

# Leerkrachtstijl: cement tussen de betrokkenheids- verhogende factoren

Door: Ellen Emonds

In de vorige Egoscoop (ICT en pedagogiek) schreef ik een artikel over één van de twee nieuw geformuleerde betrokkenheidsverhogende factoren: *expressie*. Met daarbij de factor *samen leren* komt het rijtje nu uit op zeven betrokkenheidsverhogende factoren. Toch noemen professor Ferre Laevers en Ludo Heylen in hun nieuwe boek 'Procesgericht werken voor 6- tot 12-jarigen' nog een achtste factor. Een factor die onvermijdelijk in de andere factoren verweven zit: *leerkrachtstijl*. In dit artikel sta ik uitgebreid stil bij deze dimensie.

Veel volwassen mensen kunnen zich nog hun favoriete leerkracht herinneren. De meester of juf die zij hebben ontmoet in hun kinderjaren en die een onuitwisbare indruk gemaakt hebben. De leerkracht die zo'n prachtige verhalen kon vertellen en waar iedereen graag naar luisterde. Of de leerkracht die je écht zag staan, ook als je het moeilijk had. Vaak waren dat de leerkrachten zonder ordeproblemen, leerkrachten die met alle klassen konden werken, zonder dat er dreigementen in de lucht hingen en er sprake was van angst. Die leerkrachten hadden iets, hebben iets. Want gelukkig bestaan ze nog steeds. Als we spreken over leerkrachtstijl, hebben we het over heel subtiele dingen zoals de houding en mimiek, de toon, de woordkeuze, het reageren of juist niet reageren op situaties en ook de non-verbale communicatie zoals een aanraking of even naast iemand gaan zitten. Leerkrachtstijl is zoals Laevers en Heylen het ook wel noemen *het cement tussen de bouwstenen*, de inhouden en de werkvormen.

### Ervaringsgerichte basishouding

Leerkrachtstijl is een zeer belangrijk thema binnen het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO). Al vanaf de start van de ontwikkeling van het concept vormen de principes *aanvaarding*, *echtheid* en *empathie* (figuur 1, Carl Rogers - Leren in vrijheid 1981) de drie bestanddelen van de ervaringsgerichte basishouding.

Houding van de leerkracht	Het effect op de ander
Aanvaarding: Je biedt vrijheid en stelt je niet bedreigend op. Je voelt respect en vertrouwen.	Zo kan de ander gevoelens in zich toelaten en met zijn ervaringen naar voren komen.
Empathie: Je neemt de ervaringswereld van de ander in je op. Je laat de ander jouw begrip ervaren.	Zo kan de ander bij zijn gevoelens en ervaringen blijven en ze beter leren kennen.
Echtheid: Je bent je bewust van je eigen gevoelens tegenover de ander. Je bent transparant, maakt die gevoelens kenbaar.	Zo kan de ander vertrouwen in jou hebben en de rust en zekerheid vinden om tot zelfexploratie over te gaan.

Figuur 1 (Bron: Procesgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs, Laevers en Heylen 2013)

*Na school laat Manouk mij een briefje lezen. Ze had het stiekem van de tafel van een groepje meiden gepakt omdat ze het vermoeden had dat er over haar werd geroddeld op dat briefje. Haar vermoeden werd bevestigd, er stonden nare en kwetsende opmerkingen over haar en een vriendin van haar op. Ik vroeg Manouk wat er speelt tussen hen en hoorde haar kant van het verhaal. De volgende ochtend vraag ik het groepje meiden bij me die het briefje geschreven hebben. Ik laat het zien en vraag wat er aan de hand is. Zij vertellen hun kant van het verhaal maar worden erg ongemakkelijk van het briefje, het was duidelijk niet de bedoeling dat ik dat zou lezen. We praten samen even door en kijken wat er nodig is om dit recht te zetten.*

Later op de dag ga ik toch nog even met het groepje briefenschrijfters zitten. Ik wil nogmaals horen hoe het kan dat je zulke nare dingen over elkaar zegt. Lisan legt uit dat ze elkaar 'gewoon niet mogen'. Ze zijn geen vriendinnen en zullen dat ook niet worden. Ze willen gewoon niets met elkaar te maken hebben. Ik leg uit dat ik dat niet kan accepteren in onze klas. Natuurlijk is vriendschap niet af te dwingen, maar het is onacceptabel dat we elkaar 'gewoon niet mogen'. Iedereen heeft eigenschappen die absoluut de moeite waard zijn om te ontdekken, al moet je daar soms je best voor doen. Ik zeg hen dat ik verwacht dat ze uitzoeken hoe er een vriendschappelijke en respectvolle omgang met elkaar kan ontstaan. Dat ik beschikbaar ben om daarin te ondersteunen maar dat ik hier geen concessies doe. Hetzelfde vertel ik aan de andere twee meisjes over wie het briefje ging. Voorzichtig zijn vanuit beide kanten stappen gezet en vanmorgen zag ik hen samen lachen en winnen met een potje breukenmemory tegen de jongens.

