

## KIJK NAAR JE EIGE

Over het achterhalen van tekorten  
in de klasinteractie<sup>1</sup>

kijk naar jezelf!

---

*Dit artikel van Kees Sluis is erop gericht jezelf meer inzicht te geven in jouw (verbale) gedrag in de klas. Het is als een soort handleiding te beschouwen, wanneer je het gevoel hebt dat het onderwijsgeven je beperkt in je eigen uitingsmogelijkheden en niet stimulerend is voor je leerlingen.*

---

### Voor wie en waarom

'Hoe zit het nu met de interactie in mijn eigen klas?' kun je je afvragen. Maar misschien vraag je je dat helemaal niet af. Je hebt wel wat anders aan je hoofd! Toch wil ik beweren, dat onderzoek van de interactie in de klas van het grootste belang is, zowel voor de oudere, ervaren leerkracht als voor de jongere, die nog betrekkelijk onervaren is.

*Voor de ervaren leerkracht:* na een aantal jaren wordt onderwijsgeven iets routinematigs, misschien wel net als lopende-band-werk. Dat is wel makkelijk, want daardoor kost het wat minder moeite dan in het begin van je loopbaan. Je weet wat je van je leerlingen kunt verwachten en zij leren jou ook wel snel kennen.

Maar zijn een aantal van die trucjes die je hanteert, bij nader inzien niet een beetje idioot? Draag je je cliché's niet uit tot ver buiten je werkring? Gedraag je je tegenover de leerlingen net zo correct als tegenover de eerste de beste voorbijganger? Is er ook bij jou geen sprake van be-

roepsdeformatie? Je bent geneigd om het te ontkennen, maar ben je dan wel helemaal eerlijk?

*Voor de onervaren leerkracht:* in de beginjaren van je loopbaan ben je het onderwijs nog aan het verkennen. Je hebt je idealen. Je vraagt je af: doe ik het wel goed? De meeste leerlingen hebben jouw idealen niet. Wat willen ze eigenlijk van je? Hoe kom je eigenlijk bij hen over? Zou je je onderwijs nog anders (beter?) willen inrichten? Is het echte 'frik-worden' onontkoombaar? Het lijkt erop dat je aan jezelf moet gaan twifelen, voordat je met onderzoek van de interactie in jouw klas begint. In zekere zin is dat waar: je moet eerst een vraag hebben, voordat je een antwoord kunt gaan zoeken.

Vaak echter hoeft je die vragen niet meer te bedenken, omdat je al een gevoel van onbehagen had wat betreft jouw rol in de klas. Misschien had je al langer het idee, dat er iets mis is met de sfeer in de klas, met de houding van jezelf en de leerlingen, e.d.

Onderzoek voordien wel of dit misschien ligt aan factoren die jij (als eenling) niet kunt beïnvloe-

den. Dergelijke, externe, factoren zijn onder andere: de sfeer op de hele school, de slechte samenwerking in het team of in de sectie, geen of een slecht mentoraat (klasseleraarschap), overberegeling en bureaucratie op school en andere symptomen van een incompetente leiding. Waarschijnlijk kun je in dit geval het beste erkennen dat die factoren bestaan en terugkeren naar het onderwerp: jouw taalgedrag in de klasinteractie. Je moet niet vergeten, dat jouw taalgedrag in de klas wel indirect van invloed kan zijn op deze factoren.

### Pleidooi voor een structurele aanpak

Het is geen goede manier om zomaar ergens te beginnen met onderzoek van de klasinteractie, omdat je 'het gevoel hebt, dat er ergens iets mis is in de klas' of omdat je 'gewoon wel eens iets wil weten over je eigen taalgedrag'.

Met alle respect voor die gevoelens stel ik een structurele aanpak voor: eerst spoor je de symptomen op, vervolgens bepaal je wat er precies aan de hand is en tenslotte stel je een plan op ter verbetering van de situatie. Een dergelijke aanpak kan tot de conclusie leiden:

- a dat er te weinig symptomen zijn om je druk te maken (of alle problemen zijn terug te voeren op externe factoren), of
- b dat er wel voldoende zijn om je in te spannen om die te gaan inventariseren en te verklaren.

