregel: *corrigeren* (in termen van het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag: gedrag met een Tegen Boven betekenis). Het kan daarbij zowel gaan om acties van leerlingen in de interactie met de docent als om andere acties van leerlingen, bijvoorbeeld om acties die voor onrust in de klas zorgen of die niet-taakgericht zijn.

Het komt in vrijwel iedere les voor dat een docent - meestal kleine - ordemaatregelen neemt om ongewenst gedrag van leerlingen te stoppen. Nog meer dan andere reacties vraagt het nemen van ordemaatregelen van de docent een strategie. Negeren van ordeproblemen is meestal geen oplossing omdat er dan onrust ontstaat die alleen maar toe zal nemen als er niets aan gedaan wordt. Van Geel (1995) heeft het dan ook over *stopgedrag*. Vanwege hun afwijzende *Tegen* karakter, hebben ordemaatregelen het risico van een leerlingenreactie die eveneens afwijzend is. Voor je het weet kom je dan in een negatieve *vechts*spiraal terecht waar beginnende leraren juist zich vaak zorgen over maken. Grote orde problemen hebben vaak het karakter van een ruzie van de leraar met de leerlingen (Wubbels et al., 2006). Het is dus zaak om te reageren op ongewenst gedrag van leerlingen, zonder in een gevecht terecht te komen.

Alert en zo klein mogelijk

Onderzoekers zijn het erover eens dat negeren van ongewenste acties van leerlingen (in de terminologie die hierboven is geïntroduceerd *totale afwijzing*) over het algemeen niet verstandig is. Docenten wordt aangeraden *alert* te reageren, dat wil zeggen in een *zo vroeg mogelijk* stadium, en *zo klein mogelijk*, dat wil zeggen met een reactie die zo min mogelijk expliciet afwijzend is. Op die manier wordt voorkomen dat de ordemaatregelen teveel nadruk krijgen en een negatieve invloed hebben op de sfeer in de klas. Als je naar video-opnamen kijkt van ervaren docenten met een goede sfeer in de klas, zul je vaak in eerste instantie de indruk hebben dat die helemaal geen ordemaatregelen nemen! Als je langer kijkt zal je echter opvallen dat ze toch vaak *klein* en *alert* op ongewenste acties van leerlingen reageren. Bijvoorbeeld door een leerling heel even aan te kijken, door een klein gebaar te maken of door een naam te noemen als de ongewenste actie nog maar net begonnen is.

Straffen

Het doel van straf is gedragscorrectie. De docent wil dat leerlingen zich op een bepaalde manier gedragen en om hen dat te leren zijn er diverse mogelijkheden. Een daarvan is straf (straf is dus een deelverzameling van correcties). Rond straffen en effecten daarvan is veel onderzoek gedaan. Daaruit blijkt dat van straffen niet zomaar een gewenst effect verwacht mag worden. Wanneer straffen niet juist worden toegepast, kun je een averechts effect verwachten.

Straffen zijn ruwweg onder te verdelen in 2 soorten:

- ☞ Iemand krijgt een extra taak (een opstel schrijven, extra huiswerk, het lokaal vegen, het schoolterrein opruimen, nablijven enz.) (iemand moet iets ‘onplezierigs’ doen).
- ☞ Iemand worden bepaalde privileges onthouden (niet mee op kamp, geen toegang tot een klassenfeest, negeren, verlaging van een cijfer) (iemand wordt iets plezierigs onthouden).

Wil een straf een positief effect hebben, dan moet er aan de volgende voorwaarden zijn voldaan:

- ☞ een straf moet, naar aard en zwaarte, bij het gepleegde ‘vergriep’ passen;
- ☞ een straf moet begin en einde hebben;
- ☞ het moet de gestrafte duidelijk zijn waarom deze gestraft wordt;
- ☞ de straf moet niet overkomen als vergelding of wraak (roept tegenreactie op);
- ☞ de straf moet bij de ontwikkelingsfase van de leerling passen.

Valkuilen op het terrein van straffen zijn:

- ☞ Straffen met punten (punten zijn niet bedoeld om mee te straffen).
- ☞ De hele klas verantwoordelijk stellen voor een wandaad waarvan je de dader niet hebt kunnen achterhalen.
- ☞ Te moeilijke oefeningen geven om orde te herstellen.
- ☞ Leuke dingen achterwege laten in de ‘moeilijkere’ klassen.

Regels stellen

Ons onderwijs is eigenlijk nogal vreemd georganiseerd. Het houdt niet veel rekening met de behoeften van de leerlingen, met hun individuele ontwikkelingsfase enz. Het is de enige manier om op grote schaal onderwijs te organiseren. Deze organisatie van ons onderwijs heeft natuurlijk een aantal consequenties. Die consequenties uiten zich in de inrichting van het onderwijs en bijbehorende regels en 'afspraken'. Een schoolorganisatie kan niet goed functioneren zonder 'regels' die min of meer vast staan. Het is nu eenmaal onmogelijk om met elke individuele leerling van moment tot moment te onderhandelen over de inrichting van diens individuele onderwijs.

Er zijn regels op schoolniveau (het rooster, op tijd komen, hoe te handelen bij ziekte, enz) en regels op docentniveau (van te voren melden wanneer je je huiswerk niet gemaakt hebt, je vinger opsteken wanneer je het woord wilt, enz). De ongeschreven 'afpraak' is dat docenten verantwoordelijk zijn voor de *naleving* van de regels. Wat de algemene regels op schoolniveau betreft, heb je als docent wat dat betreft niet zoveel keuze.

Voor effectieve regels en naleving daarvan is het belangrijk te weten:

1. Welke regels je wilt stellen
2. HOE je die regels wilt stellen
3. Wat je gaat doen wanneer je regels overtreden worden

Welke regels stellen? Regels die goed werken sluiten zo goed mogelijk aan bij algemene schoolregels. Een beperkt aantal regels lijkt beter te werken dan een groot aantal. Tenslotte blijken positief geformuleerde regels beter te werken dan negatief geformuleerde regels.

Hoe regels stellen? Bij het kiezen van een geschikte manier om regels te communiceren, is het van belang na te gaan wat voor leerlingen 'gewoon' is (hoe vanzelfsprekender het is dat regels in lessen gelden, hoe groter de kans dat leerlingen zich aan die regels zullen houden).

Met het op papier uitdelen van regels worden die regels bijzonder. Als er op zo'n papiertje staat dat leerlingen hun vinger op moeten steken als ze het woord willen, zullen de leerlingen dit mogelijk een vreemde manier van doen vinden (het is toch heel gewoon dat je je vinger op moet steken, waarom moet dat nou op zo'n papiertje staan?). Het lijkt dus effectiever alleen speciale regels via papier te communiceren. Voor regels op het bord zetten, geldt hetzelfde. Uitgebreid mondeling aandacht besteden aan hele gewone regels tijdens de eerste les, komt op leerlingen meestal ook niet 'gewoon' over.

Regels handhaven? Effectieve handhaving is een reactie die snel is en geen agressie bevat wanneer een leerling een van je regels overtreedt. Bij snelle reacties is meestal een lagere intensiteit van corrigeren nodig en hoe lager de intensiteit hoe vanzelfsprekender de betreffende leerling het zal vinden om zich aan de regel te houden. Het gaat er dus om snel corrigeren met zo laag mogelijke nog adequate intensiteit. Een grote valkuil waarin (met name beginnende) docenten kunnen vallen bij de handhaving is de consequentievalkuil. Beginnende docenten lijken het vaak belangrijk te vinden om 'consequent te zijn'. Dit kan veroorzaakt worden doordat leerlingen, mede-DIO's, SPD's, instituutsbegeleiders hen wijzen op hun inconsequenties.

"Als ik nu maar consequenter ben, zal het beter gaan in mijn lessen"

Maar wat betekent 'consequent zijn'? Er zijn grofweg 3 betekenissen:

1. Altijd doen wat je zegt (wie er nu nog praat gaat er uit).
2. Iedere leerling hetzelfde behandelen (de brave hardwerkende leerling die 1 keer per ongeluk een regel overtreedt, moet even hard (op precies dezelfde wijze) worden aangepakt als de leerling die regelmatig voor problemen zorgt).

3. In elke situatie hetzelfde handelen (bij een gewone les moeten leerlingen net zo stil zijn als bij een examen).

Consequent zijn klinkt wel verstandig, maar hoeft dat helemaal niet altijd te zijn:

- ☞ Altijd doen wat je zegt. Dit is niet altijd mogelijk en ook niet altijd wenselijk (afhankelijk van wat je gezegd hebt). Met name dreigementen kun je niet altijd eerlijk uitvoeren.
- ☞ Iedere leerling hetzelfde behandelen. Ook dit is een onmogelijke opgave, simpel omdat leerlingen allemaal verschillend zijn.
- ☞ In elke situatie hetzelfde handelen. In elke situatie hetzelfde handelen is onwenselijk (vergelijk het examenvoorbeeld).

Samengevat, een goede regel is:

- Begrijpelijk
- Redelijk
- Eenvoudig
- Positief geformuleerd (Doe ... ipv doe niet) in termen van concreet gedrag
- Afdwingbaar (te controleren).

De ordeladder

Uiteraard zullen kleine maatregelen niet altijd meteen het gewenste effect hebben. Het is dan belangrijk om geleidelijk over te gaan naar zwaarder ingrijpen tot het ongewenste gedrag van leerlingen wordt gestopt. Ebbens en van Ettekove (2005) hebben het in dit verband over een tien stappenplan voor orde. Die stappen kunnen beschouwd worden als sporten van een ordeladder. Hier onder geven we die kort weer.

<i>Stap 1 Laat zien dat je het weet, dat je het gezien hebt</i>	De docent erkent dat het gedrag er is. De docent geeft met een blik of een gebaar aan dat het gedrag moet ophouden. De interventies zijn klein, alleen bedoeld voor de betreffende leerling en vaak ook alleen opgemerkt door de betreffende leerling. De leerling zelf is niet het probleem, maar diens actie.
<i>Stap 2 Laat zien dat jij weet dat zij weten dat je het gezien hebt</i>	De docent noemt de naam van de leerling, doet eventueel uitspraken als “ <i>ben je klaar</i> ” of “ <i>kan ik verder gaan</i> ”, of loopt op de leerling af en kijkt deze direct aan.
<i>Stap 3 De leerlingen een keuze geven</i>	De docent geeft de leerling de keuze met het ongewenste gedrag te stoppen, of een consequentie te aanvaarden. De docent dreigt door bijvoorbeeld tegen een leerling die steeds met een medeleerling zit te praten te zeggen: “ <i>Je kunt blijven zitten waar je nu zit, maar dan moet je meedoen of je komt vooraan zitten op deze plek.</i> ”
<i>Stap 4 De leerlingen de andere keuze geven</i>	Als het gedrag niet stopt voert de docent zijn dreigement uit. In het voorbeeld hiervoor: “ <i>Kom maar vooraan zitten</i> ”.
<i>Stap 5 Macht gebruiken</i>	Als de eerste vier stappen niet werken, wat voor maar een beperkt aantal leerlingen het geval zal zijn, zal de docent de leerling uiteindelijk moeten verwijderen. Daarna kan de situatie natuurlijk verder buiten de klas

	escaleren (stap 6-10) maar heeft dan niet langer het karakter van een docent-leerlingen interactie in de klas.
<i>Stap 6 Informeel contact</i>	
<i>Stap 7 Formeel contact</i>	
<i>Stap 8 Voorwaardelijk op school</i>	
<i>Stap 9 Voorwaardelijk van school</i>	
<i>Stap 10 Verwijderen van school</i>	

Ebbens en van Ettekoen schrijven dat leerlingen met de stappen 1-4 op een heldere, vriendelijke en respectvolle manier zicht krijgen op wat de docent precies verwacht. Wanneer een docent te snel naar stap 5 over gaat komt dat voor leerlingen onverwacht, wat leidt tot verontwaardiging. De situatie kan dan gemakkelijk escaleren tot een ruzie tussen docent en een of meerdere leerlingen.