### Drie soorten van inhouden

De ervaringsgerichte leerkrachtstijl is gebaseerd op het vermogen om zich ten volle te realiseren wat zich in een bepaalde situatie afspeelt in de ervaringsstroom van een ander. Laevers en Heylen onderscheiden drie soorten van 'inhouden': *het affectieve, het cognitieve en het conatieve*, ook wel *motivationale* genoemd.

### Het affectieve

Als we het over empathie hebben, denken we vaak in de richting van *het voelen*. Wat voelt het kind en hoe staat het met zijn welbevinden? Wat veroorzaakt die gevoelens en in hoeverre kan de leerkracht daarin perspectief nemen? De empathieschaal (figuur 2) is ook gericht op deze affectieve inhoud, de meest oorspronkelijke vorm van empathie. Tot welke mate kan de leerkracht perspectief nemen en zich verplaatsen in de gevoelswereld en bijbehorende behoeften van het kind, ook als dat kind te maken heeft met grote issues als een scheiding, het overlijden van een dierbare of faalangst?

Leerkrachtgedrag	Leerlingbeleving
Niveau 1	
De leerkracht wijst het kind terecht, berispt of straft hem of dreigt met straf. Hij toont zich geïrriteerd tegenover de persoon. Zijn tussenkomst is afbrekend.	De leerling voelt zich niet aanvaard en ervaart dat de leerkracht zich negatief opstelt tegenover zijn gevoelens of zijn persoon. Hij voelt zich bekritiseerd, afgewezen, aangevallen, verworpen
Niveau 2	
De leerkracht heeft geen oog voor wat het kind meedeelt of uitdrukt. Hij reageert niet of gaat in de reactie voorbij aan de meest opvallende gevoelens en betekenissen.	De leerling voelt zich over het hoofd gezien, tekortgedaan en onbegrepen. Hij is belemmerd in zijn pogingen om iets mee te delen, of voelt zich niet ondersteunt in zijn handelen.
Niveau 3	
De leerkracht heeft wel een zekere aandacht voor wat de leerling in woord of handelen uitdrukt. Hij gaat erop in, maar gaat daarbij voorbij aan de kern van de ervaring. Hij reduceert het gevoel en de betekenis van de uiting door deze te verdraaien, door een eigen mening op te dringen, door te beleren of door te moraliseren.	De leerling ervaart een zeker aandacht en luisterbereidheid. Dat kan hem oppervlakkig voldoening geven. Maar het gevoel echt begrepen te worden heeft hij niet. De tussenkomst van de leerkracht zet hem dan ook niet aan om eigen ervaringen verder te exploreren of tot uitdrukking te brengen. Ze is er eerder een hindernis voor.
Niveau 4	
De leerkracht is duidelijk bij de leerling betrokken en getuigt van aanvaarding en echt begrip. Hij houdt rekening met zijn actuele ervaringen, interesses, wensen of behoeften. Door zich als gesprekspartner beschikbaar te stellen, geeft hij hem de kans om bij zijn ervaringen te blijven en ze eventueel te uiten.	De leerling voelt zich als persoon begrepen en aanvaard. Hij voelt dat de leerkracht naar hem luistert, belangstelling toont, rekening met hem houdt zoals hij is. Hij beleeft de leerkrachtstussenkomst als een stimulans of een uitnodiging om zichzelf te zijn en zichzelf te uiten. De leerling komt dicht bij zijn beleving en exploreert nog niet 'doorleefde' betekenissen.

Figuur 2 (Bron: Procesgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs, Laevers en Heylen 2013)

## Het cognitieve

Naast dat je perspectief kunt nemen in het voelen, kan dat ook in *het gewaarworden en denken*. De cognitieve inhoud van empathie heeft betrekking op hoe kinderen denken, welke stappen ze in hun hoofd zetten en welke bruggetjes ze slaan. De leerkracht is dan in staat zich voor te stellen hoe een kind de werkelijkheid ervaart en welke gedachtegang er achter een antwoord kan zitten. De leerkracht voelt aan of er wel of geen inzicht is en wat de volgende stap zou kunnen zijn om dat inzicht te vergroten.