In dat laatste geval ga je zoeken naar geschikte mogelijkheden om erachter te komen wat er precies aan de hand is (misschien wel met behulp van de rest van dit artikel). Na deze — arbeidsintensieve — fase zou je moeten stilstaan bij de vraag: Wat zou ik nu eigenlijk willen op grond van overtuiging, visie of gewoon een plezierige sfeer in de klas? Pas daarna komt aan de orde: Hoe bereik ik dat?

### Vragen naar de symptomen

De eerste fase is dus, dat je op zoek gaat naar symptomen, dat wil zeggen aanwijzingen voor wat er aan de hand kán zijn. Deze symptomen kom je op het spoor via *introspectie* of *spiegeling*. Bij *introspectie* kijk je naar ('in') jezelf om iets te weten te komen; bij *spiegeling* kijk je naar anderen, in dit geval de leerlingen, om iets over jezelf te weten te komen. Psychologisch gezien is deze scheiding waarschijnlijk onhoudbaar; je zult

meestal naar jezelf (laten) kijken, als je zelf wat gezien hebt aan reacties van de leerlingen. Voor mijn doel is de scheiding echter wel handig als ordeningsprincipe. Enkele vragen over het werk in de groep of klas, die je via *introspectie* op het spoor kunt komen, zijn:

- Heb ik regelmatig het gevoel, dat lesgeven teveel van me eist?
- Heb ik zelf vaak weinig plezier in het lesgeven?
- Moet ik vaak gevoelens van irritatie onderdrukken?
- Ben ik niet te lang of veel te vaak aan het woord?
- Moet ik sommige dingen vaak herhalen?
- Gebruik ik dat cliché wel zo'n 15 of 20 maal per dag?
- Weet ik niet veel te weinig van mijn verbaal en non-verbaal gedrag?
- Wend ik me gewoonlijk alleen tot de leerlingen die respons geven (zo'n derde van de klas)?
- Is het mij onduidelijk waarom ik bepaalde leerlingen niet mag?
- Heb ik regelmatig het gevoel, dat het in een klas weer niet lukte?
- Voel ik me in bepaalde klassen zeker en in andere klassen niet?
- Luister ik soms met uiterst gemengde gevoelens naar mezelf, in plaats van geconcentreerd les te geven?
- Stuur ik niet teveel?
- Ben ik niet veel te autoritair?
- Vraag ik me nooit af, waar het idee vandaan komt, dat ik 'het wel aardig doe'?

Enkele vragen die zich door *spiegeling* aan de klas opdringen of laten afleiden, zijn onder andere:

- Ik doe schijnbaar iets, waardoor ... (vervelend gevolg). Wat is dat?
- Ik laat blijkbaar iets na, waardoor ... (idem). Wat is dat?
- Ze vinden heel duidelijk niks aan allerlei, waar ik niet over uitgepraat raak. Hoe zit dat?
- Luisteren de leerlingen langere tijd (d.i. dan ca 10 min) naar me of valt dit ze moeilijk?
- Verlopen de (leer-)gesprekken moeilijk?
- Voeren de leerlingen precies uit, wat ik gezegd meen te hebben?
- Komen ze regelmatig met (verrassende) vragen?
- Controleer ik regelmatig wat er begrepen is van mijn uitleg en hoe vaak blijkt, dat 'ze niet kunnen luisteren'?
- Praten de leerlingen vaak door elkaar?
- Dwalen de gesprekken en discussies vaak af van het onderwerp?
- Beweren ouders wel eens iets (onheus, onbegrijpelijk) over m'n gedrag t.o.v. hun kind?
- De leerlingen zijn onoplettend, ze storen de les, enz. Komt dat misschien ook door mijn optreden?

Pas wanneer er een aantal vragen positief (of negatief) beantwoord worden, vormen die *tesa-*

*men* een eventuele indicatie voor stelselmatige interactiefouten. Geen enkele vraag, geïsoleerd bekeken, heeft enige indicatieve waarde of zou moeten leiden tot een schuldgevoel. Het gevoel dat lesgeven teveel van je eist kan bijvoorbeeld net zo goed duiden op een slechte organisatie van het werk of op overbelasting. Bovendien zullen de leerlingen soms een heel ander gedrag van je vragen dan je zelf 'de ideale leerkracht' zou toeschrijven.

## Hulpmiddelen

Herken je in de gestelde vragen inderdaad iets van je ontevredenheid, dan is de eerste stap: zijn de vragen die voor jou van toepassing zijn te ordenen? Ik bedoel hiermee: zodanig te rangschikken, dat er regelmaat in te ontdekken valt?