5.3 Invloed tonen

Voor de aard van de interactie tussen mensen is niet alleen de waardering van het gedrag van anderen van belang, maar ook de *invloedverhoudingen* tussen die personen in een specifieke situatie (Watzlawick et al., 1967; Wubbels et al., 2006). Het gaan er dan om wie de loop van de interactie bepaalt. De persoon die de interactie bepaalt vertoont *Boven*-gedrag in die situatie, degene die volgt vertoont *Onder*-gedrag.

Als ik spreek met iemand die Boven-gedrag vertoont in een gesprek, dan weet ik dat ik de keuze heb te volgen of om te ‘vechten’ om wie de interactie zal bepalen: Je kunt niet allebei *Boven* zijn. Hetzelfde geldt *ook* voor de situatie dat ik in gesprek ben met iemand die *Onder*-gedrag vertoont: ik zal dan zelf makkelijk het initiatief nemen: Boven-gedrag. Als ik dat niet doe heeft de ander de keuze om het initiatief te nemen of de interactie te laten stokken. Het innemen van de verschillende posities in de machtsverhouding wordt in de systeembenadering van de communicatie en het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag ook wel aangeduid met de term *complementariteit*. (Het reageren met eenzelfde mate van afwijzing of instemming – zie vorige paragrafen – wordt dan aangeduid met de term *symmetrie*). In de loop van een interactie kan overigens regelmatig van positie worden gewisseld door de deelnemers.

Een van de kenmerken van een ervaren, goede, docent is dat hij met Boven-gedrag kan en durft te spelen. Het kan didactisch zeer nuttig zijn om het initiatief bij de leerlingen te leggen. Het kan de leerlingen stimuleren om zelf na te denken en om actiever te worden. Voor een docent voelt dat vaak griezelig: hij geeft voor zijn gevoel op dat moment de touwtjes uit handen terwijl bij zijn ‘rol’ hoort dat hij bepaalt wat er in de klas gebeurt. Het is voor een docent vaak nog moeilijker te accepteren wanneer een leerling uit eigen beweging aanspraak maakt de Boven-rol in een interactie met de leraar.

Veel problemen van beginnende docenten zijn terug te voeren op het feit dat ze de Boven-rol van de docent niet gewend zijn en er vaak ook weerstand tegen voelen. Veel beginnende leraren hebben tot het moment dat ze de eerste keer voor de klas staan alleen *Onder* (volgende) rollen gehad: ten opzichte van ouders, docenten en andere autoriteiten. Ze hebben niet alleen geen ervaring met bepalend Boven-gedrag, maar vaak hebben ze zich ook afgezet tegen autoriteiten en identificeren ze zich meer met de leerlingen. Door echter niet de Boven-rol te willen of kunnen nemen ontstaat wel een probleem: zoals hierboven beschreven kunnen twee partijen in een interactie niet allebei een *Onder* positie blijven. De leerlingen zullen dan ook het initiatief nemen en de situatie in de klas bepalen.

Een voorbeeld:

De klassenvertegenwoordigers van 4 VWO kwamen bij hun decaan klagen over de nieuwe docent scheikunde. Het was een troep in de klas, ze leerden niets, een groot aantal wilde het vak kiezen in zijn pakket en nu waren ze bang dat ze het volgende jaar in de problemen zouden komen.

De docent had, om welke reden dan ook, niet de leiding genomen en geen normen gesteld en gehandhaafd. Dit gaf aanleiding tot niet leergericht gedrag van de leerlingen. Nu zagen zij in dat zij behoefte hadden aan de kennis van de docent, maar als groep leerlingen waren zij niet in staat om orde in de klas te scheppen. Dus zochten zij eerst hulp bij de docent. Hij was waarschijnlijk zo onzeker geworden, dat hij in die klas geen bepalend bovengedrag meer kon vertonen. Daarom zochten de leerlingen naar iemand met een hogere invloed: de decaan.

Onderzoek wijst overigens uit dat de meeste leraren die bij aanvang van hun carrière als docent moeite hebben om een boven-rol te nemen in de klas dat snel leren in de eerste jaren van hun loopbaan (Brekelmans, Wubbels, & van Tartwijk, 2005).

5.4 Interpersoonlijke kernsituaties

Welke strategie helpt om welk doel te bereiken – en dus bijdraagt aan een goede sfeer en relatie – hangt af van de situatie waarin zij wordt ingezet. Uit onderzoek bij ervaren docenten – in met name multiculturele klassen (waar veel interpersoonlijke interacties veel prominenter naar voren komen en vaker misverstanden ontstaan) - is gebleken dat bepaalde situaties meer bepalend zijn voor de docent-leerling relatie dan andere situaties. Het gaat dan om de al eerder genoemde plenaire situaties, maar ook om situaties als lesstart, ordeverstoringen van leerlingen of reacties van leerlingen. Meestal gaat het om situaties die direct om een reactie vragen (onmiddellijk onderwijsgedrag) en die bij de docent stress (of coping-gedrag) kunnen oproepen. Op basis van onderzoek onder ervaren docenten (Wubbels et al., 2006) zullen we een tiental situaties bespreken. Per situatie blijken een aantal soorten interacties en doelen bij veel docenten voor te komen. Tevens blijken deze docenten op overeenkomstige manier met deze situaties om te gaan, en geven zij op basis van praktijkervaring aan dat bepaalde strategieën beter werken in deze situatie dan andere. Op internet zijn videovoorbeelden te vinden van elk van de tien situaties, alsmede toelichtingen door docenten en andere achtergrond informatie. Ga hiervoor naar:

http://content-e.ou.nl/content-e/pub_RDMC/Palet_Multicultureel_1213127502051/index.htm

5.4.1 De lesstart

Tijdens deze situatie leggen docenten (voor het eerst tijdens de les) contact met de leerlingen, en is hun doel de leerlingen taakgericht te krijgen voor de inhoudelijke start van hun les.

De start van de les bestaat uit een *aantal fasen* vanaf het moment van binnenkomst van de leerlingen tot aan het moment dat de leerlingen taakgericht aan de slag gaan (werken aan een opdracht of luisteren naar instructie van de docent):

- *Fase 1: Contact leggen met de leerlingen.* Tijdens deze fase komen de leerlingen de klas binnen, en is het de bedoeling dat ze naar hun plaats gaan. De docent maakt voor het eerst contact met de leerlingen. Meestal staat de docent aan de deur, of kijkt hij vanuit zijn bureau of een plek in de klas de leerlingen aan.
- *Fase 2: Aandacht van de klas richten.* Tijdens deze fase geeft de docent aan dat de les inhoudelijk gaat starten. Meestal vraagt hij aandacht van de hele klas, al dan niet via een signaal of door stil te wachten.
- *Fase 3: Aandacht individuen richten.* Tijdens deze fase zijn de meeste leerlingen meestal al met hun aandacht bij de docent. Vaak gaat het in deze fase de docent er om dat de

laatste paar leerlingen die nog niet taakgericht zijn stoppen waar ze mee bezig zijn en hun aandacht vestigen op de docent, die zijn les inhoudelijk wil gaan starten. Vaak doen docenten dit door leerlingen bij de naam te noemen, of even op leerlingen af te lopen.

De fasen komen bij de meeste docenten voor tijdens de lesstart, al wordt soms een fase overgeslagen. De overgang ertussen kan soms meer soepel verlopen of zelfs op basis van natuurlijke signalen (zoals het uitdelen van blaadjes, het gaan van de bel of het dichtslaan van de deur), maar het kan ook meer schoksgewijs verlopen. Bovendien kunnen de tweede en derde fase zich herhalen, vooral wanneer een docent er niet in slaagt de leerlingen stil te krijgen.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<p>Fase 1: Contact leggen met de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - handen schudden aan de deur/groeten - leerlingen laten uitrazen (praten, lopen, spullen pakken, etc.) - enkele leerlingen individueel of in kleine groepen aanspreken - klassikaal een niet-inhoudsgerichte opmerking of grapje maken - non-verbaal welkom (lachen, open houding) - te laat binnenkomen toestaan tot aan startsignaal - rust uitstralen (rustig bewegen en praten) - de klas inlopen (tussen leerlingen zijn) - rondkijken of iedereen er is - absentencontrole/namen oplezen - punten oplezen - blaadjes of (huis)werk uitdelen 	<p>Fase 1: Contact leggen met de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - snel afgeleid zijn - spullen/tafels zijn niet klaar - serieus/gespannen rondkijken - in eigen boek bladeren of in tas/spullen rommelen
<p>Fase 2: Aandacht van de klas richten</p> <ul style="list-style-type: none"> - (klassikaal) non-verbaal markeren van de welkomstfase (deur met klap dichtdoen, klappen, stem verheffen, handgebaar, verandering van houding) - (klassikaal) verbaal markeren van welkomstfase (goed, okay, dan gaan we nu, etc.) - regels/gewenst gedrag opnoemen (luister, stil, ga zitten, etc.) - rechtop positie voor de klas innemen (ruimtegebruik) - rust uitstralen (zelf geen bron van onrust zijn, weinig beweging, rustige blik) - niet op alle (kleine) geluiden en verstoringen reageren - observeren/wachten tot het stil is - praattempo verlagen of onderbreken - leerlingen die te laat komen aanspreken 	<p>Fase 2: Aandacht van de klas richten</p> <ul style="list-style-type: none"> - non-verbaal spanning uitstralen (aan handen zitten, blik) - vage/zachte en niet-klassikale verbale en non-verbale begrenzers - te laat komende leerlingen niet aanspreken - op het bord schrijven - (te) lang wachten

<p>Fase 3: Aandacht individuen richten</p> <ul style="list-style-type: none"> - leerlingen aankijken - naam leerlingen noemen/herhalen - leerlingen (individueel) zeggen welk gedrag je wilt zien, herinneren aan regels - leerlingen herinneren aan eerdere waarschuwingen - verbaal markeren dat je de aandacht van alle leerlingen hebt en gaat beginnen - leerlingen non-verbaal corrigeren (wijzen, ssst, omdraaien/aanraken, iets afpakken,etc.) - wachten tot het stil is - je eigen gedrag expliciteren (ik wacht, ik word onderbroken, etc.) 	<p>Fase 3: Aandacht individuen richten</p> <ul style="list-style-type: none"> - nog niet-taakgericht gedrag (bv jassen uitdoen, binnenkomen) toestaan zonder opmerking - eisen, dwingen of dreigen - vage begrenzing start instructie - non-verbaal spanning uitstralen
---	---

5.4.2 Instructiemomenten

Instructiemomenten zijn belangrijke onderdelen van een les. De docent introduceert (nieuwe) onderwerpen en inhouden en is dikwijls grotendeels aan het woord. Bij het geven van instructie, zijn vanuit een interpersoonlijk perspectief in ieder geval twee doelen belangrijk:

- Doel 1: *Aansluiten bij en structureren* van het leerproces van de leerlingen en hun achtergrond en de leerlingen *ondersteunen* bij hun leerproces.
- Doel 2: Zorgen dat leerlingen *taakgericht blijven luisteren* naar de instructie.

