

Onderzoeken in plaats van constateren

Werkhoudingsproblemen bij leerlingen

In elke groep zitten leerlingen met een werkhoudingsprobleem. Constateren dat een leerling niet tot leren komt is niet afdoende; onderzoeken wat de oorzaken zijn biedt mogelijk aanknopingspunten voor de aanpak. In dit artikel verkennen we deze oorzaken vanuit het oogpunt van het kind en de leraar.

Het kind

Leerlingen met een werkhoudingsprobleem zijn vrij gemakkelijk te herkennen. Het zijn leerlingen die tijdens de instructie onvoldoende gefocust zijn, die afdwalen tijdens de verwerking van taken of die in de ochtend wel vijf keer naar de wc gaan. Bij het duiden van werkhoudingsproblematiek is het belangrijk dat er voldoende zicht is op de ontwikkeling van de leerling. Onderstaande domeinen met bijbehorende onderzoeksvragen zijn relevant bij het opsporen van de onderliggende problematiek:

1. *Werkhoudingsproblematiek als gevolg van problemen met het emotionele welbevinden*

Leerlingen die zich onvoldoende vrij voelen bij het aangaan van taken zullen op basis van onzekerheid, weinig vertrouwen of angst taken vermijden. Het signaleren van onzekerheid bij leerlingen is voor de leraar echter vaak heel complex. Leerlingen tonen gevoelens van angst, onzekerheid en schaamte liever niet en verbloemen die via verhullend gedrag. Dit fenomeen heet ‘*shield against shame*’ (Golding & Hughes, 2012): een effectieve manier om zichzelf te beschermen tegen de overweldigende invloed van schaamte en onzekerheid. De waarneembare uitingsvorm is dan vaak gedrag in de vorm van *fight* (vechten), *flight* (vluchten), *freeze* (bevriezen) of *please* (vleien). Het is goed om je te realiseren dat ook gedrag in de vorm van weerstand en verzet (vechten) of *pleasen* dikwijls het gevolg is van angst, onzekerheid of schaamte.

2. *Werkhoudingsproblematiek als gevolg van problemen met de socialisatie*

Werkhoudingsproblematiek kan ook het gevolg zijn van het onvoldoende ervaren van relatie en connectie. De relatie met de leraar (Hattie, 2009) en de

ouders legt hierbij het meeste gewicht in de schaal, maar ook de connectie met medeleerlingen is van belang. Het gevoel van sociale verbondenheid zorgt voor de invulling van drie onderliggende basisbehoeften bij leerlingen, namelijk veiligheid, erkenning en status. Leerlingen voelen zich pas vrij in het leren wanneer ze het gevoel hebben dat de sociale omgeving veilig is. Dit vraagt onder andere om een positieve groepsdynamiek waarin leerlingen veilig met elkaar durven te interacteren. Daarnaast ervaren leerlingen innerlijke rust om te komen tot leren wanneer zij erkenning krijgen voor wie ze zijn, wat ze doen en wat ze kunnen. Dit verloopt wederom via de dynamiek in de groep, maar ook via gepast pedagogisch handelen door de leraar, krachtige feedback en vooral het opdoen van succeservaringen in het leren.

3. *Werkhoudingsproblematiek als gevolg van onvoldoende succeservaringen in het leren*

Motivatatie voor leren wordt mede bepaald door invulling van de psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2000). Leerlingen voelen zich competent wanneer ze voldoende succeservaringen opdoen in het leren. Een succeservaring is echter meer dan een taak volbrengen, een opdracht afronden of een doel bereiken. Het echte voldane en succesvolle gevoel treedt op wanneer leerlingen voor het behalen van het doel zich echt hebben moeten inspannen en zij de juiste reactie krijgen op de inspanning in de vorm van gepaste feedback.

Leerlingen die onvoldoende succeservaringen opdoen voelen zich minder competent, waardoor ‘het motortje van het leren’ steeds trager gaat draaien. Vaak is het niet meer aangaan van taken bij te veel faalervaringen ook een beschermingsmechanisme.