Deze regelmaat is te vinden via de volgende vragen:

- 1 hebben de symptoomvragen betrekking op (een) bepaalde periode(n) tijdens het lesgeven, m.a.w. hangen ze samen met bepaalde werkvormen of pedagogische situaties, die je hanteert (zou willen hanteren)?
- 2 hebben de symptoomvragen betrekking op de gehele manier, waarop je je tegenover de leerlingen opstelt of met ze omgaat, m.a.w. hangen ze samen met jouw (leraars-)rol in de klas?

Ik ben me ervan bewust dat de scheiding tussen deze twee vragen enigszins kunstmatig is. Aangezien klasinteractie m.i. alleen onderzocht kan worden als het complexe klasgebeuren tot op zekere hoogte uiteengerafeld wordt, lijkt het me geen bezwaar deze scheiding te maken. Het is bovendien zo, dat observatiegegevens beperkt dienen te worden tot een paar facetten van het leeraarsgedrag, wil een bespreking ervan of nadenken erover zinvol zijn.

Ben je tot de conclusie gekomen, dat je ontevredenheid zich inderdaad toespitst op een van beide vragen, dan kan de stap worden gezet naar verdere observatie van het eigen taalgedrag (en dat van de leerlingen) met behulp van de vragen en aandachtspunten in de beide volgende paragrafen.

Om nu precies te weten te komen wat er aan de hand is, moet je zien te komen aan betrouwbare gegevens. Die kun je eigenlijk niet in je eentje verzamelen; je hebt daarbij steun nodig van minimaal één collega, liefst het hele team van collega's, of misschien wel een team van begeleiders.

Heb je het idee, dat er heel wat mis is in je optreden, bespreek dat dan met hem (haar of hen), want misschien heb je het wel helemaal 'mis'. Laat hem zo precies mogelijk die aspecten van je (taal-)gedrag observeren, welke jij belangrijk acht. Observeren betekent zo precies mogelijk voorval- en uitingen noteren in hun context en situatie, zonder hierover waardeoordelen uit te spreken.<sup>2</sup> Let wel: zonder hun context en situatie hebben geobserveerde feiten geen steekhoudende waarde. Het gaat niet om wát er gezegd wordt, maar vooral om *hoe functioneel* is datgene wat gezegd wordt. Anders gezegd: *met welke intentie* wordt iets gezegd en *welk effect* heeft het. Zo zijn gesloten vragen in bepaalde situaties zinvol en zelfs onvermijdelijk.

Observeren zonder hulpmiddelen is niet makkelijk: schrijf daarom enkele observatiepunten op een papiertje en kruis die bij vertoond gedrag aan. Je kunt ook gebruik maken van geprecodeerde observatiepapieren. Je vindt deze o.a. in het boek van Jochen Grell (1976) of het onderwijsleerpakket Interactie Analyse van het KPC (1977). Creëer op deze papieren zelf ruimte om iets over de context van de uitingen te noteren. Het is ook mogelijk zelf geprecodeerde observatieformulieren te ontwerpen (naar een voorbeeld), die aansluiten op de vragen die jij aan je taalgedrag wil stellen.

In het ergste geval sta je alleen. Bepaalde zaken kunnen je dan opvallen door er wat meer geconcentreerd op te letten of door het nauwkeurig waarnemen van de reacties van de leerlingen.<sup>3</sup> Wil je achteraf hetgeen in de les werd gezegd door de leerlingen en jezelf nog eens beluisteren, dan is een opname met een eenvoudige bandrecorder en een goede microfoon al voldoende.

## Het taalgedrag in bepaalde pedagogische situaties of werkvormen

In de werkvormen komen vele onbevredigende situaties voor: de lange monoloog, de mislukte instructie, het haperend leergesprek, de chaotische discussie, onbevredigend groepswork. Vaak is het probleem niet hoe je de gekozen werkvorm moet inrichten, maar veeleer hoe je zo optimaal mogelijk (qua doelstelling en inhoud) van de gekozen werkvorm gebruik kunt maken. Daarom noem ik per werkvorm een aantal aandachtspunten die m.i. de moeite waarde zijn om geobserveerd te worden, omdat ze essentieel zijn voor

## het goed benutten van de gekozen werkvorm.

### *Het uitleggen en demonstreren*

De leerkracht tracht in korte tijd de leerling te informeren over een probleem uit het leerstofgebied, waarmee hij bezig is. Hij tracht dit zo overzichtelijk mogelijk te doen, een aansluiting te vinden bij wat de leerlingen al weten en aanwijzingen te geven voor verwerking van de stof.