Instructiemomenten kunnen heel kort duren en slechts eenmalig tijdens een les voorkomen, maar ze kunnen ook een groot deel van de les duren en meermalen terugkeren. Ook kan het voorkomen dat instructiemomenten worden onderbroken door andere situaties.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<p>Doel 1: Aansluiten/structureren</p> <ul style="list-style-type: none"> - woorden benadrukken - volume variëren - structuurwoorden gebruiken (ten eerste, etc.) - structuur op bord aanbrengen/aantekeningen op bord maken (beide docenten) - korte pauzes inlassen (om leerlingen aantekeningen te laten maken of te laten bijkomen) 	<p>Fase 1: Aansluiten/structureren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taalgebruik vereenvoudigen of juist onnodig complex maken - (te) lang instructie geven
<p>Doel 2: Leerlingen taakgericht houden</p> <ul style="list-style-type: none"> - leerlingen tussendoor aankijken - rondkijken - leerlingen actief maken (laten lezen, instructie laten geven) - sneller praten (tempo hoog houden) - klas inlopen om te controleren of leerlingen meelesen/luisteren 	<p>Fase 2: Leerlingen taakgericht houden</p> <ul style="list-style-type: none"> - naar beneden kijken - mompelen - in boek bladeren tijdens uitleg

5.4.3 Zelfwerkzaamheid opstarten

Bij zelfwerkzaamheid situaties gaat het om momenten waarop de docent niet klassikaal onderwijs geeft, maar waarop de leerlingen individueel of in groepen aan het werk zijn en de

docent een meer begeleidende rol op zich neemt. Zelfwerk situaties omvatten meestal een aanzienlijk deel van de lestijd, en zijn op sommige scholen zelfs een apart onderdeel van de schooldag van de leerlingen.

Zelfwerkzaamheid situaties zijn onder te verdelen in een aantal fasen en/of doelen:

- *Fase 1: Het opstarten van niet-centrale situaties.* De leerlingen starten met de zelfwerkzaamheid. Meestal volgt deze situatie direct na een klassikale instructie, die al dan niet gericht was op de fase van zelfwerkzaamheid. Belangrijk doel van docenten is dat leerlingen taakgericht aan de slag gaan.
- *Fase 2: Beëindigen van niet-taakgericht gedrag.* Tijdens het opstarten, maar ook gedurende de zelfwerkzaamheid komen momenten voor waarop leerlingen zijn gestopt met werken en met andere dingen bezig zijn. Ze zitten bijvoorbeeld te wachten, kletsen met andere leerlingen over zaken die niets met de les te maken hebben, of bewegen door de klas heen. Doel van de docent is het niet taakgerichte gedrag te beëindigen en de leerlingen weer aan het werk krijgen.
- *Fase 3: Taakgericht gedrag gaande houden/controleren.* Wanneer leerlingen werken aan hun taken, is het belangrijk dat het leerproces gaande wordt gehouden. Versturende factoren moeten daartoe beperkt worden, en leerlingen gestimuleerd om bezig te blijven. Een ander doel van de docent kan zijn het leggen van (oog)contact met de leerlingen.
- *Fase 4: Helpen van leerlingen procedureel/inhoudelijk.* Tijdens zelfwerkzaamheid kan het zijn dat leerlingen stoppen met werken omdat ze vastlopen in hun leerproces. Op die momenten moet de docent te hulp schieten. Doel van de docent is het leerproces van de leerlingen te ondersteunen, maar ook het contact maken met de leerlingen.

Voor een goed verloop van zelfwerkzaamheid in zijn vier fasen, zijn een aantal dingen van groot belang. Deze zaken zijn:

- Heldere instructie op zelfwerkzaamheid (zie thema 2: instructie) en duidelijke afbakening van die instructie zou kunnen samenhangen met de mate waarin leerlingen snel aan de slag gaan en blijven doorwerken.
- Niet-centrale situaties verschillen: individueel zelfstandig werken door leerlingen en groepsmatig werken. Bij werken in groepjes kan het zijn dat leerlingen zelfstandig mogen kiezen met wie ze samenwerken of dat dit vastligt (door setting of door expliciete groepstoewijzing door docent).
- De manier waarop een docent afloopt op een groep en er weer van wegloopt is belangrijk: open en vriendelijk, rustig (vertrouwen gevend) of juist meer gesloten, druk en controlerend.
- De duur van aandacht die aan groepjes/individuen wordt gegeven en de frequentie voor elk individu/groepje. Meestal krijgen (luidruchtige) jongens meer aandacht dan (rustige) meisjes.
- De mate waarin de docent systematisch rondloopt of zich laat sturen door wat er gebeurt. Bepaalde signalen van leerlingen kunnen dit op een groepje aflopen sturen (stil zijn, veel herhalend gedrag, onderuit zakken, vinger/hand opsteken, op docent aflopen of aanraken docent, hardop om de docent vragen). Veel docenten lijken zoveel mogelijk systematisch te willen rondlopen, maar hebben soms 1 of meerdere groepjes met aandachtseisende of vragende leerlingen.
- De mate waarin docenten op het werken van de leerlingen zijn gericht of met andere zaken bezig zijn (voor zichzelf/multi-tasking).
- Het aantal rondes dat een docent maakt door de klas: er lijkt een soort maximum/optimum van 3 rondes per niet-centrale situatie te zijn. Het gaat daarbij om volledige rondes, een ronde kan onderbroken worden door bepaalde groepjes/leerlingen die extra aandacht vragen/eisen.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<p>Fase 1: Opstarten van zelfwerkzaamheid</p> <ul style="list-style-type: none"> - De klas inlopen en leerlingen kleine (procedurele) aanwijzingen geven, non-verbaal (bv. wijzen) en verbaal (vragend ipv eisend) - Aanwijzingen kort verbaal herhalen - Systematisch rondlopen - Ordeverstoorders of luidruchtige leerlingen extra aandacht geven (langer bij groep blijven, aanspreken en aankijken) - Aanraken (vrouwelijke docenten zowel jongens als meiden, mannelijke docenten alleen jongens) en/of heel dicht bij de leerlingen staan (voorover gebogen, op aanraakafstand) - Kort blijven en kijken bij groepjes en individuen en afwisselen met naar de rest van de klas kijken (afwisselen persoonlijke en klassikale gerichtheid) 	<p>Fase 1: Opstarten van zelfwerkzaamheid</p> <ul style="list-style-type: none"> - onrustig zijn (op klok kijken, hard praten, snel en met kleine pasjes lopen, weglopen tijdens het praten, etc.) - snel en vaak leerlingen onderbreken - leerlingen niet aankijken (op papier kijken, over groep heen kijken, blik op oneindig)
<p>Fase 2: Beëindigen van niet-taakgericht gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duidelijk non-verbaal markeren van aandacht aan individu/groepje (gaan zitten/opstaan, schouderklopje) - Houding/gezicht naar de klas (of grootste deel ervan) toe - Aanwijzingen/opmerkingen weer terugtrekken als leerlingen aangeven dat ze niet nodig zijn, glimlachen en weglopen (vertrouwen geven) - Tijdens klassikaal gerichte of niet-observatie momenten een centrale plek in/voor de klas innemen - Door de klas lopen langs verschillende groepjes/leerlingen - Hulpsignalen (vinger/hand gebaar, vraag, op docent aflopen of aanraken) van leerlingen beantwoorden (dicht bij leerlingen staan, voorover buigen, antwoorden) - midden in de klas tussen de leerlingen gaan zitten 	<p>Fase 2: Beëindigen van niet-taakgericht gedrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - onrustig zijn (op klok kijken, hard praten, snel en met kleine pasjes lopen, etc.) - snel en vaak leerlingen onderbreken - leerlingen niet aankijken (op blaadje kijken) - niet belonen van taakgericht gedrag maar alleen controleren of er wel gewerkt wordt
<p>Fase 3: Taakgericht gedrag gaande houden/controleren</p> <ul style="list-style-type: none"> - klein, non-verbaal en individueel corrigeren - Leerlingen/groepjes kort niet-centraal vragen stellen of aanwijzingen geven - Leerlingen vertellen welk gedrag vertoond moet worden/aan regels herinneren 	<p>Fase 3: Taakgericht gedrag gaande houden/controleren</p> <ul style="list-style-type: none"> - met schelle/verspringende stem praten - blijven kijken zonder in te grijpen - na een ingreep snel weer weglopen zonder het effect af te wachten - grote afstand in lokaal bewaren tot de orde verstoorders

<p>Fase 4: Helpen van leerlingen procedureel/inhoudelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> - vragen of leerlingen de bedoeling van de opdracht snappen - vragen hoe ver leerlingen zijn en ze herinneren aan de beoogde opbrengst - luisteren naar vragen en opmerkingen van leerlingen 	<p>Fase 4: Helpen van leerlingen procedureel/inhoudelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> - korte, bijna gesloten vragen stellen die nauwelijks uitnodigen tot verdere communicatie
---	--

5.4.4 Ordeverstoring

Ordeverstoringen zijn dikwijls slechts kort durende momenten, maar ze kunnen een grote impact hebben op de leerling(en) en docent, omdat ze vaak een onderbreking van het leerproces en schade aan de interpersoonlijke relatie betekenen.