Leerlingen willen op een gegeven moment zichzelf niet meer dagelijks confronteren met het feit dat hetgeen ze moeten doen telkens weer te lastig is. Voor deze leerlingen geldt dan: liever niet meer werken en niets doen dan mezelf moeten confronteren met het feit dat ik het niet (zo goed) kan. Het kan echter ook andersom: leerlingen die het ondanks de faalervaringen toch elke dag opnieuw kunnen opbrengen om hard te werken, en geen werkhoudingsprobleem hebben, lopen mogelijk een nog groter risico. Het harde werken wordt namelijk niet beloond met een resultaat dat past bij de geleverde inspanning. Vervolgens kan de leerling bijna alleen nog maar kijken naar zijn eigen mogelijkheden, want aan de inspanning ligt het niet. Dit slaat vaak een krater in het zelfbeeld.

Het onvoldoende ervaren van succeservaringen leidt bijna altijd tot werkhoudingsproblematiek. Afstemmen op het vermogen en ontwikkelingsniveau van de leerling, opsporen en dichten van hiaten in het leren en gepaste *feedback*, *feed up* en *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007) zijn hierbij cruciaal.

Het onvoldoende ervaren van succeservaringen leidt bijna altijd tot werkhoudingsproblematiek

4. Werkhoudingsproblematiek als gevolg van problemen met de executieve functies

Executieve functies zijn verantwoordelijk voor het opslaan van informatie, maar ook voor het doelgericht en effectief kunnen handelen in de klas. Leerlingen met zwakke executieve functies weten vaak wel wat ze moeten doen, maar komen niet tot een goede uitvoering van de taak. 'Executieve functies' is een verzamelnaam voor denkprocessen die van belang zijn voor het uitvoeren van doelgericht gedrag bij zowel het leren als het socialiseren. Een van de belangrijkste executieve functies is het werkgeheugen. Voldoende ruimte in het werkgeheugen is noodzakelijk om informatie vast te houden en vervolgens te kunnen bewerken of te gebruiken. Het werkgeheugen van leerlingen heeft echter maar een beperkte capaciteit. Bij het overbelasten hiervan komen leerlingen niet meer tot de hoge denkniveaus en haken ze uiteindelijk af bij het uitvoeren van de taak. Ze verliezen hun vermogen om helder en diep na te denken, wat wel noodzakelijk is bij het verwerken van instructies en taken.





Afstemmen op werkgeheugenproblematiek

Korte instructiemomenten, het afbakenen van de leerinhoud, momenten om te kunnen bewegen en met name zorgen voor veel herhaling zijn cruciaal om het werkgeheugen niet te overbelasten. Naarmate mentale processen zoals lezen en rekenen meer geautomatiseerd en gememoriseerd zijn, vragen ze minder verwerkingscapaciteit van het werkgeheugen. Voor kinderen is het om deze reden van belang dat basisvaardigheden goed geautomatiseerd zijn. Denk hierbij aan woordbeeldherkenning, basisstrategieën, optellen en aftrekken tot twintig en de tafels van vermenigvuldiging. Werkhoudingsproblematiek is vaak het gevolg van onvoldoende ruimte in het werkgeheugen door een zwakke automatisering van basisvaardigheden en leerstrategieën.

Verder hebben leerlingen met een onderliggende stoornis dikwijls ook minder werkgeheugencapaciteit, wat leidt tot extra belemmeringen in het leren. Zo heeft een leerling met dyslexie niet alleen moeite met lezen en spellen, maar is het auditieve werkgeheugen soms ook minder krachtig. In het kader van afstemming op leerlingen met stoornissen biedt SLO (SLO, 2012) ove-

rigens concrete handreikingen in de 'profielschetsen'. Deze geven leraren tijdens de taal- en rekenles inzicht in de specifieke behoeften van leerlingen met een leer- of gedragsstoornis.