*Laatst kwam ik een bericht tegen op Facebook waarmee je kunt ervaren hoe het is om dyslexie te hebben. Het was natuurlijk met een knipoog, maar toch. Woorden die achteraf niet blijken te kloppen, zinnen die je voor de tweede keer leest en dat je merkt dat er dan 'neens' iets anders staat. Heel verwarrend. Maar ook indrukwekkend als nieuw inzicht in het cognitieve vermogen van een ander.*

## Het conatieve

Ten slotte is *het willen* een laatste inhoud van perspectief nemen, ook wel het motivationele of conatieve genoemd. De leerkracht die zijn kinderen goed kent, weet welke intrinsieke en extrinsieke motivaties een rol spelen in het gedrag van kinderen. Dat kan te maken hebben met bijvoorbeeld het algemene interesseprofiel van een 12-jarige of heel specifiek met een jongen of meisje uit je klas.

*De geschiedenis boeit Kay enorm, daar kan hij uren filmpjes over kijken of verhalen over horen. Het liefste werkt hij rondom geschiedenisthema's. Voor stelopedrachten maken we daar graag gebruik van. Het is voor mijn collega en mij niet zo belangrijk dat Kay over een onderwerp schrijft dat wij bepalen, zinsbouw en spelling kan hij echter ook oefenen in zijn teksten over de Tweede Wereldoorlog.*

Mensen verschillen en leerkrachten dus ook, zeker wanneer het gaat om het vermogen tot perspectief nemen. Zo is de empathieschaal ontwikkeld om de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling te beoordelen, zijn er drie inhouds genoemd wat betreft empathie en ten slotte maken Laevers en Heylen onderscheid tussen

drie verschillende dimensies in stijl. Natuurlijk kan een persoon meerdere stijlen hanteren, toch zijn sommige leerkrachten meer geneigd naar het één dan naar het ander. Die stijlen worden door Laevers en Heylen als volgt opgedeeld: de dimensie *gevoeligheid voor beleving*, de dimensie *stimulerend tussenkomen* en de dimensie *autonomie verlenen*. Het vermogen om perspectief te nemen blijft altijd de kern van de zaak.

## De stijl dimensie 'gevoeligheid voor beleving'

*In de weeksluiting zitten mijn kinderen van groep 7/8 tussen de kleuters en groep 3-ers om te helpen bij het rustig kijken en luisteren. In mijn ooghoek zie plots dat Sjoerd uit groep 3 een kleuter heel hard knijpt. Meteen ga ik naast hem zitten en maak zijn handen los van de arm van de geschrokken kleuter die vervolgens wordt getroost door mijn collega. Het gezicht van Sjoerd straalt wanhoop, verdriet en boosheid tegelijk uit. Ik houd zijn hand vast, sla mijn arm om hem heen en aai hem zacht en rustig over zijn rug. Ik voel hem ontspannen en hij legt zijn hoofd al huilend op mijn schouder. We blijven zo zitten, hij gebruikt nabijheid om zich te herstellen. Na vijf minuten zie ik hem weer kijken naar de voorstelling op het podium en laat ik hem los. Hij komt tegen me aan zitten en vertelt me wat hij zometeen op het podium zal laten zien. Ik luister naar hem en aai ondertussen de kleuter over zijn geknepen arm. Sjoerd ziet het, dat is voor nu even genoeg.*

*Het vermogen om  
perspectief te nemen blijft  
altijd de kern van de zaak.*

'Wie niet in de gaten heeft wat hij bij een ander emotioneel teweegbrengt en hoe die andere een uitlating beleeft, mist een belangrijk deel van de realiteit,' aldus Laevers en Heylen. Gevoeligheid voor beleving gaat over oog hebben voor gevoelens en emoties die bij bepaalde situaties in een kind leven.