Ordeverstoringen kunnen verschillend van aard zijn. Sommige ontstaan door het gedrag van *één of enkele leerlingen*, andere door de *klas als geheel*. Verder is er onderscheid in de graad van verstoring: *stil* niet taakgericht gedrag (niet opletten) versus niet taakgericht gedrag *met geluid* (praten, roepen, etc.), of het zich niet houden aan regels (ongehoorzaamheid). Sommige verstoringen *onderbreken* de lopende gang van zaken, andere zijn zo klein dat de gaande activiteit gewoon *doorloopt* (de docent doet dan aan multi-tasking). We onderscheiden de volgende ordeverstoringen met bijbehorende doelen:

- *Type 1: Verstoring door enkelen/individuele leerling terwijl activiteit doorloopt.* Bij dit type verstoringen gaat het om één of enkele leerlingen, en is de aard van de verstoring dusdanig beperkt dat de gaande (leer)activiteit gewoon doorloopt. Doel van de docent bij dit type verstoringen is het stoppen van het niet-taakgerichte gedrag van de versturende leerlingen en het gaande houden van de lopende activiteiten.
- *Type 2: Verstoring door enkelen/individuele leerling met onderbreking activiteit.* Bij dit type verstoringen gaat het eveneens om één of enkele leerlingen, maar is de aard van de verstoring wel dusdanig dat de lopende (klassikale of niet-klassikale) activiteit wordt onderbroken. Doel van de docent bij dit type verstoringen is het stoppen van het niet-taakgerichte gedrag van de betreffende leerlingen, maar ook het bevestigen van de relatie met die leerlingen en met de rest van de klas (die weer aan de slag moet), om vervolgens de onderbroken activiteit weer voort te zetten.
- *Type 3: Verstoring door klas met onderbreking activiteit.* Bij dit type verstoringen is er sprake van niet-taakgericht gedrag van ongeveer de gehele klas. Het doel van de docent bij dit type verstoringen is eveneens het stoppen van het niet-taakgerichte gedrag, het bevestigen of herstellen van de relatie met de klas en het weer voortzetten van de onderbroken activiteit oftewel het richten van de aandacht.

Veel docenten proberen *zo klein mogelijk* in te grijpen, om het effect op de klas en de activiteit zoveel mogelijk te beperken. De *intensiteit* van ingrijpen kent een fragiel evenwicht: bij te klein of te groot ingrijpen kan escalatie of onderbreking plaatsvinden. Als toch ingegrepen moet worden is het handelen van docenten op gericht op de relatie zo snel mogelijk weer te *herstellen of bevestigen*.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<p>Type 1: Verstoring door enkeling/individu terwijl activiteit doorloopt</p> <ul style="list-style-type: none"> - leerling aankijken - non-verbaal corrigeren (aanwijzen, stopgebaar, stiltegebaar, ogen naar boek wijzen) - niet-taakgerichte leerling een beurt geven - herinneren aan afspraak (in het boek, dat je als het goed is al voor je had...) 	

<ul style="list-style-type: none"> - niet ingrijpen (criterium: geen geluid of verstoring anderen) 	
<p>Type 2: Verstoring door enkeling/individu met onderbreking activiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - correctie positief verwoorden (je bent een mooie jongen, maar ik heb geen zin je de hele tijd te moeten aankijken...) - wachten en luisteren of vermaning effect heeft - aankijken en wachten - tijdens individuele correctie rest van de klas non-verbaal overzicht tonen (bv. vingerwijzen) - paradoxale opdracht geven: ga maar even staan en raar doen; willen nog meer leerlingen even raar doen? - leerling effect gedrag op klas en docent laten benoemen (leuk hè?, nee dus) - benoemen gewenst gedrag (ik wil dat je stil bent en luistert...) 	
<p>Type 3: Verstoring door klas met onderbreking activiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - instructie onderbreken en wachten - rondkijken/ leerlingen aankijken - klas als geheel vermanend toespreken - eigen gedrag en consequenties gedrag klas benoemen (ik wacht, dus jullie weten wat dat betekent: inhalen in pauze) - leerling afspraak laten vertellen (wat gebeurt er dan...?) - afzonderlijke leerling wijzen op consequentie en zo rest van de klas dreigen (jij bent de eerste) 	

5.4.5 Opmerkingen van leerlingen

Bij opmerkingen van leerlingen start en leidt de leerling de interactie, en niet, zoals in het geval van de meeste andere situaties, de docent. Het is een door docenten *niet geplande* onderbreking. Het verschil met een ordeverstoring is dat in deze situatie leerlingen meestal *wel taakgericht* zijn, maar *inhoudelijk reageren* op een manier die niet was voorzien door de docent, of die meer *persoonlijk* van aard is (de leerling maakt een grapje over de docent of over een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld). Het doel van de docent is meestal om de leerling *feedback te geven* op zijn opmerking, en de aan de gang zijnde activiteit zo snel mogelijk weer te *vervolgen*.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<ul style="list-style-type: none"> - luisteren en lachen (gebruiken als moment van ontspanning tijdens instructie) - opmerking inhoudelijk inpassen (door er serieus op in te gaan) - bij discriminerende opmerkingen de les stil leggen en opmerkingen bespreken - leerlingen hun grapje/opmerkingen laten herhalen 	

<ul style="list-style-type: none"> - leerling kort bij naam noemen na opmerking - stem verheffen na korte opmerking 	
---	--

5.4.6 Tegenvallend gedrag

In deze situatie ervaart de docent een tegenvallende prestatie of gedrag van de leerlingen. Het kan zijn dat leerlingen *niet-taakgericht* aan de slag gaan, iets niet begrijpen, *geen antwoord* geven, of dat zij een compleet *verkeerd* antwoord geven. Docenten hebben in deze situaties meestal als doel de leerling *feedback* te geven op hun gedrag, teneinde het *gedrag* zo snel mogelijk te *veranderen* in de gewenste richting.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Zeggen wat je ziet. - Grapje maken. - onderhandelen met leerling (je mag wel daar gaan zitten, maar dan moet je wel opletten) - Zeggen welk gedrag waargenomen wordt (als jullie de video terug willen zien dan kun je zien hoe ongeïnteresseerd jullie erbij zitten) - Zeggen welk gedrag gewenst wordt. - Zeggen welk gedrag niet adequaat is. - Leerlingen aanmoedigen (met grapje) - Lastige leerlingen/groep beurt geven kort inzet belonen en dan doorspelen naar andere leerling - doorvragen - Complimenten aan anderen geven. - kort inzet belonen en dan doorspelen naar andere leerling - doorvragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Niet ingrijpen/benoemen gedrag

5.4.7 Vragen/feedback

In deze situatie is er sprake van tweezijdige interactie, waarbij de leerling reageert op een vraag of instructie van de docent, en de docent vervolgens weer reageert op de vertoonde inbreng van de leerling. Verschil ten opzichte van het matig presteren/tegenvallend gedrag is dat in deze situatie in principe ook positief gedrag vertoond kan worden.

Docenten hebben dikwijls twee doelen in deze situatie:

- *Doel 1: Leerlingen taakgericht houden en bevorderen/structureren van het leerproces* (vragen stellen).
- *Doel 2: bijsturen van het gedrag/leren van de leerling of de klas* (feedback geven).

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
<p>Doel 1: Leerlingen taakgericht houden en bevorderen/structureren van het leerproces</p> <ul style="list-style-type: none"> - tijdens beurt geven afstand nemen van de betreffende leerling (voorkomen onderonsje tussen docent en leerling) - beurten spreiden/niet op volgorde om iedereen betrokken te houden - leerlingen helpen door al deel van het antwoord te geven (bv eerste woord) - voorover buigen tijdens beurt geven 	

<ul style="list-style-type: none"> - ontspannen houding (handen in de zakken, stil staan) - eerst vraag stellen, dan pas naam noemen - leerlingen aanwijzen - vraag open stellen (geen specifieke leerling beurt geven) - door cijfer te geven luisteren/opletten afdwingen (interpersoonlijk effect van toetsing) - wachttijd beperkt houden (tempo hoog) 	
<p>Doel 2: bijsturen van het gedrag/leren van de leerling of de klas</p> <ul style="list-style-type: none"> - veel kort belonen door te knikken, ja zeggen, aanmoedigen - herhalen antwoord leerling - leerling verbeteren door herhaling in eigen (gewenste) woorden (niet bevestigen fout) - inhoud verbeteren en laten volgen door instructie die aansluit bij antwoord leerling - non-verbaal belonen (pluim gebaar) - stopgebaar maken om antwoord leerling te onderbreken - knikken en herhalen 	

5.4.8 Lesovergang

Bij een lesovergang gaat het om een overgang tussen twee verschillende lesfasen, bijvoorbeeld activiteiten of werkvormen, maar binnen een les. Het gaat dus niet om het opstarten of beëindigen van de les.

Een lesovergang bestaat uit een *aantal fasen* vanaf het moment dat de overgang wordt ingezet tot het moment dat zij wordt afgerond:

- *Fase 1: Inzetten van de overgang.* Tijdens deze fase kondigt de docent de overgang aan door aan te geven of er een nieuwe werkvorm of activiteit op het programma staat. De overgang kan ook meer natuurlijk plaatsvinden, bijvoorbeeld doordat gebruik wordt gemaakt van bepaalde signalen (handen klappen, intercom, etc.) of doordat al eerder in de les was aangegeven op welk tijdstip een nieuwe lesactiviteit zou gaan beginnen. Doel van de docent is de oude activiteit te markeren.
- *Fase 2: De klas aansturen.* Tijdens deze fase geeft de docent aan dat de nieuwe activiteit aan de gang is of gaat. Meestal vraagt hij aandacht van de hele klas, al dan niet via een signaal of door stil te wachten.
- *Fase 3: Achterblijvers aansturen.* Tijdens deze fase zijn de meeste leerlingen meestal al met hun aandacht bij de docent of de nieuwe activiteit. Vaak gaat het in deze fase de docent er om dat de laatste paar leerlingen die nog niet bij de nieuwe activiteit zijn betrokken ook meedoen. Vaak doen docenten dit door leerlingen bij de naam te noemen, of even te wachten tot leerlingen gereed zijn.

Een lesovergang gaat bijna altijd gepaard met enig lawaai en beweging(en) van leerlingen.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
Fase 1: Inzetten van de overgang <ul style="list-style-type: none"> - markeren lesfase door te beginnen met lopen door lokaal (klas inlopen, rondlopen) - aangeven wat de volgende lesfase wordt - ander materiaal pakken of uitdelen - belonende opmerking maken (goed gewerkt) - markeren non-verbaal (handen klappen, bord leeg vegen) - leerlingen even uit laten razen/wachten 	
Fase 2: De klas aansturen <ul style="list-style-type: none"> - organisatorische opmerkingen maken (pak..., sla open...) - wachten tot leerlingen stil en klaar zijn voor volgende activiteit - op bord schrijven - stem verheffen - nieuwe activiteit aankondigen 	Fase 2: De klas aansturen <ul style="list-style-type: none"> - om stilte blijven vragen
Fase 3: Achterblijvers aansturen <ul style="list-style-type: none"> - achterblijvers helpen (door boek om te draaien) - herhalen organisatorische opmerkingen - leerlingen bij naam noemen 	

5.4.9 Omgaan met emoties

In deze situatie reageert een leerling onverwachts fel en emotioneel op een handeling van de docent. Meestal gaat het daarbij om het corrigeren van een ordeverstoring of het geven van feedback op tegenvallend gedrag of prestaties. Gevaarlijk aan deze situaties is dat er grote kans dat er verdere escalatie optreedt en het taakgerichte gedrag van de andere leerlingen langere tijd onderbroken wordt.

