

# De docent als meester van de interactie

Motiveren, coachen, adviseren,  
grenzen stellen



Noordhoff

Menno Hulswit & Jan Teggelaar

1<sup>e</sup> druk




# De docent als meester van de interactie

Motiveren, coachen, adviseren,  
grenzen stellen

**Menno Hulswit en Jan Teggelaar**

---



Voor José van den Bosch

# Verantwoording

De hoofdstukken van dit boek die gaan over oplossingsgericht coachen (6 t/m 9) zijn gedeeltelijk gebaseerd op *Oplossingsgericht werken met leerlingen. Sleutels voor het professionaliseren van de begeleiding* (2010) door J. Teggelaar, J. van den Bosch & T. Monster. Amsterdam: Boom. Wij danken de auteurs en uitgeverij Boom voor hun toestemming.

## Dankwoord

Een boek schrijven doe je niet alleen. En ook niet met zijn tweeën. Je bouwt altijd voort op de kennis en ervaring van anderen. Behalve dat we ons licht hebben opgestoken bij de relevante literatuur, hebben we veel geleerd van onze contacten met leerlingen, collega's en cursisten. Daarnaast hebben wij volop geprofiteerd van het commentaar van een paar zeer kundige meelezers.

De eersten die wij willen bedanken zijn Jorien Radstake en Martien de Boer. Zij hebben van meet af aan met ons meegelezen en het hele manuscript zorgvuldig van commentaar voorzien. Het is de leesbaarheid van het boek zeer ten goede gekomen.

Ook hebben we veel baat gehad bij commentaar op delen van het manuscript door Yvonne Balk, Fred Gatzen en Han Nijboer. Onze dank daarvoor. Yvonne Balk danken we tevens voor het schrijven van het voorwoord en Fred Gatzen en Jorien Radstake voor hun hulp bij het uitzoeken van de foto's in dit boek.

Uitgever Esther van Rhijn danken we voor haar vertrouwen in ons project en voor haar deskundige begeleiding. Ada Bolhuis danken we voor haar vakkundige en toegewijde redactie van het boek. Het was prettig met jullie samen te werken.

Tenslotte willen wij onze echtgenoten bedanken: José van den Bosch en Jorien Radstake. Het schrijven van dit boek heeft ons aanzienlijk meer tijd gekost dan we hadden voorzien. Dat is nogal eens ten koste gegaan van tijd die wij samen met onze partners hadden kunnen doorbrengen. José en Jorien hebben daarover wel eens gemopperd, maar hebben vooral engelengeduld getoond.

Menno Hulswit en Jan Teggelaar

Ontwerp omslag: G2K Creative Agency (Groningen-Amsterdam)

Omslagillustratie: istockphoto 694350582

**Bronvermelding:**

Foto's: Shutterstock

Technisch tekenwerk: Integra, Pondicherry, India

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:  
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB Groningen of via het contactformulier op [www.mijnnoordhoff.nl](http://www.mijnnoordhoff.nl).

*De informatie in deze uitgave is uitsluitend bedoeld als algemene informatie. Aan deze informatie kunt u geen rechten of aansprakelijkheid van de auteur(s), redactie of uitgever ontlennen.*



0 / 21

© 2021 Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Utrecht, The Netherlands.

Deze uitgave is beschermd op grond van het auteursrecht. Wanneer u (her)gebruik wilt maken van de informatie in deze uitgave, dient u vooraf schriftelijke toestemming te verkrijgen van Noordhoff Uitgevers bv. Meer informatie over collectieve regelingen voor het onderwijs is te vinden op [www.onderwijsenauteursrecht.nl](http://www.onderwijsenauteursrecht.nl).

*This publication is protected by copyright. Prior written permission of Noordhoff Uitgevers bv is required to (re)use the information in this publication.*

ISBN (ebook) 978-90-01-29360-4

ISBN 978-90-01-29360-4

NUR 846

# Inhoud

**Verantwoording 3**

**Voorwoord 9**

## **1 Inleiding 13**

- 1.1 Het onderwerp van dit boek 14
  - 1.2 Problemen in het onderwijs 14
  - 1.3 Gepersonaliseerd onderwijs 15
  - 1.4 De docent als meester van de interactie 16
  - 1.5 Doel en doelgroep 16
  - 1.6 De interactiematrix 17
  - 1.7 Coaching 18
  - 1.8 Leeswijzer voor de volgende hoofdstukken 18
- [Samenvatting 21](#)  
[Vragen en opdrachten 23](#)

## **2 Psychologie van motivatie: de zelfdeterminatietheorie 25**

- 2.1 Inleiding 26
  - 2.2 Overgangsvergadering 26
  - 2.3 Intrinsieke motivatie 28
  - 2.4 Drie fundamentele psychologische behoeften 30
  - 2.5 Extrinsieke motivatie 32
  - 2.6 Controlerende contexten 36
  - 2.7 Geschikte contexten voor zelfbepaald gedrag 39
  - 2.8 Ondersteuning van autonomie 40
  - 2.9 Ondersteuning van competentie 42
  - 2.10 Ondersteuning van verbondenheid (relatie) 48
  - 2.11 De overgangsvergadering opnieuw bekeken 50
- [Samenvatting 52](#)  
[Vragen en opdrachten 53](#)

## **3 Doelen, verwachtingen en mindsets 55**

- 3.1 Inleiding 56
  - 3.2 Doelen en verwachtingen 57
  - 3.3 Hoe komt de leerling aan zijn verwachtingen? 61
  - 3.4 De attributietheorie 63
  - 3.5 De fundamentele attributiefout 67
  - 3.6 Groeimindsets en vaste mindsets 69
  - 3.7 Hoe helpen we de leerling aan een groeimindset? 72
  - 3.8 Slotoverweging 73
- [Samenvatting 74](#)  
[Vragen en opdrachten 75](#)