De fundamentele behoeften die kinderen (en mensen in het algemeen) hebben als het gaat om gevoeligheid voor beleving:

- Behoeftte aan respect  
*Kinderen willen gezien worden als volwaardig persoon.*
- Behoeftte aan aandacht en affectie  
*Kinderen willen het 'geborgen zijn' ervaren.*
- Behoeftte aan bevestiging  
*Kinderen willen zichzelf als competent ervaren.*
- Behoeftte aan duidelijkheid  
*Kinderen willen weten waar ze aan toe zijn, dat is nodig om zich veilig te kunnen voelen.*
- Behoeftte aan begrip  
*Kinderen willen zich door anderen begrepen voelen wanneer zij het emotioneel moeilijk hebben. Vaak is dat een eerste stap om een pijnlijke ervaring of situatie te verwerken.*

(Bron: Procesgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs, Laevers en Heylen 2013)

### De stijl dimensie 'stimulerend tussenkomen'

*Een kind uit groep 1/2 maakte voor de zoveelste keer dezelfde puzzel. Ik keek een tijdje naar hem om te ontdekken hoe het met zijn betrokkenheid was. Hij had er zelf voor gekozen, maar leek nauwelijks geboeid. Om hem heen gebeurde van alles en de ene keer keek hij eens links, toen weer rechts en toen maar weer naar zijn puzzel. Ik ging wat dichterbij hem zitten. 'Supersimpel', deelde hij me mee. 'Wil je het moeilijker?' vroeg ik hem. Hij haalde wat verveeld zijn schouders op. Ik pakte een andere puzzel en draaide die zonder verder iets te zeggen om boven de losse stukjes die er al lagen. Hij keek me verbaasd aan en ik glimlachte. 'Dat kan ik heus wel,' riep hij zelfverzekerd en begon meteen te sorteren. Binnen no time had hij de twee puzzels gemaakt. 'Nog moeilijker?' reageerde ik. 'Ja!' En in plaats van twee lagen er nu drie puzzels door elkaar op de tafel. Hij lachte en ging direct aan de slag en al snel verzamelden zich wat vierjarige toeschouwers om hem heen. Ook drie puzzels kon hij maken en ik gebaarde zonder verder iets te zeggen naar de kast, die volstond met puzzel die omgekiept konden worden.*

*Omdat betrokkenheid in en door interactie tot stand komt, is er vaak sprake van synergie: kinderen steken elkaar aan.*

Stimulerende tussenkomsten brengen leven in de brouwerij en brengen stilgevallen kinderen opnieuw in beweging. Omdat betrokkenheid in en door interactie tot stand komt, is er vaak sprake van synergie: kinderen steken elkaar aan.

Hoe kun je stimulerend tussenkomen?

- Activiteiten inleiden  
*Leraren scheppen een motiverend perspectief zodat de kinderen niet kunnen wachten om te gaan beginnen.*
- Communicatie stimuleren  
*Het gaat hier om tussenkomsten die kinderen uitnodigen om wat ze denken of weten met anderen te delen, om hen uit de tent te lokken, om hun stem te laten horen.*
- Tot actie stimuleren  
*Aan handelen gekoppelde mentale activiteit, vaak op suggererende toon aangeboden.*
- Het denken stimuleren  
*Het voorstellingsvermogen en denken worden uitgedaagd, ingespeeld op het niveau en de belangstelling van kinderen.*

(Bron: Procesgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs, Laevers en Heylen 2013)

### De stijl dimensie 'autonomie verlenen'

*Tijdens onze klassenvergadering spraken we over hoe het gaat in de groep, waar kinderen tevreden over zijn en waar ze graag verbetering willen zien. De kinderen gaven aan dat ze graag meer willen organiseren en regelen in de klas. We kiezen ervoor om baantjes te vormen in de klas. Jesse en Teun worden 'de baas van Klaas'. Ze verschonon zijn kooi, geven hem elke dag schoon water en vers voer en maken een opvangschema voor tijdens de schoolvakanties. Op een dag merken ze op dat het schelpenzand en het voer van Klaas bijna op is. Ze willen dat graag voor hem kopen en vragen mij om geld uit de klassenpot. Ik ben echter niet de baas van het geld, dat is Timo. Omdat we niet precies weten wat het kost, krijgen Jesse en Teun een tientje mee. In het weekend gaan ze naar de dierenwinkel en zullen daar de spullen kopen die nodig zijn en het wisselgeld met bonnetje maandag mee naar school nemen.*