Deze situatie komt niet erg vaak voor (in door ons geobserveerde lessen), maar wordt door docenten wel als een belangrijk thema benoemd in de multiculturele klas. Meestal hebben docenten twee doelen:

- *Doel 1: Kalmeren van emoties (eigen en van de leerling).*
- *Doel 2: Weer herstellen van de relatie met de leerling (of klas).*

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
Doel 1: Kalmeren van emoties <ul style="list-style-type: none"> - aangeven dat je het met de leerling eens bent, maar dat maatregel deels buiten docent ligt (systeem)... - Doen wat is gezegd (briefje laten halen). - Nadrukkelijk en toch kort ingrijpen (bv de klas uitsturen) 	-
Doel 2: Herstellen relatie <ul style="list-style-type: none"> - Leerling na reactie ook even apart en individueel spreken Samen kijken naar de oorzaak: niet alle emotie is gericht op de docent	

5.4.10 Leseinde

In deze situatie gaat het om het afronden van de les. Meestal betekent dit dat docenten eerst formeel de aan de gang zijnde taak afbreken. Verder kijken zij vooruit, bijvoorbeeld door huiswerk op te geven. Tenslotte proberen zij het lokaal weer gereed te maken voor de volgende les/klas.

Het einde van de les bestaat dus ook uit een *aantal fasen* vanaf het moment dat de aan de gang zijnde taak wordt afgebroken tot het moment dat de leerlingen de klas uitlopen:

- *Fase 1: Afronden les.* Tijdens deze fase sluit de docent de aan de gang zijnde activiteit af. Indien dat nog niet is gebeurd wordt het huiswerk opgegeven of een vooruitblik gemaakt naar de komende les(sen). Docenten proberen de leerlingen vaak nog zo lang mogelijk taakgericht te houden.
- *Fase 2: Lokaal gereed maken.* Tijdens deze fase is de aan de gang zijnde activiteit (formeel) afgesloten. De docent zorgt er in deze fase voor dat zijn lokaal gereed is of wordt gemaakt voor de volgende groep leerlingen, of voor afsluiting van de dag.

<i>Effectieve strategieën</i>	<i>Contraproductieve strategieën</i>
Fase 1: Afronden les <ul style="list-style-type: none"> - structurerende opmerking of vraag: wat is er tijdens de les gebeurd (door te vragen of te vertellen) - huiswerk opgeven door op te noemen - huiswerk enkele malen herhalen - huiswerk op bord schrijven (rumoer omdat leerlingen merken dat leseinde nadert) - aangeven dat het bijna tijd is - zeggen wat de laatste minuten wordt verwacht 	
Fase 2: Lokaal gereed maken <ul style="list-style-type: none"> - via modelgedrag gewenst gedrag tonen (aanschuiven stoelen, tafels rechtzetten) - leerlingen compliment geven voor gewenst gedrag of voor het niet tonen van ongewenst gedrag (tafeltjes laten staan, opruimen rommel) 	

6. Patronen of stijlen

Wanneer mensen langer met elkaar communiceren ontstaan verwachtingen over elkaars gedrag. Die verwachtingen zullen op een gegeven moment ook het eigen gedrag (mede) gaan bepalen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld weten dat een docent alert ingrijpt op ordeverstoringen zullen ze daar bij hun gedrag in de klas rekening mee houden. Anderzijds, wanneer ze weten dat een docent *niet* ingrijpt zullen ze zich wat dit betreft ook meer gaan permitteren. Wanneer mensen langer met elkaar omgaan, zullen er dan ook op basis van die verwachtingen onherroepelijk patronen in hun interacties ontstaan. Uiteraard geldt dat ook voor de docent-leerlingen communicatie. De patronen in de (re)acties van een docent in diens communicatie met de leerlingen in een klas, kunnen worden beschouwd als diens interpersoonlijke stijl in die klas.

Leerlingen kunnen op allerlei manieren kenbaar maken wat zij vinden van de manier van lesgeven van hun docent: door een gesprek, door het in een brief te schrijven, door voorgelegde vragenlijsten te beantwoorden enzovoorts. Om leraargedrag echter systematisch te kunnen beschrijven, ontwikkelde het IVLOS (lerarenopleiding Universiteit Utrecht; Wubbels & Créton, 1984) een vragenlijst, de *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)*. Zowel leerlingen als docenten kunnen deze vragenlijst invullen. Als leerlingen de vragenlijst invullen, kan uit hun antwoorden worden afgeleid hoe zij de relatie met hun docent zien.

De vragenlijst bestaat uit uitspraken die beantwoord moeten worden op vijfpunts-schalen. De uitspraken kunnen worden geordend in groepen. Elke groep vragen behoort bij één van de acht gedragsectoren uit het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag. Geen van de sectoren is per definitie goed of fout; binnen iedere sector kan het gedrag functioneel of disfunctioneel zijn. De vragenlijst bestaat uit uitspraken die informeren naar gedragspatronen *over langere tijd*. Om een representatieve invulling van de vragenlijst door leerlingen te verkrijgen, is het noodzakelijk dat leerlingen gedurende een periode van ongeveer twee maanden les hebben gehad van de desbetreffende docent. De vragenlijst is voorzien van een instructie die het mogelijk maakt de vragenlijst bij leerlingen zonder nadere toelichting klassikaal af te nemen. Het afnemen van de vragenlijst duurt, afhankelijk van leerjaar en schooltype, twintig tot veertig minuten.

6.1 De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

Om enig inzicht te geven in de opzet van de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag volgt hieronder een verkorte versie van de vragenlijst met instructies. De verkorte vragenlijst omvat zestien vragen. Na invulling wordt met de hand de score verwerkt. We willen erop wijzen dat deze verkorte versie onvoldoende is om een betrouwbaar beeld van een docent te geven. De opgenomen vragenlijst is bedoeld om een idee te geven van de manier waarop de acht sectoren uit het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag vertaald zijn in vragen en om een indruk te verschaffen over de uitkomsten ervan. Tijdens de workshops krijg je de opdracht om een uitgebreidere versie (50 items) af te nemen in je eigen klas(sen) of die van een collega.

Hieronder tref je zestien vragen aan (twee vragen per interpersoonlijke sector). De vragen geven de mening van leerlingen over het gedrag van hun docent weer. Je omcirkelt per vraag de score die je het meest van toepassing lijkt op jouw gedrag. Je neemt daarbij een klas in gedachten waarbij je je als een vis in het water voelt. Vervolgens vul je dezelfde vragenlijst nog een keer op dezelfde manier in, alleen neem je dan een voor jou lastige klas in gedachten. Je kunt de lijst natuurlijk invullen voor elke klas die je hebt. We beperken ons in dit voorbeeld echter tot een voor jou prettige en een voor jou lastige klas. Wat vinden de leerlingen van jou? Bij eerste keer invullen: in een voor jou prettige klas Bij tweede keer invullen: in een voor jou lastige klas.

	Geen			Zeer veel
1 Bij hem/haar heb je vrijheid	0	1	2	3 4
2 Als je iets niet snapt, heeft hij/zij daar begrip voor	0	1	2	3 4
	Nooit			Altijd
3 Hij/zij doet vriendelijk tegen leerlingen	0	1	2	3 4
4 Hij/zij is ontevreden	0	1	2	3 4
5 Hij/zij stelt hoge eisen aan de leerlingen	0	1	2	3 4
6 Hij/zij is bereid iets opnieuw uit te leggen	0	1	2	3 4
7 Hij/zij is uit zijn humeur	0	1	2	3 4
8 Hij/zij laat de leerlingen hun gang gaan	0	1	2	3 4
	Niet			Heel erg
9 Hij/zij kan kwaad worden	0	1	2	3 4
10 Hij/zij houdt streng orde	0	1	2	3 4
11 Hij/zij kan goed leiding geven	0	1	2	3 4
12 Hij/zij treedt slap op	0	1	2	3 4
13 Je leert veel bij hem/haar	0	1	2	3 4
14 Hij/zij is driftig	0	1	2	3 4
15 Hij/zij heeft een prettige sfeer in de klas	0	1	2	3 4
16 Hij/zij treedt aarzelend op	0	1	2	3 4

Weergave van de scores in het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Nadat je de vragenlijst hebt ingevuld, tel je de omcirkelde getallen als volgt op:

vraag 11 en 13 = (BS)

vraag 3 en 15 = (SB)

vraag 2 en 6 = (SO)

vraag 1 en 8 = (OS)

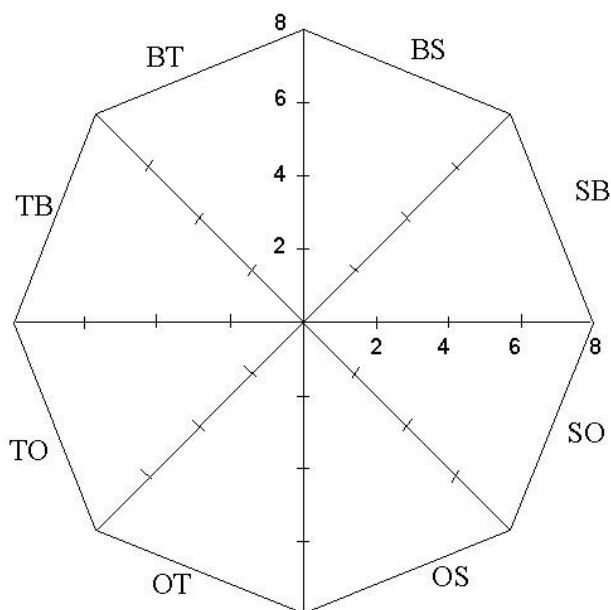
vraag 12 en 16 = (OT)

vraag 4 en 7 = (TO)

vraag 9 en 14 = (TB)

vraag 5 en 10 = (BT)

Eerst doe je dat voor de voor jou prettige klas, daarna voor de lastige klas. Als je de vragenlijst voor meerdere klassen invult, doe je dit voor elke klas afzonderlijk. De acht scores kun je vervolgens invullen in het Model hierna. Je werkt vanuit het midden van de roos. De eerste letter van de sector is ook de eerste letter van de lijn waarop je begint.



Bijvoorbeeld: bij een score van 6 bij BS tel je zes streepjes vanaf het centrum op de lijn van B. Dit streepje verbind je met de lijn het zesde streepje of de lijn die tussen B en S in ligt. Bij de score 4 voor SB, begin je op de lijn van S en deze verbind je met de lijn die tussen S en B in ligt. Je zet de totaalscore steeds in de corresponderende sector in het model. De figuur die ontstaat, geeft een indicatie van de wijze waarop je met je leerlingen omgaat. Je hebt nu twee profielen (rozen): één waarin je gedrag in de voor jou prettige klas zichtbaar wordt; en één met jouw gedrag in een zogenaamde lastige klas.

Aan de hand van deze profielen/rozen kun je jezelf bijvoorbeeld de volgende vragen stellen:

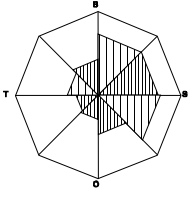
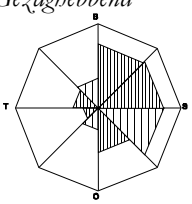
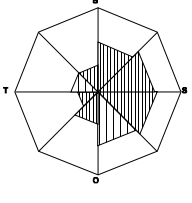
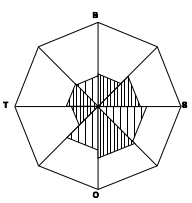
- is er verschil tussen de eerste en tweede roos?
- is dit gedrag in die klas effectief?
- wat zou eventueel effectiever kunnen zijn?