- 4 Stimuleren van gedragsverandering 77**
  - 4.1 Inleiding 78
  - 4.2 Casus van een leerling die zich niet laat aansturen 79
  - 4.3 De verdeelde mens: deels Olifant en deels Berijder 80
  - 4.4 Drie sleutels tot verandering 81
  - 4.5 Stuur de Berijder aan 82
  - 4.6 Motiveer de Olifant 87
  - 4.7 Effen het Pad 91
  - 4.8 Het geheim van zelfdiscipline 96
  - 4.9 Hoe je een gedragsverandering stimuleert 97
    - Samenvatting 99
    - Vragen en opdrachten 101
  
- 5 Interactie op maat 103**
  - 5.1 Inleiding 104
  - 5.2 Twee dilemma's en vier interactieposities 104
  - 5.3 De begrippen 'coaching', 'positie' en 'rol' 105
  - 5.4 Een weerbarstige leerling 106
  - 5.5 Vier belangrijke gevolgen van ons interactiemodel 108
  - 5.6 De vier interactieposities in relatie tot de psychologische basisbehoeften van de leerling 109
    - Samenvatting 110
    - Vragen en opdrachten 111
  
- Intermezzo Oplossingsgericht Coachen 112**
  
- 6 De oplossingsgerichte blik 115**
  - 6.1 Inleiding 116
  - 6.2 Het oorzaak-gevolgmodel 116
  - 6.3 Uitgangspunten van oplossingsgericht werken 117
  - 6.4 Aannames bij oplossingsgericht werken 126
    - Samenvatting 128
    - Vragen en opdrachten 129
  
- 7 Oplossingsgerichte samenwerking 131**
  - 7.1 Inleiding 132
  - 7.2 Omgang met een boze ouder 132
  - 7.3 Drie fasen in de samenwerkingsrelatie 133
  - 7.4 Van bezoeker tot klager 135
  - 7.5 Van bezoeker naar klager: een stappenplan 137
  - 7.6 Van klager naar klant 138
  - 7.7 Omgaan met weerstand 141
  - 7.8 Een oplosbaar probleem of een beperking? 144
    - Samenvatting 147
    - Drie praktische suggesties 148
    - Vragen en opdrachten 149
  
- 8 De oplossingsgerichte gereedschapskist 151**
  - 8.1 Inleiding 152
  - 8.2 Complimenten maken 152
  - 8.3 Het probleemgedrag externaliseren 155
  - 8.4 Het waarnemingsvermogen vergroten 157



- 8.5 Het zelfbeeld versterken 159
- 8.6 Een routekaart maken 162
- 8.7 De wondervraag/morgenvraag 163
- 8.8 Schaalvragen 164
- 8.9 Uitzonderingen op probleemgedrag 166
  - Samenvatting 169
  - Vragen en opdrachten 170
- 9 Het oplossingsgerichte coachinggesprek 173**
  - 9.1 Inleiding 174
  - 9.2 De achterliggende gedachte 174
  - 9.3 Het eerste coachinggesprek 175
  - 9.4 Uitwerking van het eerste coachinggesprek 176
  - 9.5 Het vervolgggesprek 182
  - 9.6 Uitwerking van het vervolgggesprek 183
  - 9.7 Het vervolgggesprek bij afwezigheid van positieve ontwikkelingen 184
  - 9.8 Verslag van een oplossingsgericht gesprek 185
    - Samenvatting 190
    - Vragen en opdrachten 191
- 10 Adviseren 193**
  - 10.1 Inleiding 194
  - 10.2 Het probleem in een notendop 194
  - 10.3 Waarom je beter geen advies kunt geven 195
  - 10.4 Drie manieren om te adviseren 197
  - 10.5 Advies vanuit de bovenpositie 198
  - 10.6 Advies vanuit de onderpositie 200
  - 10.7 Advies vanuit de tegenpositie 201
    - Samenvatting 204
    - Vragen en opdrachten 205
- 11 Grenzen stellen 207**
  - 11.1 Inleiding 208
  - 11.2 Het probleem met autoriteit 209
  - 11.3 Reacties op probleemgedrag van leerlingen 210
  - 11.4 De legitimatie van autoriteit 211
  - 11.5 Verbindend gezag 212
  - 11.6 Toepassen van verbindend gezag op school 214
  - 11.7 Niveaus van waakzame zorg 216
  - 11.8 Vormen van aanwezigheid 217
  - 11.9 Aanwezigheid in de klas 217
    - Samenvatting 229
    - Vragen en opdrachten 231
- 12 De dialoog 233**
  - 12.1 Inleiding 234
  - 12.2 Het belang van de dialoog 234
  - 12.3 Kenmerken van een dialoog 236
  - 12.4 Hoe voer je een dialoog? 238
    - Samenvatting 240
    - Vragen en opdrachten 241

**13 Op weg naar meesterschap 243**

- 13.1 Inleiding 244
  - 13.2 De eerste stappen 244
  - 13.3 De eerste vervolgstappen 244
  - 13.4 Begin met wat het gemakkelijkst voor je is 245
  - 13.5 Begin met wat het meest relevant voor je is 245
  - 13.6 Coachinggesprekken 245
  - 13.7 Adviseren 247
  - 13.8 Grenzen stellen 247
  - 13.9 De dialoog 248
- Samenvatting 249  
Vragen en opdrachten 251

**Bijlage 1 Protocol eerste coachinggesprek 252**

**Bijlage 2 Protocol vervolgggesprekken 254**

**Begrippenlijst 256**

**Geraadpleegde literatuur 262**

**Over de auteurs 266**

**Register 267**

# Voorwoord

*door Yvonne Balk, directeur bij Thomas a Kempis, Arentheem College, Arnhem*

Een jaar of wat geleden, ik was afdelingsleider, kwam een leerling uit vwo 4 vragen of hij mij kon spreken. Hij was daartoe aangezet door zijn mentor. Uiteraard ben ik het gesprek met hem aangegaan en achteraf gezien was dat voor mij de aanzet tot het daadwerkelijk invullen van het begrip 'gepersonaliseerd leren' bij mij op school.