De invloed van stress op het leren en concentreren

Het resultaat van problematiek in de bovenstaande vier domeinen is vaak het ervaren van (overmatig veel) stress. Een beetje spanning hoort bij het leren, maar wanneer leerlingen te veel stress ervaren in een korte periode, kan dit het brein ernstig ontregelen. De hersenen zijn dan niet meer in staat om het stresshormoon cortisol naar een normaal niveau terug te brengen. Drie gebieden in het brein van leerlingen hebben met name last van overmatig veel stress: de prefrontale cortex, de hippocampus en de amygdala (Maha, Szabuniewicz & Fiocco, 2016).

De prefrontale cortex speelt een belangrijke rol bij de uitvoering van de executieve functies. Dit hersengebied is verantwoordelijk voor cognitieve en emotionele processen, zoals plannen en organiseren, het optimaal gebruiken van je werkgeheugen, het beheersen van je impulsen en doelgericht werken. Deze vaardigheden zijn noodzakelijk om geconcentreerd te kunnen werken in de klas. De prefrontale cortex is het eerste gebied dat bij langdurige stress minder gaat functioneren bij leerlingen, waardoor zij in de klas snel afhaken.

Het tweede hersengebied dat door langdurige stress krimpt is de hippocampus. Dit gebied is onder meer de spil van ons geheugen. Leren is met name het voortbouwen op bestaande kennis en het leggen van verbanden. Hierbij hebben we ons geheugen hard nodig. Wanneer onze geheugenfuncties, aangestuurd door de hippocampus, minder krachtig werken, heeft dit een directe negatieve impact op het leren van kinderen, zowel bij het begrijpen van de instructie als het (zelfstandig) verwerken van de taken.

➤ *Wanneer leerlingen in korte tijd te veel stress ervaren, kan dit het brein ernstig ontregelen*

De amygdala is het gedeelte waarmee we 'gevaar' signaleren, waarop we ons gedrag aanpassen. Een 'rustige' amygdala is een voorwaarde om te kunnen focussen op de lesinhoud en zorgt voor innerlijke rust. Een vergrote amygdala kan ervoor zorgen dat het persoonlijke alarmsysteem van leerlingen te scherp staat afgesteld. Bij de minste of geringste trigger kunnen leerlingen in een stressstand schieten, waardoor er geen ruimte meer is voor helder en vrij denken in het

leerproces. Verder komen deze leerlingen door de hoge stressrespons geregeld in conflictsituaties terecht met de leraar of klasgenoten.

Stress heeft dus niet alleen een emotionele lading, maar zorgt ook voor belemmeringen in het leerproces van leerlingen. Zolang het cortisolgehalte van gestreste leerlingen niet daalt, zullen zij nooit hun leerpotentieel kunnen verzilveren en zien we gedragingen die we typeren als werkhoudingsproblematiek.

De leraar

Bovengenoemde oorzaken kunnen leiden tot werkhoudingsproblematiek bij leerlingen. Voor leraren is het van belang dat zij zichzelf de vraag stellen: waar komt het gedrag vandaan en waar ligt mijn invloed? Door het inadequate gedrag heen kijken en begrijpen dat werkhoudingsproblematiek het gevolg is van onderliggende problemen zijn hierbij cruciaal. We vatten dit samen onder de noemer 'mentale instelling van de leraar': samen met het kind durven onderzoeken waar bepaald gedrag vandaan komt. Volgens Marzano (2010) vermindert een goede mentale instelling van de leraar het inadequate gedrag van leerlingen met maar liefst 40 procent. De onderliggende reden bepaalt voor een groot deel de aanpak: versterken van executieve functies, doelgericht afstemmen in het leren, bouwen aan een positief zelfbeeld of het stimuleren van de socialisatie bij het individu of de groep.