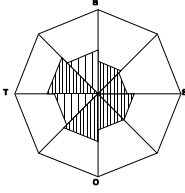
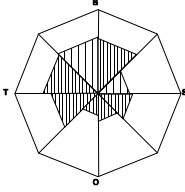
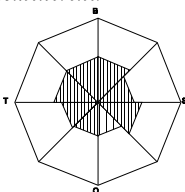
Met de uitgebreide versie van de vragenlijst is veel onderzoek gedaan onder ervaren en beginnende docenten, zowel in Nederland als het buitenland. Veel over dat onderzoek is terug te lezen in wetenschappelijke artikelen. Hieronder vatten we enkele resultaten kort samen. Tijdens de bijeenkomst(en) zul je een aantal andere uitkomsten nog uitgebreider te zien krijgen.

6.2 Verschillende stijlen

De gegevens uit de vragenlijst over het lesgedrag worden in het model weergegeven door de sectoren te arceren. Hoe meer er gearceerd is, hoe meer en sterker de docent het gedrag uit die sector in de ogen van de leerlingen vertoont. De figuur die zo ontstaat geeft een beeld of profiel van de stijl van een docent in een bepaalde klas. Uit onderzoek blijkt dat in Nederland acht verschillende stijlen van omgang voorkomen (Brekelmans, 1989). Deze staan afgebeeld met een korte omschrijving in de tabel.

<p><i>Directief</i></p>	<p>Karakteristiek voor directieve docenten is dat de leraar de touwtjes duidelijk in handen heeft. De leraar en de leerlingen zijn over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, worden zij door de leraar tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De leraar biedt de leerlingen echter vooral ondersteuning bij het leren. Voor de persoon van de leerling is de aandacht minder groot.</p>
-------------------------	--

<p><i>Gezaghebbend</i></p> 	<p>Kenmerkend voor de lessen van de gezaghebbende leraar is dat er een duidelijke structuur is. Leerlingen hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de docent aan regels of procedures herinnerd. Leerlingen worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve docent. Vaak zie je dat de docent enthousiast bezig is de lesstof uit te leggen en dat leerlingen geboeid zitten te luisteren. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve leraar bij de leerlingen als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen.</p>
<p><i>Tolerant en Gezaghebbend</i></p> 	<p>Nog meer dan bij directieve en gezaghebbende docenten wordt door deze docenten begrip getoond voor leerlingen en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze docenten combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. Er zijn geen ordeproblemen. De docent hoeft het gedrag van de leerlingen niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.</p>
<p><i>Tolerant</i></p> 	<p>In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de leerlingen bij de tolerante docent veel groter. De docent vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer in de klas. De docent besteedt zorg aan leerlingen. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) leerlingen, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van leerlingen. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert leerlingen. Het tolerante optreden van de leraar geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.</p>
<p><i>Onzeker Tolerant</i></p> 	<p>Volgens de leerlingen vertonen onzeker tolerante docenten evenals de tolerante docenten (type tolerant) veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de klassen van deze docenten is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur in de lessen en de taakoriëntatie van de leerlingen is niet erg hoog. De leerlingen zijn actief bezig met allerlei andere zaken dan het onderwerp van de les. Slechts een aantal leerlingen heeft aandacht voor de docent. Deze is vaak druk bezig met het uitleggen van het onderwerp, soms voor de hele klas, soms aan individuele leerlingen. Hij praat vaak hard om het aanwezige lawaai te overstemmen, en richt daarbij zelden zijn blik tot de klas. Hij staat vaak met zijn gezicht naar het bord of kijkt over de leerlingen heen. De wijze waarop de docent leerlingen tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de docent erop gericht leerlingen te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan leerlingen uit te leggen, ook aan leerlingen die het niet snappen, omdat ze niet hebben opgelet. Leerlingen vinden een dergelijke docent vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.</p>

<p><i>Onzeker Boos</i></p> 	<p>Evenals bij de onzeker tolerante docenten is er bij de onzeker boze docenten sprake van veel onzeker gedrag van de docent. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze docent valt vaak driftig uit tegen zijn leerlingen, dreigt veel met straf, maar er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos in de les. Het is niet makkelijk voor leerlingen om geconcentreerd te werken. Leerlingen blijven niet op hun plaats zitten, pakken elkaars spullen weg, lachen en schreeuwen door elkaar. De docent reageert op dergelijke lesverstoringen in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Hij heeft niet goed in de gaten welke leerlingen de werkelijke aanstichters zijn en beschuldigt of bestraft daardoor vaak de verkeerde leerlingen. Mede doordat de docent zo'n onvoorspelbaar en onevenwichtig gedrag vertoont, vinden de leerlingen dat het zijn schuld is dat het zo'n puinhoop is. Wanneer de docent hen bestraft, voelen ze zich dan ook vaak onrechtvaardig behandeld en reageren boos met nog sterker ordeverstoring gedrag. De docent steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren. Eerst moeten de leerlingen zich netjes gedragen, pas dan is hij bereid zijn best te doen om de leerlingen een leuke les voor te schotelen.</p>
<p><i>Autoritair</i></p> 	<p>Voor autoritaire docenten is kenmerkend, dat ontevreden, corrigerend en streng gedrag niet gepaard gaan met onzeker gedrag, zoals bij onzeker agressieve docenten, maar met leidend gedrag. Een dergelijk beeld wordt aangetroffen bij strenge leraren, die gemakkelijk kwaad worden en zuur en ontevreden kunnen reageren. Deze leraren bieden de lesstof zeer gestructureerd en duidelijk aan. De leerlingen doen wat de docent vraagt, maar zijn niet betrokken. De regels waar leerlingen zich aan te houden hebben, zijn duidelijk. Er heerst strenge discipline. De leerlingen lijken enigszins bang voor de docent en dat is voorstelbaar. Deze docenten kunnen erg kwaad reageren op kleine ordeverstoringen of kleine fouten van leerlingen. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn ook streng bij het beoordelen. Leerlingen beginnen dan ook met angst en beven aan een test. De sfeer in de klas is niet erg vriendelijk. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatieven van leerlingen krijgen bij deze docenten weinig kans. Als leerlingen individueel werken, hebben zij daarbij weinig steun van de docent te verwachten. De afstand tussen leerlingen en docent is groot, zowel op het persoonlijke vlak als vakinhoudelijk. Volgens deze docenten leren leerlingen zo ook het meest, namelijk wanneer de docent bepaalt wat er gebeurt.</p>
<p><i>Moeizaam dominerend</i></p> 	<p>Bij moeizaam dominerende docenten vertonen situaties in dezelfde klas een wisselend beeld. In sommige lessen neigt de sfeer naar de wanorde van de onzeker boze docent, in andere lessen naar de gemoedelijke wanorde van de onzeker tolerante docent. De docent spant zich in om de orde te handhaven en in tegenstelling tot de onzeker boze en onzeker tolerante docent slaagt hij daar regelmatig in. Het kost hem echter wel veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De leerlingen worden vaak tot de orde geroepen en de ene keer heeft dat meer positief effect dan de andere keer. De docent blinkt ook niet uit in het helpen van leerlingen bij het verwerken van de leerstof. In het algemeen heeft een zakelijke sfeer de overhand. De docent is met name op de lesstof gericht. De behandeling van de lesstof verloopt vrij routinematig. Er gebeuren in dit opzicht weinig onverwachte of enthousiasmerende dingen. De docent behandelt de lesstof veelal saai. Het lijkt alsof het voor de leraar een zware opdracht is om zijn werk te doen. Hij maakt soms een uitgebluste indruk.</p>

De verdeling van de 8 interpersoonlijke stijlen ziet er bij ervaren docenten heel anders uit dan bij beginnende docenten (Somers et al., 1995):

<i>Interpersoonlijke stijl</i>	<i>Ervaren docenten</i>	<i>DIO's</i>
1. Directief	19%	5%
2. Gezaghebbend	23%	8%
3. Tolerant en gezaghebbend	14%	13%
4. Tolerant	19%	39%
5. Onzeker tolerant	9%	26%
6. Onzeker agressief	3%	5%
7. Autoritair	5%	1%
8. Moeizaam dominerend	8%	3%

Het type tolerant en gezaghebbend is het ideaal van nagenoeg alle ervaren docenten en beginners. Dit type komt tevens overeen met de interpersoonlijke stijl van de gemiddeld beste docent volgens de leerlingen zoals deze door Créton et al. is vastgesteld. Het is opvallend dat veel (65%) docenten in opleiding op hun leerlingen overkomen als tolerant of onzeker tolerant. Volgens hun leerlingen hebben deze docenten dus weinig invloed terwijl zij wel als behoorlijk nabij overkomen.

6.3 Overige uitkomsten uit onderzoek

Leren en presteren

De onderzoeken laten zien dat het interpersoonlijk gedrag van een docent grote invloed heeft op de motivatie en prestaties van leerlingen (den Brok, 2001; Wubbels et al., 2006). Als docenten meer Boven worden gevonden, zijn over het algemeen de prestaties van leerlingen hoger; als docenten meer Samen worden gevonden, is de motivatie vaak hoger. De kunst lijkt hem dus te zitten in het combineren van de juiste hoeveelheid Boven met Samen. Het eerder genoemde tolerant-gezaghebbende profiel is in dat opzicht dan ook het meest gunstige profiel voor hoge opbrengsten. Overigens is dat ook het profiel dat door de meeste docenten en leerlingen wordt gekozen als 'de ideale docent'.

Weer ander onderzoek laat een verband zien tussen de hoeveelheid 'boven' en 'samen' en werkvormen die docenten gebruiken: meer boven en samen gaat samen met meer variëteit in werkvormen en zorgt volgens de leerlingen ook voor meer activerend onderwijs (den Brok, 2001; Brekelmans, Slegers & Fraser, 2000).

Verschillen tussen klassen

Uit observaties blijkt dat de werksferen in verschillende klassen van ervaren docenten doorgaans meer overeenkomen dan de werksferen van verschillende klassen van beginnende docenten. Beginnende docenten hebben vaak een beste klas en een slechtste klas waarin de werksferen sterk uiteenlopen.