De betreffende leerling, R., gaf in het gesprek aan dat hij de motivatie voor de lessen en zijn schoolwerk steeds moeilijker kon opbrengen. In de onderbouw ging alles hem gemakkelijk af, hoefde hij geen moeite te doen. Nu deed hij wel moeite, haalde net voldoende, maar vond hij er niets aan. Zo als zijn mentor terecht had ingeschat, was ik – na een training bij Jan Tegelaar en na mijn enthousiasme daarvoor overgedragen te hebben aan meerdere docenten in mijn team – aan het oefenen met het oplossingsgericht begeleiden van leerlingen. Ik luisterde naar wat R. te vertellen had, zocht niet naar oorzaken voor zijn demotivatie en vroeg hem: 'Hoe zou het voor jou wel werken op school?' R. ging daarover nadenken en zou bij me terugkomen als hij het wist.

Een interessant experiment was gestart. Wat als hij terug zou komen met hemelbestormende plannen waarvan ik hem de uitvoering niet kon toestaan vanwege een of andere overheidsregel? Wat zou ik losmaken bij andere leerlingen en bij collega's als ik hem veel ruimte zou geven? Wat zouden zijn ouders ervan vinden?

R. kwam terug met een paar heel concrete ideeën: Voor het vak maatschappijwetenschappen heb ik lang niet alle lessen nodig want daar ben ik erg goed in. De tijd die ik daarmee vrijspelen kan ik extra aan wiskunde besteden, want dat vind ik erg moeilijk. Ik ga dan in een studieruimte op school aan het werk. Ook wil ik het vak economie graag praktischer maken door te vragen of ik de financiën van de feestcommissie op me mag nemen. Ik denk dat ik later iets met economie wil gaan doen. Helemaal niet hemelbestormend. Hij deed heel reële verzoeken. Ik gaf R. drie regels mee die het kader gingen vormen voor deze vorm van omgaan met lessen: het is aan jou om steeds goed te communiceren met je docenten, je maakt wel je reguliere onderwijstijd (maar deels op een andere manier) en je resultaten blijven op peil. Ook spraken we af dat we samen zijn ouders zouden vertellen over zijn plannen en dat we regelmatig in een coachinggesprek zouden bespreken hoe het ging.

Het ging heel goed en meerdere leerlingen volgden, sommige vanwege een gebrek aan motivatie, andere omdat er meer te leren viel dan in de lessen die ze niet allemaal nodig hadden, wat bleek uit hun hoge cijfers. Ze gaven

op de vraag die ik R. ook gesteld had allemaal een ander antwoord, maar niemand vroeg om iets onmogelijks of (voor de school) onwenselijks. Wat eigen regie en kleine aanpassingen waren genoeg om de motivatie te vergroten of voor het scheppen van ruimte om meer te leren dan wat het reguliere curriculum bood, wat ook bevorderlijk was voor de motivatie. En de docenten werkten mee.

Ik had R. verteld dat we samen aan een kleine stap in de beoogde onderwijsontwikkeling op school, meer autonomie en keuzevrijheid bij de leerling, waren begonnen. Omdat hij het directe positieve effect ervan aan den lijve ondervond, wilde hij er graag over meedenken en hij was ook bereid erover te vertellen aan anderen.

Inmiddels zijn we een flinke tijd en een aantal stappen verder. Het coachen van leerlingen heeft een prominente plek in de school gekregen en er is 'flectijd' voor eigen keuzes. We zijn zeker nog niet waar we willen zijn, maar net als op heel veel scholen kijken we anders naar de rol van de leerling in het onderwijs en daarmee naar onze eigen rol. Het streven is volgens Menno Hulswit en Jan Teggelaar om meester van de interactie met leerlingen te worden. Een prachtig, uitdagend en noodzakelijk doel, als je het mij vraagt. Een doel dat je stap voor stap dichterbij kunt halen.

Van traditioneel onderwijs 'gepersonaliseerd(er)' onderwijs maken kan op heel veel manieren. Er zijn in het land allerlei voorbeelden te vinden. Ik er-vaar het als inspirerend dat er sprake lijkt van een grote beweging met verschillende verschijningsvormen. In alle gevallen is de interactie essentieel, niet alleen interactie met leerlingen, waarover dit boek vooral gaat. Ook interactie in docententeams, tussen schoolleiding en docenten en tussen scholen is van groot belang. Laten we ook daar streven naar meesterschap. Gewoon beginnen, bijvoorbeeld eerst als gezelschap van de schrijvers van dit boek.

Every person's map of the world is as unique as their thumbprint. There are no two people alike. No two people who understand the same sentence the same way...

So in dealing with people, you try not to fit them to your concept of what they should be.