#### Aandachtspunten:

- heb ik eerst hun aandacht 'gevangen'?
- is mijn verhaal wel altijd boeiend (variatie in verteltechniek, stemgebruik, voorbeelden). Wanneer wel/niet?
- zit er steeds een duidelijke opbouw/structuur in mijn uitleg?
- zijn de voorbeelden inderdaad ondersteunend en illustratief bij de theorie?
- zitten er wel voldoende pauzes en herhalingsmomenten in mijn verhaal om de leerlingen gelegenheid tot verwerking te geven?
- gebruik ik vaak moeilijke of onduidelijke termen en begrippen? (zie voor vaktaal het artikel van Bonset in dit nummer)
- is er voldoende evenwicht tussen de hoeveelheid nieuwe stof en de tijd om die te verwerken?
- reageer ik adequaat bij storende geluiden van buiten (bijv. door harder te gaan praten)?
- reageer ik welwillend op interrupties door leerlingen?
- formuleer ik de verwerkingsopdracht duidelijk?
- zijn er storende elementen in mijn taalgebruik (zoals stopwoorden, valse starts, herhalingen, stereotiepe zinspatronen, e.d.)?

### *Het onderwijsleergesprek*

De leerkracht brengt een gesprek op gang d.m.v. vragen en opdrachten, over een door hem tevoren uitgekozen deel van een leerstofgebied, waarin de leerlingen inzicht dienen te krijgen. Door het stellen van een reeks vragen stuurt de leerkracht het leerproces.

#### Aandachtspunten:

- zien de leerlingen het aangedragen onderwerp inderdaad als een probleem?
- stel ik het onderwerp voldoende interessant voor?
- controleer ik tevoren of er voldoende voorkennis voor zo'n gesprek aanwezig is?
- stel ik het onderwerp duidelijk genoeg voor (niet te ruim of te beperkt)?
- stel ik veelal gesloten vragen (één antwoord goed; veelal ja/nee) of juist vragen die meer een beroep doen op meningen en ervaringen van de leerlingen (beginnend met: waarom, hoe, wat denk je, wat vind je)?
- hoe reageer ik op de goede antwoorden van leerlingen (stereotiep, gemaakt, overdreven, ongeïnteresseerd)?
- hoe reageer ik op (gedeeltelijk) foute en onduidelijke antwoorden van leerlingen (afwijzend, persoonlijk krenkend, geruststellend, vraag ik door)?
- vergeet ik soms te reageren?
- check ik gewoonlijk af of alle leerlingen voldoende aan bod komen?
- is er inbreng van de leerlingen mogelijk, bijv. door er

gelegenheid voor te geven en hoe waardeer ik die inbreng?

- controleer ik of mijn antwoorden op vragen van leerlingen bevredigend zijn?
- blijven mijn vragen beperkt tot het onderwerp, dwaal ik soms af, laat ik mijn vragen beïnvloeden door antwoorden van de leerlingen?
- geef ik voldoende bedenktijd aan de leerlingen alvorens ze moeten antwoorden?
- geef ik zelf het antwoord als een leerling een fout, onvolledig of geen antwoord geeft?
- zijn de vragen/opdrachten steeds duidelijk, d.w.z. niet dubbelzinnig of samengesteld?
- vat ik tussentijds voldoende keren samen wat tot dan toe gesteld is en volgt er steeds een eindconclusie?
- hoe reageer ik op voor-de-beurt-praten en andere spontane reacties?
- controleer ik of het leergesprek voldoende resultaat heeft opgeleverd bij iedere leerling?

NB Een leergesprek kan ook na uitvoering van een opdracht aangevangen worden.

### *Het klasleergesprek of kringgesprek*

De leerkracht dient in deze werkvorm op de achtergrond te blijven (als het ware lid van de groep te zijn), omdat het in de eerste plaats gaat om het uitwisselen van persoonlijke ervaringen en meningen naar aanleiding van een bepaald onderwerp, hetgeen kan leiden tot een duidelijker probleemstelling (meestal geen oplossing) en eventueel tot verdere verdieping in het onderwerp.