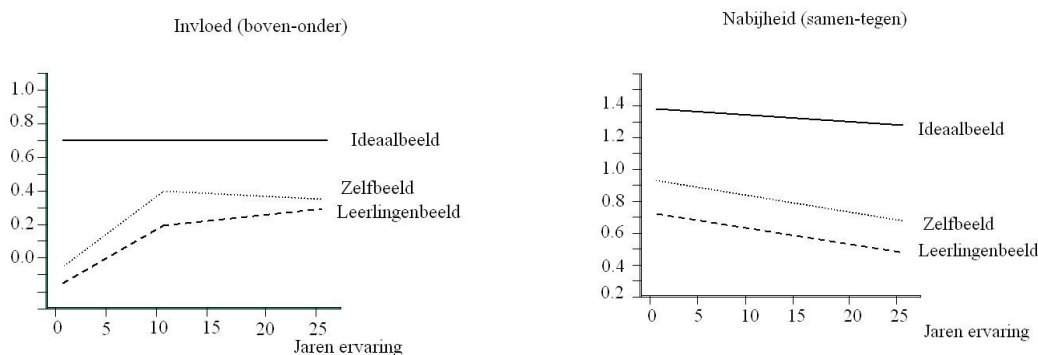
Brekelmans (1989) onderzocht het effect van de docent, van de klas en van de docent-klas-interactie op de aard van de relatie die in docent-klas-systemen ontstaat. Uit haar onderzoek bleek dat verschillen in werksferen voornamelijk toe te schrijven waren aan docent en docent-klas-interactiekennmerken waren toe te schrijven en veel minder aan klas-kennmerken.

Groei en ontwikkeling

Leerlingen en docenten blijken lang niet altijd eenzelfde beeld te hebben (Wubbels & Levy, 1993): slechts in 12 procent van de gevallen is sprake van volledige overeenstemming (binnen bepaalde onzekerheidsmarges). Bij de overige 88 procent is dat dus niet het geval. In 67 procent van die gevallen zijn de scores van leerlingen voor Boven en Samen lager dan die van docenten,

of is ten minste één score lager en de andere gelijk. Deze docenten vinden meer dan de leerlingen dat zij zelf bepalen wat er gebeurt in de klas en/of vinden dat zij meer nabij zijn. Je zou kunnen zeggen dat deze docenten een positiever beeld hebben dan hun leerlingen. Bij de resterende docenten is precies het omgekeerde het geval: die zijn negatiever dan de leerlingen. De vraag is of deze laatste groep docenten zich beschermt tegen een teleurstellende uitkomst van hun leerlingen?

Je zou verwachten dat meer ervaren docenten beter kunnen inschatten hoe zij op hun leerlingen overkomen, maar niets blijkt minder waar. Het verschil blijkt te blijven bestaan tijdens de hele beroepsloopbaan van docenten (Brekelmans et al., 2005). In de onderstaande figuren staat de ontwikkeling in Invloed (boven-onder) en Nabijheid (samen-tegen) weergegeven tijdens de loopbaan. Daarbij worden zowel leerlingenbeelden, zelfbeelden als ideaalbeelden tegen elkaar afgezet.



Opvallend is de groei in invloed die leraren meemaken tijdens de eerste tien jaar van hun docentschap. In die tien jaar leren ze optimaal controle te krijgen over leerling-gedrag. Daarna groeien ze nog wel iets door, maar toch minder snel dan de periode ervoor. Opvallend is dat die ontwikkeling gedurende de eerste tien jaar ook bij andere beroepsgroepen blijkt te bestaan; onderzoekers hebben zelfs een naam voor dit proces van expert worden: de 'ten years rule'. Voor nabijheid geldt een ander patroon: de meeste docenten beginnen daar op hun maximale hoogte, om vervolgens langzaam maar zeker steeds minder 'samen' gevonden te worden. De oorzaak daarvoor wordt gezocht in het steeds groter wordend verschil in leeftijd tussen leerlingen en docenten.

De bovenstaande figuren zijn overigens gebaseerd op onderzoek onder verschillende generaties docenten (cross-sectioneel onderzoek), maar ook door docenten jaren lang te volgen met de klassen waaraan zij les geven (longitudinaal onderzoek). Zo zijn er docenten die tijdens het promotie onderzoek van Créton en Wubbels (1984) zijn begonnen met afname van de VIL en dat zijn blijven doen tot aan hun pensioenleeftijd.

Overige interessante bevindingen

Er is zoals gezegd enorm veel kennis ontwikkeld over interpersoonlijk docentgedrag. Dat kan hier dan ook onmogelijk allemaal uitgebreid aangestipt worden. Toch zijn enkele bevindingen wel een korte vermelding waard. Zo is gevonden dat:

- Nederlandse docenten van alle docenten ter wereld het laagste scoren op Invloed en Nabijheid (den Brok et al., 2006). Maar Nederland ook het enige land ter wereld is waar bijna alle docenten de VIL hebben laten invullen in hun klassen (in andere landen gaat het vaak meer om vrijwillige deelname).

- Docenten in multiculturele klassen hoger scoren op Invloed en Nabijheid dan docenten in minder diverse klassen (den Brok et al., 2009).
- Jongens hun docenten minder boven en samen vinden dan meisjes; en dat vrouwelijke docenten juist meer samen en boven worden gevonden dan hun mannelijke collega's (Levy et al., 2003).
- Het interpersoonlijk gedrag van docenten bij het presteren en gemotiveerd zijn voor allochtone leerlingen belangrijker blijkt dan voor autochtone leerlingen (den Brok et al., 2009).
- Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen hun docenten meer samen vinden dan leerlingen met de Nederlandse nationaliteit, maar dat geen verschillen zijn gevonden voor invloed (den Brok et al., 2009).
- Basisschool docenten meer boven en samen worden gevonden dan docenten Voortgezet Onderwijs; en dat de hoeveelheid boven en samen die leerlingen bij hun docent waarnemen afneemt naarmate de leerlingen ouder worden (Levy et al., 2003; Wubbels et al., 2006).
- Docenten van de bètavakken en wiskunde minder boven en samen worden gevonden dan docenten van andere schoolvakken; basisschool docenten minder boven en samen worden gevonden als ze rekenen geven dan als ze andere lessen geven (den Brok et al., 2008).
- Docenten in grotere klassen meer boven en minder samen worden gevonden dan docenten in kleinere klassen (Levy et al., 2003).
- De hoeveelheid invloed en nabijheid het hoogst is tijdens de start van het schooljaar, dat beiden dan geleidelijk afnemen tot aan de kerstvakantie, en na de vakantie weer iets stijgen (Mainhard et al., 2008).
- Dat met 10 leerlingen uit één klas en in totaal 2 verschillende klassen al een compleet en betrouwbaar beeld is te krijgen van het interpersoonlijk gedrag van een docent (Brekelmans, 1989).

Referenties

- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2 ed.). London: Routledge.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W. C. C.
- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp.227-242). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the career. *International Journal of Educational Research*, 32(1-2), 55-71.
- Brok, P den. (2001). Teaching and student outcomes. A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective. Utrecht: W.C.C.
- Brok, P. den, Fisher, D., Brekelmans, M., Wubbels, T., & Rickards, T. (2006). Secondary teachers' interpersonal behaviour in Singapore, Brunei and Australia: a cross-national comparison. *Asia-Pacific Journal of Education*, 26 (1), 79-95.
- Brok, P. den, Taconis, R., & Fisher, D. (2008). Are science teachers different from teachers of other subjects in terms of their interpersonal behaviour? In D. Fisher, R. Koul & S. Wanpen (eds.), *Science, mathematics and technology education: beyondcultural boundaries* (pp.120-128). Perth: Key Centre of Science and Mathematics Education.
- Brok, P. den, Wubbels, Th., Veldman, I., & Tartwijk, J. van. (2009, in press). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for minority and mainstream students. Accepted for publication in *British Journal of Educational Psychology*.
- Brok, P. den, Wubbels, Th., Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2009). Perceived teacher interpersonal behaviour in Dutch multicultural classes. *Educational Research and Evaluation*, 15 (2), 119-135.
- Créton, H. A. & Wubbels, Th. (1984). *Discipline problems with beginning teachers*. [In Dutch]. Utrecht: W.C.C.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren: Basisboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension: Man's use of space in public and private*. London: The Bodley Head.
- Johnstone, K. (1981). *Impro*. London: Methuen.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnoses of personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Levy, J., Brok, P. den., Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2003). Significant variables in students' perceptions of teacher interpersonal communication styles. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lonner, W. J. (1980). The search for psychological universals. In H.C. Triandis & W.W. Lambert (Eds.). *Handbook of cross cultural psychology*. (vol.1) pp. 143-204. Boston: Allyn and Bacon.
- Mainhard, T., Brekelmans, M., Wubbels, T., & den Brok, P. (2008). Leraren in een nieuwe klas: de eerste maanden van een nieuw schooljaar. *Pedagogische Studiën*, 83 (3), 157-173.
- Somers, T., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (1997, August). *Development of student teachers on the teacher-student relationship in the classroom*. Paper presented at the 7th conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens.
- Tartwijk, J. van (1993). Sketches of teacher behavior: the interpersonal meaning of nonverbal teacher behavior in the classroom. [in Dutch] Utrecht: W.C.C.
- Tartwijk, J. van, Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students perceptions of teacher interpersonal style: the front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1-11.

- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teacher's practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms in the Netherlands. *Teaching and Teacher Education, 25*, 453-460.
- Tracey, T. T. (1994). An examination of the complementarity of interpersonal behavior. *Journal of personality and social psychology, 67*(5), 864-878.
- Van Geel, V. (1997). *Lichaamstaal: Praktijkboek voor de leraar*. Baarn: Uitgeverij Intro.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006a). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *International handbook on classroom management* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?* London: Falmer Press.

Bijlage 1: Observeren van gedrag

Hieronder staat een voorbeeld van een mogelijk observatie schema om verbaal en non-verbaal gedrag van docenten te observeren.

Op die manier kun je je eigen gedrag of dat van anderen analyseren. Het handigste is een bepaalde lessituatie te kiezen (bijvoorbeeld de lesstart). Je zou dan gedurende een aantal minuten kunnen analyseren hoe vaak bepaalde aspecten voorkomen en/of hoe lang ze duren. De zaken die hieronder staan zijn mogelijkheden, het schema is niet bedoeld als uitputtend of enig mogelijke.

Bovendien worden geen absolute maatstaven gegeven. De reden is dat uit ervaring blijkt dat deze meer subjectieve manier van scoren ook goed werkt om een oordeel te kunnen vellen.