# 1

## Inleiding

- 1.1 Het onderwerp van dit boek
- 1.2 Problemen in het onderwijs
- 1.3 Gepersonaliseerd onderwijs
- 1.4 De docent als meester van de interactie
- 1.5 Doel en doelgroep
- 1.6 De interactiematrix
- 1.7 Coaching
- 1.8 Leeswijzer voor de volgende hoofdstukken

All students are unique individuals with their own hopes, talents, anxieties, fears, passions, and aspirations. Engaging them as individuals is the heart of raising achievement.

— Ken Robinson

## 1.1 Het onderwerp van dit boek

Dit eerste hoofdstuk biedt een inleiding op het centrale onderwerp van dit boek: meesterschap op het gebied van interactie met leerlingen. We constateren dat er een ontwikkeling gaande is in het onderwijs waarbij de autonomie van de leerling meer centraal komt te staan. Dit betekent dat van de (aanstaande) docenten nieuwe, complexe sociale vaardigheden worden verwacht. Wij onderscheiden vier fundamenteel verschillende interactievormen, die de docent flexibel moet kunnen inzetten, afhankelijk van de context: *coachen*, *adviseren*, *instrueren* en *grenzen stellen*. Aan de hand van een interactiematrix (zie 1.6) leggen we deze vier vormen hier kort uit. We bespreken tevens het doel van het boek en geven daarnaast een leeswijzer voor de volgende hoofdstukken.

## 1.2 Problemen in het onderwijs

Het PISA-onderzoek is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek dat de kennis en vaardigheden van 15-jarige leerlingen meet. Het doel van dit onderzoek is te bepalen in welke mate de jongeren in de verschillende landen zijn voorbereid op hun rol als zelfstandig burger en welke ontwikkelingen zich daarbij in de voorbije jaren hebben voorgedaan. Er wordt getest op drie onderwerpen: lezen, wiskunde en natuurwetenschappen. Uit het PISA-onderzoek van 2018 blijkt dat de Nederlandse schoolprestaties op al deze drie gebieden een dalende trend vertonen. Niet alleen zijn de scores in absolute zin gedaald, maar ook in relatie tot de andere onderzochte landen. Het meest zorgelijk is de leesvaardigheid van de leerlingen: de score is daarbij lager dan ooit sinds de eerste PISA-onderzoeken van begin deze eeuw. Het is hier niet de plaats om deze ontwikkelingen te analyseren. Wel is het de plaats om stil te staan bij één van de oorzaken van de achterblijvende schoolprestaties: het motivatieprobleem van veel leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs (2019a) constateert dat leerlingen in Nederland maar 'matig gemotiveerd zijn om te leren'. Ze beginnen gemotiveerd aan de eerste klas van het voortgezet onderwijs, maar daarna daalt de motivatie gestaag. Voor zover ze wel gemotiveerd zijn, is dat hoofdzakelijk extrinsiek: gericht op het behalen van goede cijfers, een diploma en een toekomstige opleiding of baan. Met de intrinsieke motivatie is het bedroevend gesteld (Inspectie Onderwijs, 2019b).

Vooraf op de havo is het motivatieprobleem groot. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de prestaties van havoleerlingen in negatieve zin opvallen. Hetzelfde geldt voor de prestaties van jongens in alle opleidingen, voor leerlingen met lager opgeleide ouders en voor leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (ibid. 2019a).

Veel leerlingen hebben het gevoel dat de lesstof nauwelijks aansluit bij wat hen voornamelijk bezighoudt. Voor hen zijn de sociale contacten op school veel interessanter dan de lesstof. Daar komt bij dat leerlingen op school weinig autonomie ervaren: ze hebben het gevoel dat ze maar weinig invloed hebben op hun eigen leerproces, zowel wat betreft de inhoud als de vorm (ibid. 2019a).

Gezien deze tegenstrijdigheid tussen wat de leerlingen het meeste bezighoudt en wat de school van hen verwacht, is het niet gek dat we in onze klassen nogal eens te maken hebben met orde- en motivatieproblemen.

PISA-onderzoek

Motivatieprobleem

Weinig autonomie



En dat is er niet minder op geworden sinds in 2014 het passend onderwijs is ingevoerd, bedoeld om zorgleerlingen in het reguliere onderwijs en niet op aparte scholen te ondersteunen. Het gaat daarbij om scholieren met psychische problemen, ADHD, PDD-NOS, autisme, faalangst, depressie, ernstige dyslexie, gedragsproblemen en zo nog het een en ander. Docenten geven aan dat ze hierdoor niet alleen te weinig tijd hebben voor andere kinderen, maar dat ze ook niet de juiste expertise hebben voor extra ondersteuning (AOB-onderwijsenquête 2019).

Om de gebrekkige motivatie van leerlingen aan te pakken adviseert de Inspectie van Onderwijs de leerlingen meer autonomie te geven, dat wil zeggen, meer regie over hun eigen leerproces. Dit betekent dat *'[...] de rol van de school dan wel de leraar verschuift van een sturende naar een meer begeleidende rol.'* (Inspectie Onderwijs 2019b, p. 14; cursivering door ons). Een goede begeleiding van leerlingen helpt ook om meer opstroom naar een hoger onderwijsniveau te bewerkstelligen (ibid. 2019a).

Passend  
onderwijs

Meer autonomie

1

### 1.3 Gepersonaliseerd onderwijs

Voor tal van scholen in Nederland is het bovengenoemde advies van de Inspectie van Onderwijs een open deur: zij experimenteren al jarenlang met manieren om de leerlingen meer autonomie te geven, met als achterliggend doel de intrinsieke motivatie en de onderwijsopbrengsten te vergroten. Zo wordt er geëxperimenteerd met differentiatie, vraaggestuurd onderwijs, competentiegericht onderwijs en maatwerkdiploma's. Een 'maatwerkdiploma' houdt in dat leerlingen op verschillende niveaus examen kunnen doen, bijvoorbeeld bepaalde vakken op havo-niveau en andere vakken op vwo-niveau.