#### Aandachtspunten:

- is het gestelde probleem voor de leerlingen interessant?
- is het gestelde probleem/onderwerp voor iedereen duidelijk?
- welke informatie veronderstel ik, welke geef ik tevoren en welke informatie zoeken de leerlingen zelf op?
- welke regels stel ik voor het klas-/kringgesprek en zijn die functioneel?
- oefen ik de functie van 'vraagbaak' goed uit? (Zeg ik niet teveel/te weinig?)
- wanneer en hoe laat ik mijn eigen mening doorschermen?
- hoe bevorder ik dat de leerlingen naar elkaar luisteren?
- ken ik methoden om zwijgers te stimuleren en veelpraters bij te sturen?
- wanneer grijp ik in het gesprek of de discussie in?
- hoe reageer ik op het slecht luisteren naar elkaar?
- wie bepaalt hoe lang het gesprek voortduurt: de leerlingen of ik?
- zijn de leerlingen zelf voor het resultaat van het gesprek verantwoordelijk, bijvoorbeeld door een eigen voorzitter en notulant te laten kiezen?
- wat doe ik met de uitkomst van het gesprek?

### *Het groepswerk*

Een aantal leerlingen werkt gezamenlijk aan een taak die tevoren is afgesproken. De samenstelling van de groep is zo, dat deze geen weerstanden oproept en er effectief gewerkt wordt, waarbij ieder lid een bepaalde taak

heeft. Na het groepswerk wordt het resultaat met de hele klas nabesproken.

**Aandachtspunten:**

- is het onderwerp voor de leerlingen interessant genoeg om in groepen te gaan werken?
- is de taak/het probleem voor elke groep en elk groepslid duidelijk genoeg?
- merkte ik bij de samenstelling van de groepen weerstanden op? Hoe reageerde ik daarop?
- heb ik gezorgd voor voldoende voorkennis over het onderwerp?
- welke regels heb ik voor het groepswerk gesteld en zijn die functioneel?
- houd ik me tijdens het groepswerk afzijdig of neem ik er zelf ook aan deel?
- neem ik aan het groepswerk deel op verzoek van de leerlingen of meng ik mezelf in het gesprek en in welke rol (allesweter, vraagbaak, raadgever)?
- kan ik uit de gegevens van de verschillende groepen een systematisch geheel maken?
- hoe laat ik mijn waardering, c.q. ongenoegen blijken over het resultaat van het groepje?
- welke opmerkingen maak ik over het groepsproces? Spreken die bij de leerlingen aan (bijvoorbeeld i.v.m. hun rol in de groep)?

**Individueel werk en de zelfontdekkingsmethode**

De leerlingen moeten zelfstandig het geleerde stof toepassen of nieuwe stof zelfstandig verwerven. De leerling kan toetsen in hoeverre hij bepaalde kennis reeds bezit of, in het geval van de zelfontdekkingsmethode, enige motivatie opdoen om zich in een onderwerp verder te verdiepen.

**Aandachtspunten:**

- is de taak door jou als leerkracht opgelegd of naar keuze van de leerling?
- is de gestelde opdracht voor de leerlingen duidelijk?
- heb ik de aanpak van het probleem voldoende verduidelijkt of met opzet vaag gehouden?
- houd ik me bij het individuele werk afzijdig of controleer ik regelmatig de voortgang ervan?
- beschik ik over voldoende kennis, vaardigheid en inlevingsvermogen om de leerlingen te allen tijde met raad en daad terzijde te staan?
- hoe laat ik mijn waardering of ongenoegen blijken over het resultaat?
- ben ik in staat om leerlingen tot meer/betere prestaties te stimuleren?
- hoe reageer ik op leerlingen die snel en die langzaam zijn?
- geef ik de leerlingen de kans om met hun resultaat voor de dag te komen?