Maandagochtend komt Jesse de klas binnen met zijn moeder. 'Jesse wil even iets aan je vertellen,' zegt zijn moeder. Jesse wordt een beetje ongemakkelijk en laat een stilte vallen. Ik kijk hem vriendelijk aan en vraag wat hij te vertellen heeft. 'Nou, kijk, het zit zo...' Hij twijfelt even en vervolgt dan: 'Teun en ik waren met mijn moeder in de dierenwinkel en daar hebben we schelpenzand en vogelzaad gekocht. Toen hadden we nog best veel geld over en dachten we dat het voor Klaas wel leuk zou zijn als hij een keer een nieuw speeltje zou krijgen.' Hij wacht weer even en ik blijf hem vriendelijk aankijken. Zijn moeder vertelt dat de jongens daar deden voorkomen alsof zij het hele tientje mochten opmaken aan Klaas en vraagt mij of dat zo ook echt afgesproken was. Ik weet precies wat afgesproken is, maar geef de vraag terug aan Jesse. 'Ik weet het niet precies, Jesse. Wat hadden we ook alweer afgesproken?' Nu hij bij mij staat, valt het niet mee om het verhaal dat hij zijn moeder verteld heeft, vol te houden. 'We hadden afgesproken dat we alleen schelpenzand en vogelzaad zouden kopen. Maar ja, voor Klaas leek het ons wel leuk om een cadeautje te krijgen. En als het niet van de klassenpot kan dan betalen we het zelf terug, dat heb ik al met Teun afgesproken.' Hij kijkt me aan en wacht op een antwoord, net zoals zijn moeder. Ik zeg hem dat ik het lief van hem en Teun vind dat ze zo betrokken bij Klaas zijn, maar dat ik hier natuurlijk geen besluit over kan nemen. Ik ben immers niet de baas van de klassenpot. Ik zeg hem dat we dit even met Timo moeten bekijken, hij weet vast wel raad.

Timo komt binnen en ik vertel hem het verhaal. Jesse is ondertussen aan het werk en heeft me nog verteld dat het speeltje (een grote plastic kanariepiet, waar Klaas doodsbenuwd voor blijkt te zijn) drie euro kostte. Timo is erg sympathiek en vindt het vooral aardig van Jesse en Teun. 'Ze zorgen heel goed voor hem en dit is lief bedoeld. Ik vind dat ze het niet terug hoeven te betalen.' Ik vraag Timo of hij zeker weet of we het geld kunnen missen. Ja, dat is niet zo'n ramp dus daarvoor hoeven we het niet terug te hebben. Dan neem ik even de proef op de som. 'Maar Timo, stel je eens voor dat ze in plaats van een speeltje voor Klaas een ijsje voor zichzelf hadden gekocht, omdat ze in het weekend helemaal naar de winkel zijn gegaan. 'Dat mag niet,' is zijn antwoord. Het geld is van de klas, niet voor een ijsje voor twee kinderen. 'Dat geldt dan toch ook voor

het speeltje? Dat hadden we toch niet afgesproken? Stellen afspraken dan niks voor en mag je telkens gewoon zelf weten wat je doet?' Nee, dat mag ook niet volgens Timo. Hij denkt even na. 'Ik vind het toch nog steeds beter als we het speeltje uit de klassenpot betalen. Ze hebben het lief bedoeld, ook al was het niet afgesproken en ze hebben niets voor zichzelf gekocht maar juist voor een ander. Misschien kunnen we het voor één keertje goed vinden en dan niet meer. Dan kunnen we het nu ook meteen aan de rest van de klas uitleggen.' Ik vertel hem dat ik vertrouw op zijn keuze, hij is niet voor niets baas van het geld. Timo praat vervolgens iedereen bij en we kunnen over tot de orde van de dag.

Als leerkrachtstijldimensie zit autonomie verlenen in de omgang met de leerlingen en in de tussenkomsten tijdens activiteiten, ongeacht de ruimte voor initiatief die er in een werkvorm zit. In het algemeen verraad de manier waarop leerkrachten omgaan met situaties waarin leerlingen voorstellen doen of gedrag vertonen dat afwijkt van wat gepland was, heel veel over het al dan niet verlenen van autonomie.

### Tot slot

Wanneer we het over leerkrachtstijl hebben, spreken we dus over de drie bestanddelen van de ervaringsgerichte basishouding, namelijk aanvaarding, echtheid en empathie. Daarbij kunnen we de kwaliteit van de tussenkomsten beoordelen door middel van de empathieschaal en verdelen we empathie in drie inhouden: het affectieve, het cognitieve en het conatieve. Ten slotte kunnen leerkrachten verschillende stijldimensies hanteren die gericht zijn op beleving, op stimulerende tussenkomsten en op het verlenen van autonomie. Laevers en Heylen sluiten hun theoretisch kader over leerkrachtstijl af met de veelzeggende zin: In feite staat of valt goed onderwijs met de wijze waarop leerkrachten met leerlingen omgaan. ■

Ellen Emonds

(Gebaseerd op het hoofdstuk *Met stijl omgaan uit Procesgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*, Laevers en Heylen 2013)