Omdat deze verschillende vormen van onderwijs vaak naast elkaar gebruikt worden, gebruikt men tegenwoordig meestal de verzamelterm *gepersonaliseerd leren*. In navolging van onderwijskundigen Barbara Bray en Kathleen McClaskey (2015) onderscheidt men momenteel drie varianten van gepersonaliseerd leren: differentiëren, individualiseren en personaliseren. Bij *differentiëren* zijn de leerdoelen door de docent bepaald. Zowel de instructie als de leerdoelen kunnen verschillend zijn voor verschillende groepen leerlingen, afhankelijk van de leerbehoefte van de groep. Bij *individualiseren* zijn er enerzijds leerdoelen die door de docent zijn bepaald en voor iedere leerling hetzelfde zijn. Anderzijds kunnen daar specifieke leerdoelen voor individuele leerlingen aan worden toegevoegd, afhankelijk van hun leerbehoefte. De docent past zijn instructie aan op de leerbehoefte van de individuele leerling. Bij *personaliseren* worden zowel de leerdoelen als de leerroute door de leerling zelf bepaald. Hij organiseert zijn leerproces zelf, met dien verstande dat de docent als coach met hem meedenkt (Bray & McClaskey, 2015). Bij individualiseren en vooral bij personaliseren verschuift de rol van de leraar van een sturende naar een meer coachende rol. In het middelbare schoolonderwijs is een duidelijke verschuiving waarneembaar van traditioneel onderwijs naar meer gepersonaliseerd onderwijs. Er zijn waarschijnlijk zelfs maar heel weinig scholen die niet ten minste iets aan gepersonaliseerd leren doen. Maar ondanks de enorme stappen die sommige scholen al hebben gezet en andere scholen nu aan het zetten zijn, hebben we nog een hele weg te gaan om het motivatieprobleem in het onderwijs het hoofd te bieden. Omdat leerlingen in het middelbaar onderwijs nog steeds nauwelijks intrinsiek gemotiveerd zijn, roept de Inspectie

Gepersonali-  
seerd leren

Differentiëren

Individualiseren

Personaliseren

Gepersonali-  
seerd onderwijs

van Onderwijs op meer te doen aan persoonlijke begeleiding. Onze verwachting is dat het advies van de Inspectie van Onderwijs door steeds meer scholen zal worden opgevolgd en dat van leraren in de toekomst hoe langer hoe meer verwacht zal worden dat zij (ook) als coaches en adviseurs zullen optreden. Voor docenten is dit een hele overgang, die vaak gepaard gaat met gevoelens van incompetentie, onmacht, onzekerheid en stress. De docent dient zich belangrijke nieuwe vaardigheden aan te leren om deze handelingsverlegenheid het hoofd te kunnen bieden.

Handelings-  
verlegenheid

## 1.4 De docent als meester van de interactie

Als de Inspectie schrijft dat 'de rol van de school dan wel de leraar verschuift van een sturende naar een meer begeleidende rol', impliceert zij een tegenstelling tussen de begrippen 'sturen' en 'begeleiden'. Hoe meer je stuurt, hoe minder je begeleidt en omgekeerd.

Wij kiezen ervoor het begrip 'begeleiden' in een veel ruimere betekenis te gebruiken, namelijk voor alle verschillende manieren waarop de docent zich tot de leerling verhoudt. Het woord 'begeleider' gebruiken we dan ook in de betekenis van opvoeder. Ouders delegeren hun gezag als opvoeder aan de docent voor de tijd dat hun kind op school vertoeft. Van de huidige docent wordt verwacht dat hij de leerling niet alleen begeleidt naar expertise op een bepaald vakgebied, maar ook naar emotionele en morele volwassenheid. Het doel van het huidige onderwijs is de ontwikkeling van de hele leerling, niet alleen van zijn intellect. Alleen als we de hele leerling aanspreken, zal hij gemotiveerd raken en alleen als hij gemotiveerd raakt, kan hij tot bloei komen.

Maar dat is allemaal gemakkelijker gezegd dan gedaan. Om de leerling adequaat te kunnen begeleiden, dient de docent een meester te zijn op het gebied van interactie. Meer specifiek is het uitgangspunt van dit boek, dat van de huidige docent verwacht wordt, dat hij meester is over vier fundamenteel verschillende vormen van interactie, die hij afhankelijk van de context kan inzetten: *coachen*, *adviseren*, *instrueren* en *grenzen stellen*.

De docent die zich het meesterschap in de interactie heeft eigengemaakt, is in staat op ieder moment een *metapositie* in te nemen en in te schatten welke vorm van interactie in de gegeven context het meest passend is. Bovendien weet hij hoe hij de betreffende interactievorm het beste kan toepassen.

Begeleider als  
opvoeder

Hele leerling

Meesterschap  
Metapositie

## 1.5 Doel en doelgroep

Doel

*Het doel van dit boek* is de lezer inzichten aan te reiken die hem kunnen helpen een paar flinke stappen te zetten op weg naar het meesterschap in de interactie.

Doelgroep

*De doelgroep* waarop dit boek zich richt, is breed: aanstaande docenten, docenten, mentoren, coaches, teamleiders en andere begeleiders in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Het boek is opgebouwd rond concrete voorbeelden en ieder hoofdstuk is voorzien van leerdoelen, reflectievragen, inzichtvragen en oefeningen. Dit maakt het bij uitstek geschikt voor lerarenopleidingen.