**Dezelfde rol in verschillende werkvormen**

Een van de moeilijkste consequenties van het hanteren van verschillende werkvormen (zó je die al toepast) is het steeds omschakelen van (leraars-)rol. Door allerlei automatisen, behorend bij de traditionele opstelling van de leerkracht als 'inleider', ben je geneigd om steeds een centrale plaats in het lesgebeuren te willen innemen. Het is daarom goed precies te analyseren welke rol in elke werkvorm aan de leerkracht toebedeeld wordt.<sup>4</sup> Zo zal die rol bij het uitleggen en het onderwijsleerge-

sprek veel centraler zijn, dan bij het kringgesprek en het groepswerk. In de pedagogische situatie waarin jouw rol minder centraal is, dien je je voortdurend af te vragen:

- geef ik de leerlingen voldoende de kans (in tijd, ruimte e.d.) om zelfstandig te werken?
- hoeveel informatie en voorgeschreven regels voor de aanpak geef ik vooraf?
- zijn alle gegeven geboden en verboden voor de organisatie van de werksituatie wel even functioneel?
- bied ik regelmatig en uitvoerig genoeg de gelegenheid aan de leerlingen om zelf met initiatieven te komen?
- als ik met de leerlingen afsprekt, dat ze het zelf moeten uitzoeken, houd ik me daaraan dan ook consequent?
- is mijn inbreng, indien die gevraagd is, alleen informatief of ook sturend?
- stimuleer ik door mijn houding, dat de leerlingen steeds aan mij komen vragen hoe het verder moet?
- bepalen de leerlingen zelf hoe lang en hoe grondig ze met een bepaald probleem bezig zijn?
- geef ik ook de leerlingen de kans om resultaten te beoordelen?
- breng ik voldoende afwisseling in mijn onderwijsmethoden?

**Het omgaan met je leerlingen**

Ging de vorige paragraaf meer over de didactische aspecten van het lesgebeuren, deze gaat meer over de persoonlijke en sociale aspecten ervan. In de interactie met je leerlingen treed je niet alleen op als organisator, coördinator en wandelende informatiebron, maar ook gewoon als mens die contacten legt en onderhoudt met 20 à 30 andere mensen. Jouw taalgedrag bepaalt in belangrijke mate hoe die contacten door de anderen worden opgevat en gewaardeerd. Zo kan in het taalgedrag tot uitdrukking komen, dat je de leerlingen beschouwt als leeghoofden, afhankelijke wezentjes, sloddervossen, pubers of 'kinderen', modepoppen, klieren of ander fraais. Anderzijds kunnen de leerlingen je mondeling laten merken, dat ze je zien als een 'toffe kerel c.q. meid' of een 'man of mens die (dat) nergens op slaat'.

Kortom: het taalgedrag van mensen verraadt hoe ze tegenover elkaar staan of *welke rol ze ten opzichte van elkaar spelen*.

Het is eenvoudig om te stellen, dat je voor de klas 'jezelf moet zijn', want je zoekt in elke situatie en tegenover elke groep een geschikte, aangepaste rol. Tegenover de hoogste klassen vwo zul je eerder het idee hebben, dat je als volwassenen met elkaar kunt omgaan, als tegenover basisschoolleerlingen of brugklassers. Toch is het helemaal niet nodig, dat je deze laatsten als 'kind' behandelt. Het is zelfs de vraag of ze dat wel zouden

accepteren. Maar hoe stel je je in je taalgedrag tegenover hen *zo volwassen mogelijk* op (en verwacht dat dan ook van hen)? Ik noem een achttal mogelijkheden.

#### *Geen termen gebruiken die duiden op een overheersende rol van jou*

Ga maar eens bij jezelf na, c.q. laat observeren hoe vaak je van die typische schoolcliché's gebruikt, waarvan jouw overheersende rol afdruipt. Ik geef hieronder een aantal voorbeelden:

'Je moet niet denken, je moet weten.'  
'Je moet niet denken, dat je alles weet.'  
'Hoe kan jij dat nou weten?'  
'Wie niet horen wil, moet voelen.'  
'Dan moet je het zelf maar weten.'  
'Is het weer zover?'  
'We zijn d'r weer.'  
'Spuit elf geeft ook modder.'  
'Meneer moet zo nodig ook een duit in het zakje doen.'  
'Bemoei je d'r a.j.b. (I) niet mee.'  
'Waar slaat dát nou weer op.'  
'Dat mag niet.' 'Dat kan (I) niet.' 'Dat hoort niet.'  
'Dat gaat zomaar niet. Wat denk je wel.'  
'Dat had ik je ook wel kunnen vertellen.'  
'Had ik 't niet gedacht?'  
'Heb ik 't niet gezegd?' 'Zie je wel.' 'Zo zie je maar.'  
'Je kan me nog meer vertellen.'  
'Had je maar ... moeten doen.'  
'Weet je wel tegen wie je 't hebt.' 'Weet je wel, wie je voor je hebt?'