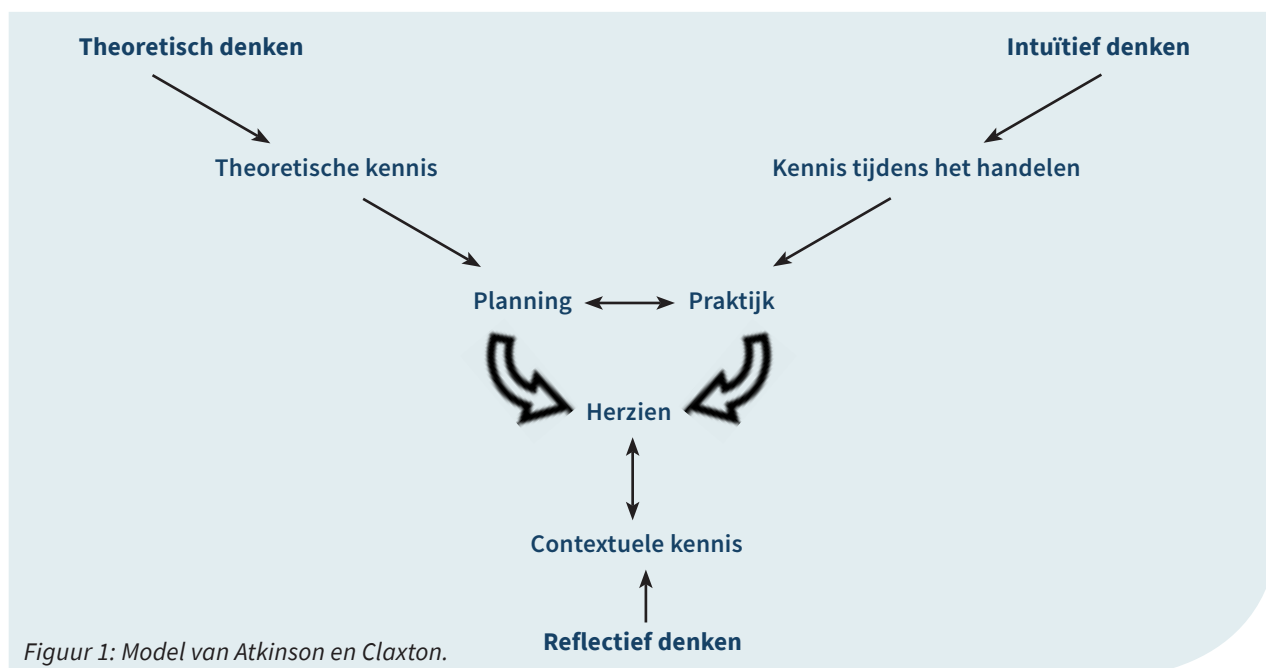
Pedagogische en didactische tact

Sleutelbegrippen bij het verminderen van werkhoudingsproblematiek zijn pedagogische en didactische tact. Tactvol handelen is niets anders dan het juiste doen op het juiste moment, zowel pedagogisch als di-

dactisch. Dit klinkt vrij eenvoudig, maar is in de praktijk vaak ingewikkeld. Het model (zie figuur 1) van Atkinson en Claxton (2000) geeft de complexiteit goed weer. Onderwijs dwingt, doordat er veel tegelijkertijd gebeurt, leraren om intuïtief te handelen. Er is weinig tijd om na te denken en vaak moet de leraar in een fractie van een seconde reageren en handelen. Meestal is het tactvol, maar soms minder passend of afgestemd. Intuïtief handelen wordt krachtiger wanneer het gevoed wordt door theoretisch denken en een diepe theoretische kennis. Op het moment dat we geen weet hebben van de gevolgen van bijvoorbeeld een zwak werkgeheugen op de werkhouding, kunnen we hier onmogelijk rekening mee houden bij ons handelen. Orthodidactische en orthopedagogische kennis voedt dus het intuïtieve

Pedagogisch en didactisch tactvol handelen zorgt voor een vermindering van de werkhoudingsproblematiek

handelen en daarmee ook de pedagogische tact én de didactische tact. De tweede factor die van belang is, is reflectie. Reflecteren op denken en handelen is een belangrijke voorwaarde om de pedagogische en didactische conditie van de leraar te verbeteren. Voor reflectie geldt echter wel dat het waardevol wordt wanneer, op bepaalde momenten, een collega of ondersteuner betrokken is bij het proces. De ander zorgt mogelijk voor nieuwe kennis (versterken van theoretisch denken) maar is ook nodig voor het aanscherpen van de beelden, het komen tot nieuwe inzichten en het



Figuur 1: Model van Atkinson en Claxton.