Hoewel de voorbeelden in het boek afkomstig zijn uit het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, kunnen ook begeleiders van studenten uit het hoger beroepsonderwijs en universitair onderwijs er profijt van

hebben. De onderliggende principes zijn namelijk voor studenten niet anders dan voor middelbare schoolleerlingen.

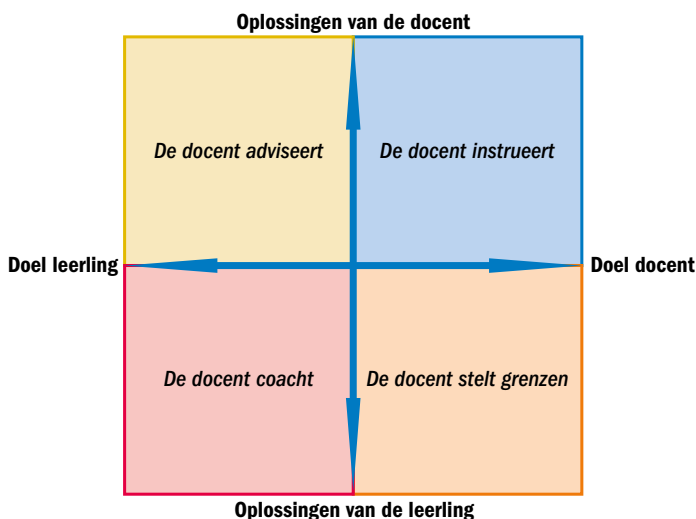
## 1.6 De interactiematrix

Het fundament van dit boek is de *interactiematrix*: een schematisch overzicht dat in één oogopslag de verschillen en overeenkomsten tussen de vier verschillende interactieposities laat zien. We leggen de interactiematrix hier kort uit, vooruitlopend op hoofdstuk 5 ('Interactie op maat') waarin we de betekenis ervan uitdiepen.

Op ieder moment kan een docent kiezen wat voor positie hij wil innemen ten opzichte van de leerling. Hij kan kiezen voor zijn eigen *doel* of voor het doel van de leerling, en ook kan hij kiezen voor zijn eigen *oplossing* of voor de oplossing van de leerling. Deze twee keuzes leveren vier verschillende mogelijke posities op: *coachen*, *adviseren*, *instrueren* en *grenzen stellen*. Figuur 1.1 toont dit schematisch in een interactiematrix.

### Interactiematrix

FIGUUR 1.1 De interactiematrix



Bron: aangepast naar het 4SFC-model van Coert Visser en Gwenda Schlundt Bodien (Visser, 2013; Schlundt Bodien, 2014).

Een docent die ervoor kiest met zijn eigen doelen en oplossingen te werken, *instrueert*. De docent *coacht* als hij ervoor kiest met de doelen en oplossingen van de leerling te werken. Maar er zijn nog twee andere manieren waarop de docent zich kan verhouden tot een leerling: grenzen stellen en adviseren. Als de docent het doel van de leerling combineert met zijn eigen oplossing, spreken we van *adviseren*. Als hij zijn eigen doel combineert met de oplossing van de leerling, spreken we van *grenzen stellen*.

Het gaat om vier heel verschillende vormen van interactie, die in de praktijk vaak onbewust door elkaar worden gebruikt. Docenten die bewust kiezen zich op een van de vier manieren tot de leerling te verhouden, zijn doorgaans effectiever dan docenten die geen bewuste keuze maken.

Het is belangrijk te beseffen dat de vier vormen van interactie gelden binnen iedere cultuur en binnen iedere onderwijsrichting. Ze zijn dus op geen enkele manier ideologisch geladen.

## 1.7 Coaching

We staan hier ook vast even stil bij de interactiepositie *coachen*. We schenken in dit boek beduidend meer aandacht aan coaching dan aan adviseren, instrueren en grenzen stellen. De reden is niet dat deze drie andere interactieposities minder belangrijk zijn. Ze zijn even belangrijk als coachen; zoals we hierboven al hebben opgemerkt, wordt van de huidige docent verwacht dat hij zich alle vier de vormen van interactie heeft eigengemaakt.

We hebben twee redenen om het thema *coaching* uitvoeriger te bespreken. De eerste is dat het motivatieprobleem van de jongeren ons ertoe dwingt ons veel meer op *hun* beleving te richten, dat wil zeggen op *hun* doelen en *hun* oplossingen. Coachen houdt in dat je bewust kiest voor de doelen én de oplossingen van de leerling. De tweede reden is dat docenten zich vooral bij coachen vaak incompetent achten.

Wij kiezen nadrukkelijk voor de *oplossingsgerichte benadering* van het coachen. Kenmerkend is daarbij, dat niet de problemen en hun oorzaken centraal staan, maar de *groei* van de leerling. Het doel is het versterken van de zelfsturing van de leerling. ‘Wat zou je met deze gesprekken willen bereiken?’ en ‘Wat zou nuttig zijn om te bespreken?’ zijn typisch oplossingsgerichte vragen. Het zijn uitnodigingen om te praten over de doelen van de leerling.

Uitgangspunt van het oplossingsgerichte coachen is, dat wij de leerling niet kunnen veranderen. Hij verandert pas als hij zijn bronnen (eigen kwaliteiten en vaardigheden en soms ook hulp van anderen) weet aan te boren. Lukt hem dat, dan is verandering onvermijdelijk.