#### *Geen verschil maken in benadering van verschillende leerlingen*

Ik heb nog nooit een leerkracht gesproken, die toegaf dat hij zulke verschillen in benadering maakte. En zelfs als beweerd wordt, dat jij je er wel aan schuldig maakt, ben je geneigd het te ontkennen. Toch tonen artikelen als dat van Dorian de Haan en van mij (zie hiervoor in dit nummer) 'glashard' aan, dat die verschillen voorkomen en dat ze consequenties voor de leerlingen hebben. Dergelijke verschillen liggen trouwens niet alleen op het terrein van sexe en milieu, maar op elk gebied waaruit bepaalde verwachtingspatronen voortvloeien. Er bestaan een aantal uitspraken van leerkrachten, die duiden op een verschillende benadering van bepaalde leerlingen:

'Die meisjes achter in de hoek, die zeggen ook nooit wat.'  
'Aan die jongen heb je geen kind.' of 'Met die jongen is geen goed garen te spinnen.'  
'Die jongens moet je in de gaten houden.'

'Dat groepje meisjes weet nooit iets, als je wat aan ze vraagt.'  
'Heb je die moeder van dat kind al eens gesproken. Dat is net zo iets.'  
'Die Surinamers in de klas, die drukken nou eenmaal het gemiddelde.'  
'Toen ik hoorde van welke lagere school ze kwam wist ik al genoeg.'  
'Hoe kun je nu iemand die niet eens fatsoenlijk Nederlands spreekt, een vreemde taal leren.'  
'Als die jongen alleen al z'n mond opendoet, ...'  
'Die jongens komen alleen maar om onrust te zaaien. Die willen niet leren.'  
'O, toen ik hoorde van wie ze een zusje was, had ik er al weinig vertrouwen in.'  
'Dat is een aardige jongen. Z'n moeder doet ook veel in de oudercommissie.'  
'Ze praat/leest zo abominabel. Die sla ik met voorlezen maar over.'  
'Die meiden denken toch aan niets anders dan jongens.'  
'Dat is echt zo'n groep, die de hele dag in de snackbar hangt.'  
'Die technische jongens zijn nou eenmaal niet geïnteresseerd in avo-vakken.'

De verschillende benadering kan in kwalitatieve en kwantitatieve termen tot uitdrukking komen. Onder *kwalitatieve termen* versta ik onder meer: verschillende manieren van aanspreken van leerlingen (beleefd of opdringerig), verschillende manieren om iets te vragen (bevelen in plaats van verzoeken), verschillende manieren om fouten gemaakt door leerlingen te bekritisieren, verschillende vormen van aanmoedigingen (vriendelijk, uitdagend, persoonlijk, afstandelijk), verschillende reacties op het gedrag van een leerling (gematigd of fel).

Onder *kwantitatieve termen* versta ik onder meer: het aantal beurten dat een leerling krijgt, het aantal keren dat een leerling genegeerd wordt, het aantal keren dat een leerling gestraft wordt, het aantal keren dat een leerling geprezen wordt, het aantal keren dat je 'm uitgebreid te woord staat, het aantal keren dat een leerling iets voor je 'mag' doen.

#### *Maak afspraken over wederzijdse verwachtingen*

Leerlingen komen vaak met vragen als:

'Mag dit', 'Moet dit niet', 'Hoeveel moet ik er maken?'  
'Zou het ook zo kunnen', 'Is dit goed?'  
'Kunt u me nog een keer helpen?'  
'Wanneer kan ik nog even bij je langskomen?'  
'Moet het altijd doodstil zijn in de klas?'  
'Mogen we het ook samen doen?'  
'Gaaf u dat overhoren?', 'Is dat voor een cijfer?', 'Controleert u dat?'

'Hebt u niet zo goed geslapen vannacht?'  
 'Mogen we nou eens wat anders doen?'  
 'Telt u een schriftelijke overhoring net zo zwaar als een proefwerk?'  
 'Moet het net zoals bij de meester van vorig jaar?'  
 'Vindt u zoiets belangrijk?'  
 'Hoe moet ik nou weten of het goed of fout is?'