Tip! In de materialenbank op lbbo.nl vind je het artikel 'Regie over het eigen gedrag' (september 2019).

verruimen van de blik. Andere vormen van teamleren, zoals collegiale visitatie of intervisie, lenen zich hier overigens ook goed voor.

Pedagogisch en didactisch tactvol handelen zorgt voor een vermindering van de werkhoudingsproblematiek, maar vraagt wel om diepe kennis en momenten van reflectie. Didactische tact verloopt via goede basisvaardigheden in het verzorgen van bijvoorbeeld directe instructie, waarbij een aantal ingrediënten cruciaal zijn:

- Geef ruimte in het primaire proces, waardoor er ook tijd is voor denken, kijken en luisteren in plaats van vooral handelen; dit geldt voor zowel de leraar als de leerling. Afgestemd didactisch handelen begint bij de leraar met observatie en overzicht.
- Verras leerlingen en verwar ze soms zelfs een beetje, met zowel de inhoud als de vorm. Wanneer leerlingen worden geconfronteerd met iets nieuws of iets anders dan ze gewend zijn, komt er (meer) dopamine in de hersenen vrij. Een juiste hoeveelheid dopamine zorgt ervoor dat leerlingen cognitieve taken beter kunnen verwerken en minder snel afgeleid raken.
- Bied een krachtige, verdiepte instructie waarbij afdalen in de leerstof belangrijker is dan herhalen.

Een nadere uitwerking van de term 'didactische tact' is te vinden op de site bureau-wolters.nl.

Tot slot

Enkel constateren dat een leerling niet komt tot werken zal het kind noch de leraar helpen. Het onderzoeken van mogelijke oorzaken en een correcte aanpak, afgestemd op de behoeften van het kind, wel. Dit vraagt om een passende match tussen kind, leraar, omgeving en leerstof, oftewel 'goodness of fit'. Goed afgestemd onderwijs vanuit pedagogisch en didactisch tactvol handelen leidt tot leren zonder angst en overmatige frustratie, en dat is goed voor het kind én de leraar.



Literatuur

- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Boswinkel, N., Van Herpen, E., Janssen, C., Kroesbergen, E., Van Leendert, A., Van de Sluis, I. & Van 't Zelfde, H. (2012). *Passende perspectieven rekenen: Profielschetsen*. Enschede: SLO.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Golding, K.S. & Hughes, D.A. (2012). *Creating Loving Attachments: Parenting with PACE to nurture confidence and security in the troubled child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hattie, J. (2016). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Langberg, M., Jansma, S., Fortgens, C. & Van der Schie, V. (2012). *Passende perspectieven taal: Profielschetsen*. Enschede: SLO.
- Maha L., Szabuniewicz, C. & Fiocco A.J. (2016). Can anxiety damage the brain? *Current Opinion in Psychiatry*, 29, 56-63.
- Marzano, R.J. (2010). *Wat werkt op school: Research in actie*. Rotterdam: Bazalt.



Sjoerd Verheijden

Sjoerd Verheijden (MSc) is pedagoog en onderwijskundige. Met Pierre Wolters vormt hij Bureau Wolters, dat uitgaat van optimaal en afgestemd onderwijs voor iedere leerling. Ze professionaliseren leraren, schoolteams, ib'ers, directeuren en samenwerkingsverbanden, verzorgen opleidingen en cursussen, ondersteunen scholen bij het vormgeven van kwaliteitszorg en begeleiden kinderen en ouders.