Oplossings-  
gerichte  
benadering

## 1.8 Leeswijzer voor de volgende hoofdstukken

Het boek is gebouwd op vier pijlers, die alle worden uitgewerkt aan de hand van concrete voorbeelden uit de onderwijspraktijk:

- een inleiding in de **psychologie van motivatie**;
- een theorie over **gedragsverandering**, met speciale aandacht voor de rol van *emoties* en de *invloed van de context* op gedrag;
- de **interactiematrix**;
- een grondige uitwerking van de **interactieposities**: *coachen*, *adviseren*, en *grenzen stellen*. De interactiepositie *instrueren* laten we buiten beschouwing, omdat er al veel goede literatuur over didactiek bestaat.

In hoofdstuk 2 en 3 wordt de *psychologie van motivatie* vanuit verschillende perspectieven belicht. Ze vormen de *theoretische achtergrond* van het boek. In *hoofdstuk 2* ‘Psychologie van motivatie: de zelfdeterminatietheorie’ bespreken we de zelfdeterminatietheorie, die stelt dat *intrinsieke motivatie* wordt bevorderd als drie fundamentele psychologische behoeften worden vervuld: autonomie, competentie en verbondenheid. Daarnaast worden verschillende vormen van *extrinsieke motivatie* besproken, met ieder een verschillende mate van autonomie. Voor onderwijsdoeleinden is het niet noodzakelijk dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn: ze kunnen bepaalde

leerdoelen die ze niet leuk vinden immers wél persoonlijk waardevol vinden. Men spreekt van *autonome motivatie* als leerlingen ofwel intrinsiek gemotiveerd zijn ofwel de leerdoelen persoonlijk waardevol vinden. Controlerend leraargedrag (waaronder beloning en straf) blijkt een ondermijnend effect te hebben op de autonome motivatie.

In *hoofdstuk 3* 'Doelen, verwachtingen en mindsets' bekijken we de psychologie van motivatie vanuit het perspectief van de leerling. We laten zien dat hij heel *verschillende soorten doelen* kan hebben, zoals cognitieve doelen, affectieve doelen, zelfbevestigingsdoelen en sociale doelen. Leerlingen zijn beter gemotiveerd voor een les naarmate ze er meer van hun doelen in kunnen realiseren. Leerlingen met leerdoelen leren doorgaans diepgaander dan leerlingen met prestatiedoelen. Naast doelen zijn de *verwachtingen* van een leerling bepalend voor zijn motivatie. We bespreken de *attributietheorie* om te laten zien hoe zijn verwachtingen tot stand komen en hoe wij deze kunnen beïnvloeden. Leerlingen met een *groeimindset* presteren beter dan leerlingen met een vaste mindset. We laten zien hoe we de ontwikkeling van een groeimindset bij leerlingen kunnen stimuleren.

Met *hoofdstuk 4* 'Stimuleren van gedragsverandering' begint het meer praktische deel van het boek. De inzet van dit hoofdstuk is, te bekijken hoe we gedragsveranderingen bij de leerling kunnen aanmoedigen. We maken daarbij gebruik van de veranderingstheorie van Chip en Dan Heath (2010). We gaan uitvoerig in op hun idee dat je een leerling alleen kunt helpen zijn gedrag te veranderen als je hem op *emotioneel niveau* weet te raken. Met argumenten alleen kom je nergens. Daarnaast bespreken we de *invloed van de omgeving* van de leerling op zijn functioneren. Die invloed wordt door menigeen zwaar onderschat. Vervolgens laten we zien dat de invloed van *zelfdiscipline* juist overschat wordt.

In *hoofdstuk 5* 'Interactie op maat' zetten we ons interactiemodel uiteen. Uitgangspunt hierbij zijn de *interactiematrix* en de gedachte dat onderwijs op maat vraagt om interactie op maat. We laten zien hoe je vanuit verschillende interactieposities met een leerling kunt omgaan. Het hoofdstuk verschaft het raamwerk voor de vervolghoofdstukken van het boek.

In de *hoofdstukken 6 tot en met 9* wordt de interactiepositie *coachen* systematisch uitgewerkt. Na de bestudering van deze hoofdstukken heb je voldoende gereedschap in huis om de leerling oplossingsgericht te coachen. Wat je dan vooral nog rest, is oefenen om het materiaal goed in de vingers te krijgen.

In *hoofdstuk 6* 'De oplossingsgerichte blik' worden de uitgangspunten van het oplossingsgerichte coachen besproken. Waarschijnlijk levert dat een geheel nieuwe manier voor je op om naar coaching-kwesties te kijken.

In *hoofdstuk 7* 'Oplossingsgerichte samenwerking' worden verschillende fasen in de samenwerkingsrelatie met de leerling onder de loep genomen. Er zijn leerlingen met een probleem, die vinden dat ze geen probleem hebben. Er zijn er ook die zichzelf wel zien als deel van het probleem, maar niet als deel van de oplossing. Het is de kunst voor de docent/coach de leerling te helpen zichzelf te zien als iemand die zowel deel is van het probleem als deel van de oplossing. Pas als de leerling dat inziet, zal hij actie ondernemen om zijn doel te bereiken.

In *hoofdstuk 8* 'De oplossingsgerichte gereedschapskist' zetten we een aantal oplossingsgerichte technieken uiteen die erg nuttig kunnen zijn bij je

coachingsessies. Zodra je bij hoofdstuk 9 bent beland, zul je al heel wat van de oplossingsgerichte benadering hebben opgestoken. In *hoofdstuk 9* 'Het oplossingsgerichte coachinggesprek' maken we het plaatje compleet door stapsgewijs aan te geven, hoe je een oplossingsgericht coachinggesprek kunt voeren. Deze stapsgewijze aanpak is samengevat in twee overzichtelijke schema's (bijlage 1 en 2).