Stemgebruik

KLANKKLEUR	Kwantificering
Soort:	Vaak / soms / nooit
Soort:	Vaak / soms / nooit
Soort:	Vaak / soms / nooit

TEMPO	Kwantificering
langzaam	Vaak / soms / nooit
snel	Vaak / soms / nooit
rustig	Vaak / soms / nooit

PAUZES	<i>Logisch</i>	<i>Onlogisch</i>
lang	Vaak / soms / nooit	Vaak / soms / nooit
kort	Vaak / soms / nooit	Vaak / soms / nooit

INTENSITEIT	Kwantificering
zacht	Vaak / soms / nooit
hard	Vaak / soms / nooit
gewoon	Vaak / soms / nooit

KLEMTTOON	Op juiste lettergreep	Op onjuiste lettergreep
door kracht (harder)	Vaak / soms / nooit	Vaak / soms / nooit
door rekken	Vaak / soms / nooit	Vaak / soms / nooit

NADRUK	Kwantificering
door kracht (harder)	Vaak / soms / nooit
door toon: hoger	Vaak / soms / nooit
door toon : lager	Vaak / soms / nooit
door verlenging	Vaak / soms / nooit

Gebaren

GEBAREN	Kwantificering	Beschrijving / benoeming
Symbolisch	veel/weinig/geen	
Illustrerend	veel/weinig/geen	
Spraakondersteunend/ regie	veel/weinig/geen	
Indicerend	veel/weinig/geen	

Mimiek, houding, ruimtegebruik en aankijken

MIMIEK	Kwantificering
functioneel	Veel /weinig/geen
onwillekeurig	Veel /weinig/geen
LICHAAMSHOUDING	
Open	Vaak /soms / nooit
Gesloten	Vaak /soms / nooit
RUIMTEGEBRUIK	Kwantificering
Voor de klas Beweegt spraakondersteunend	Vaak /soms / nooit
Beweegt spraakvervangend	Vaak /soms / nooit
Beweegt doelloos	Vaak /soms / nooit
Door het lokaal Beweegt spraakondersteunend	Vaak /soms / nooit
Beweegt spraakvervangend	Vaak /soms / nooit
Beweegt doelloos	Vaak /soms / nooit
AANKIJKEN	Kwantificering
Kijkt de klas spraakondersteunend rond	Vaak /soms / nooit
Kijkt de klas spraakvervangend rond	Vaak /soms / nooit
Heeft interactie met meerdere leerlingen in één blik	Vaak /soms / nooit
Heeft interactie met één leerling	Vaak /soms / nooit
Kijkt naar boek, bord, andere materialen.	Vaak /soms / nooit

Verbaal gedrag observeren

Inhoud	Kwantificering
Beloning	Vaak / soms / nooit
Correcties	Vaak / soms / nooit

Aard beloning/correctie	Kwantificering
Opdracht/opmerking (ga recht zitten)	Vaak / soms / nooit
Verzoek (zou je recht willen gaan zitten)	Vaak / soms / nooit
Vraag	Vaak / soms / nooit

Object van beloning/correctie	Kwantificering
Inhoud	Vaak / soms / nooit
Gedrag	Vaak / soms / nooit
Persoon	Vaak / soms / nooit

Adressering beloning/correctie	Kwantificering
Niet geadresseerd	Vaak / soms / nooit
Aan individu gericht (Henk, hou je mond)	Vaak / soms / nooit
Aan groepje gericht (heren achterin, stil zijn)	Vaak / soms / nooit
Aan hele klas gericht (ga allemaal zitten)	Vaak / soms / nooit

Formulering beloning / correctie	Kwantificering
Do (ga nu in stilte aan de slag)	Vaak / soms / nooit
Don't (jullie mogen niet praten bij het werken)	Vaak / soms / nooit

Intensiteit beloning / correctie	Kwantificering
Zeer laag	Vaak /soms / nooit
Laag	Vaak /soms / nooit
Gemiddeld	Vaak /soms / nooit
Boven gemiddeld	Vaak /soms / nooit
hoog	Vaak /soms / nooit

Bijlage 2: analyseren van interacties/strategieën.

Observatie van anderen/jezelf

Boven- en Onder-gedrag (invloed) van anderen/jezelf

Beschrijf de situatie

Beschrijf welk soort invloedsverhoudingen van de deelnemende personen je herkent.

Beschrijf het non-verbaal vertoonde gedrag waaraan je de invloedsverhoudingen herkent

Samen- en Tegen-gedrag (waardering) van anderen/jezelf

Beschrijf de situatie

Beschrijf en benoem het Samen- en Tegen-gedrag (instemmen – afwijzen).

- Van de acties van de deelnemende personen:
- Van de onderwerpen van die acties:
- Van de (interpretatie van de) doelen:

Beschrijf ook aan welk non-verbaal gedrag jij het Samen- of Tegen-gedrag herkent.

Enkele opdrachten om de uitkomsten te interpreteren:

1. Kijk naar de drie figuren. Waar ligt in elke figuur het zwaartepunt? (Meer aan de boven- of onderkant gevuld? Meer aan de linker- of rechterkant?) Hoe zou je je ideaalbeeld omschrijven? Hoe je leerlingenbeeld? Hoe je zelfbeeld? (zie hiervoor bijlage 1 met voorbeelden)

Idealbeeld:
Zelfbeeld:
Leerlingenbeeld:

2. Kijk specifiek naar het leerlingenbeeld. Welke (twee) taartpunten zijn het meest gevuld? Welke het minst?

Meest gevulde schalen/sectoren leerlingenbeeld:
Minst gevulde schalen/sectoren leerlingenbeeld:

3. Vergelijk nu het zelfbeeld met het leerlingenbeeld. Welke taartpunten zijn (ongeveer) evenveel gevuld? Bij welke (twee) taartpunten is het verschil het grootst? Kun je bij de verschilpunten verklaren hoe dat zou komen? (als je dat niet weet, hoe zou je daar achter kunnen komen?)

Schalen zelfbeeld-leerlingenbeeld met grootste verschil:
Verklaring:
Schalen zelfbeeld-leerlingenbeeld met kleinste verschil:
Verklaring:

4. Pak de 8 profielen erbij (zie bijlage 2). Op welk profiel lijkt het leerlingenbeeld het meeste? Op welk profiel lijkt het zelfbeeld het meeste? Herken je de beschrijvingen die bij het profiel van het leerlingenbeeld passen? Op welke punten wel en welke niet?

Profiel leerlingenbeeld:

Profiel zelfbeeld:

Herkenbaar in leerlingenprofiel omschrijving:

Niet herkenbaar in leerlingenprofiel omschrijving:

5. Kijk nu naar de tabel met getallen van de drie beelden naast elkaar. Kijk eerst bij het leerlingenbeeld. Op welke 2 sectoren/schalen heb je de hoogste score? (antwoord hetzelfde als bij vraag 2?) Op welke 2 de laagste score?
- Voor de twee sectoren met de hoogste scores: welke items/vragen kregen de hoogste score? Kun je dat verklaren?
 - Voor de twee sectoren met de laagste scores: welke items/vragen kregen de laagste score? Kun je dat verklaren?

Items/vragen met de hoogste scores:

Verklaring:

Items/vragen met de laagste scores:

Verklaring:

6. Kijk nu naar de tabel met getallen van de drie beelden naast elkaar. Vergelijk eerst je zelfbeeld en het leerlingenbeeld. Voor welke sectoren/schalen is het verschil groter dan 0,5? (Komt dat overeen met wat je bij vraag 3 hebt geconstateerd?)
- Voor de sectoren waar het verschil groter is dan 0,5, bij welke van de vragen/items is het verschil dan het grootst (in ieder geval groter dan 0,8)? Heb je daar een verklaring voor?
 - Bij welke vragen/items is het verschil juist klein? (Verklaring?)

Items/vragen met groot verschil zelfbeeld/ideaalbeeld:

Verklaring:

Items/vragen met klein verschil zelfbeeld/ideaalbeeld:

Verklaring:

7. Kun je voor de sectoren/schalen met het grootste verschil zaken bedenken die je zou kunnen doen om dit verschil te verkleinen? In hoeverre is/was je eigen inschatting realistisch? Zijn er bepaalde aanpakken/gedragingen te bedenken die je zou kunnen doen om anders bij de leerlingen over te komen?

Mogelijkheden om het verschil zelfbeeld-leerlingenbeeld in te perken:

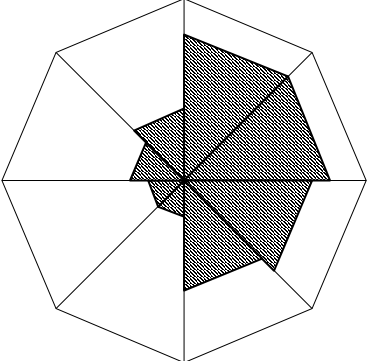
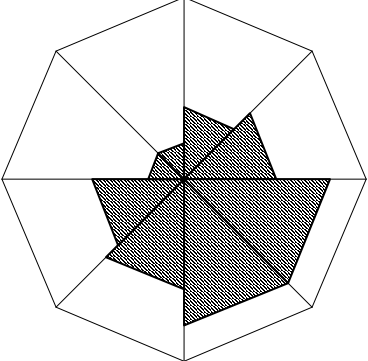
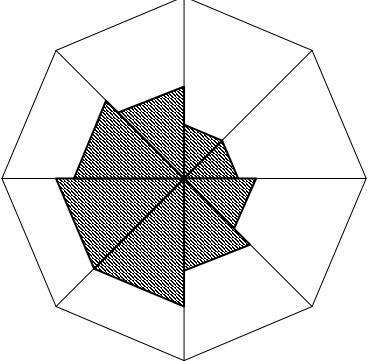
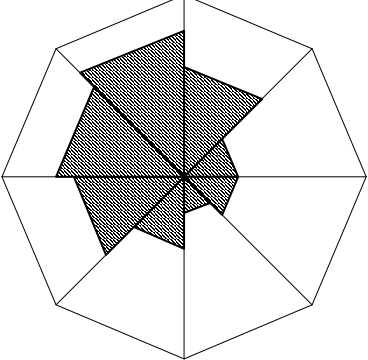
8. Vergelijk je ideaalbeeld met je leerlingen en/of zelfbeeld (per schaal). Bij welke twee sectoren is het verschil het kleinste (bereik je je ideaaldoelstelling al heel behoorlijk)? Bij welke twee sectoren het grootste (heb je je ideaaldoelstelling nog niet bereikt)?

Sectoren/schalen met klein verschil ideaalbeeld met zelfbeeld/leerlingenbeeld:

Sectoren/schalen met groot verschil ideaalbeeld met zelfbeeld/leerlingenbeeld:

Op basis van al het voorgaande, hoe zou je je sterke/zwakke kanten beschrijven?

Op basis van al het voorgaande, waar zou je aan kunnen werken/wat zou je willen leren?

Leerlingbeelden	Interpretatie in termen van invloed en nabijheid
	<p>Meer 'vulling' rechts dan links: deze docent komt op de leerlingen heel nabij over.</p> <p>Meer 'vulling' boven dan onder: deze docent bepaalt volgens de leerlingen, meer dan zij, wat er gebeurt in de les. Deze manier van leidinggeven (veel nabij) komt op de leerlingen als prettig over.</p>
	<p>Meer 'vulling' rechts dan links: deze docent komt op de leerlingen heel nabij over.</p> <p>Meer 'vulling' onder dan boven: volgens de leerlingen bepalen zij, meer dan de docent, wat er gebeurt in de les.</p>
	<p>Meer 'vulling' links dan rechts: deze docent komt op de leerlingen helemaal niet nabij nabij over. (het kan natuurlijk nog minder nabij!)</p> <p>Meer 'vulling' onder dan boven: volgens de leerlingen bepalen zij, meer dan de docent, wat er gebeurt in de les.</p>
	<p>Meer 'vulling' links dan rechts: deze docent komt op de leerlingen helemaal niet nabij nabij over. (het kan natuurlijk nog minder nabij!)</p> <p>Meer 'vulling' boven dan onder: deze docent bepaalt volgens de leerlingen, meer dan zij, wat er gebeurt in de les. Maar de manier van leiding geven (weinig nabij) komt op hen onprettig over.</p>