In *hoofdstuk 10* 'Adviseren' bespreken we de interactiepositie *adviseren*. Bijna iedereen geeft graag adviezen, zelfs als er helemaal geen behoefte aan is. Dit kan demotiverend werken. Vandaar dat wij dit hoofdstuk beginnen met een uitgebreide waarschuwing voor de gevaren van adviseren. Vervolgens introduceren we drie manieren waarop je kunt adviseren, die van toepassing zijn op verschillende situaties. Alleen als op een passende manier wordt geadviseerd, kan het advies op vruchtbare grond vallen. Onze scholen kampen niet alleen met een motivatieprobleem, maar ook met een *gezagsprobleem*. Dit probleem staat niet op zichzelf: in alle gelegingen van de maatschappij is de vanzelfsprekendheid van het gezag van vermeende gezagsdragers goeddeels verdwenen.

In *hoofdstuk 11* 'Grenzen stellen' onderzoeken we hoe wij – docenten, begeleiders en andere onderwijsondersteuners – ons gezag kunnen terugwinnen, en onze leerlingen kunnen leren omgaan met hindernissen, eisen en grenzen. Wij beroepen ons daartoe op de nieuwe benadering van autoriteit die is ontwikkeld door Haim Omer (2011) en die tegenwoordig afwisselend 'nieuwe autoriteit', 'geweldloos verzet' en 'verbindend gezag' wordt genoemd. Het principe van *verbindend gezag* vraagt dat we ons op een andere manier ten opzichte van de leerling positioneren: enerzijds stellen we duidelijke grenzen en verzetten we ons vastberaden tegen ongewenst gedrag, maar tegelijkertijd zorgen we dat we steeds in verbinding blijven met de leerling. Van belang is daarbij dat er een schoolcultuur wordt gevormd waarbij gedragsproblemen *gezamenlijk* worden aangepakt. De boodschap is 'Wij zijn hier' in plaats van 'Ik ben hier.'

In *hoofdstuk 12* 'De dialoog' bespreken we een zeer belangrijke sociale vaardigheid die buiten het schema van de interactiematrix valt. Bij de dialoog maakt de docent namelijk geen keuze tussen zijn eigen doelen en die van de leerling, en evenmin tussen zijn eigen oplossingen en die van de leerling. De dialoog is een open gesprek tussen twee of meer mensen waarin ze *samen* de verschillende manieren onderzoeken waarop zij tegen een probleem aankijken. Het gaat daarbij niet om het vinden van oplossingen. Het doel is *samen* te praten en *samen* na te denken om tot een gedeelde betekenisgeving te komen. Wij zien de dialoog als de meest verfijnde vorm van gespreksvoering en als hét middel om uit de bubbel van ons eigen gelijk te treden.

In het afsluitende *hoofdstuk 13* 'Op weg naar meesterschap' doen we enkele suggesties die je kunnen helpen je het meesterschap op het gebied van de interactie eigen te maken. We benadrukken daarbij ook het belang voor scholen om het interactiegerichte denken en werken als speerpunt van de schoolcultuur te beschouwen.

# Samenvatting

- ▶ Het is slecht gesteld met de motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Voor zover leerlingen wel gemotiveerd zijn, is dat meestal extrinsiek: gericht op het behalen van goede cijfers, een diploma of een toekomstige opleiding of baan.
- ▶ Om het probleem van de gebrekkige motivatie aan te pakken, adviseert de Inspectie van Onderwijs leerlingen meer autonomie te geven, wat betekent dat rol van de docent verschuift van een instruerende naar een meer coachende en adviserende rol.
- ▶ In het voortgezet onderwijs is al een verschuiving waarneembaar van traditioneel onderwijs naar meer gepersoniseerd onderwijs, waarbij de autonomie van de leerling een prominente plaats krijgt.
- ▶ Een onderwijsvisie die een groter accent legt op de zelfsturing van de leerling vraagt andere vaardigheden van de docent dan een meer traditionele visie. Hij dient een meester te worden op het gebied van de interactie.
- ▶ Wij onderscheiden vier fundamenteel verschillende interactievormen: coachen, adviseren, instrueren en grenzen stellen.
- ▶ Meesterschap in de vier verschillende interactievormen houdt in dat de docent in staat is op ieder moment een metapositie in te nemen, van waaruit hij kan inschatten wat de meest adequate interactievorm is in de betreffende situatie.
- ▶ De interactiematrix is een schematisch overzicht, dat in één oogopslag de verschillen en overeenkomsten tussen de vier interactieposities laat zien. Het is een handig hulpmiddel voor het innemen van een metapositie.
- ▶ Het doel van dit boek is om iedereen die betrokken is bij de begeleiding van leerlingen (aanstaande docenten, docenten, mentoren, coaches, teamleiders etc.) een flink stuk verder te helpen op weg naar meesterschap op het gebied van interactie.
- ▶ Het boek is gebouwd op vier pijlers: een inleiding in de *psychologie van motivatie*, een theorie over *gedragsverandering*, de *interactiematrix*, een grondige uitwerking van de interactieposities *coachen*, *adviseren* en *grenzen stellen*.

- ▶ Bij meesterschap op het gebied van interactie behoort ook het kunnen voeren van een *dialog*: een gezamenlijk onderzoek naar de eigen vooronderstellingen.



# Vragen en opdrachten

---

## **Meesterschap**

Stel je voor dat de rest van dit boek speciaal voor jou was geschreven en dat je er alles in zou vinden om meesterschap te bereiken in jouw omgang met leerlingen.

Hoe zouden je leerlingen merken dat jij veel hebt geleerd van dit boek?

Noem minstens vijf punten.

---