Deze vragen duiden op onzekerheden bij de leerlingen over wat jij van hen verwacht (en zij van jou kunnen verwachten). Komen deze vragen vaak voor, dan kun je je het beste aanwennen op drachten of verwachtingen omtrent de uitvoering ervan in de vorm van *afspraken* te gieten. Die afspraken moeten ook door de leerlingen gefiatteerd zijn, anders is het gebruik van de term 'afpraak' onterecht. Daarnaast moet de afspraak eenduidig zijn en moeten *beide* partijen zich er consequent aan houden.

Tenslotte wil ik nog wijzen op het gevaar, dat leerlingen bij dergelijke afspraken worden gedgegradeerd tot ja-knikkers. Geef hen de kans om inbreng te hebben in de totstandkoming van de afspraak en de naleving (eventueel bijstelling) ervan.

### *Niet ingrijpen bij iedere kleine afwijking van de regels*

De leerlingen moet op school met een ontzaglijk aantal ge- en verboden leren leven. Een analyse van de schoolreglementen geeft al een duidelijk inzicht, nog afgezien van de ongeschreven wetten en regels.<sup>5</sup> Het ligt voor de hand dat leerlingen, zeker op hun leeftijd, af en toe afwijken van die regels. Het is bijzonder sfeerbedervend, als je hierover steeds opmerkingen maakt of er zelfs uitvoerig bij stilstaat. Concentreer je in de les dus niet teveel op overtredingen van leerlingen in de klas.

### *Strafbare kwesties niet persoonlijk, maar zakelijk bespreken*

Bij ernstiger overtredingen — waar de grens ligt, weet ik ook niet precies — is het soms onvermijdelijk in te grijpen. In plaats van een zakelijke benadering, gaan leerkrachten dan op de persoonlijke toer:

'Dat doe je bij je moeder thuis toch ook niet.'  
 'Heb je dat thuis geleerd?'  
 'Je bent thuis ook zeker niet zo'n lekker dier.'  
 'Je broertje was bepaald ook geen lieverdje.'  
 'Je weet toch, dat je al niet zo goed bekend staat?'

'Als er iets in de klas gebeurt, ben jij altijd de oorzaak.'  
 'Het is met jou altijd hetzelfde (liedje).'  
 'Kun je dan tenminste niet dóen, alsof je een beetje fatsoen hebt?'  
 'Je zult op die manier wel erg populair worden.'  
 'Er zal van jou wel weinig terecht komen.'  
 'Ik heb nooit zo'n hoge dunk van je gehad.'

Bij een zakelijke benadering stel ik me voor, dat je refereert aan — liefst schriftelijke afspraken en regels, de reden van de overtreding bespreekt (de gevoelens van de leerling hierbij accepteert) en, eventueel, tot zinvolle maatregelen overgaat, die evenredig zijn met de overtreding.

### *Rekening houden met initiatieven, meningen en oordelen van leerlingen*

Er zijn waarschijnlijk erg weinig leerkrachten — behalve de heel eerlijke — die zeggen, dat ze zich weinig gelegen laten liggen aan de meningen van hun leerlingen.<sup>6</sup> Als je oprecht van mening bent, dat je je wel stoort aan de inbreng van de leerlingen, dan zouden de volgende vragen als controle-middel kunnen dienen (of als uitgangspunt voor observatie):

- Hoeveel tijd(-sfasen) plan ik tevoren in mijn lessen in voor inbreng van de leerlingen?
- Welke middelen (trucjes) ken ik om de inbreng werkelijk te stimuleren?
- Leg ik me er snel bij neer, als er geen vragen of opmerkingen van de leerlingen komen?
- Ga ik op elke inbreng serieus in? Is mijn reactie steeds geloofwaardig?
- Betrap ik me er wel eens op, dat ik de inbreng van een leerling lastig of zinloos vind?
- Hoe vaak per dag/week komt het voor, dat een les anders verloopt dan gepland, door de inbreng van de leerlingen?
- Vind ik mijn eigen mening vaak belangrijker, dan die van de leerlingen?
- Wijs ik de inbreng van leerlingen ook wel eens ongemotiveerd af?
- Hoe laat ik blijken, dat ik in de leerlingen geïnteresseerd ben?

Naast het 'rekening houden met' kun je de menings- en oordeelsvorming bij de leerlingen ook trachten te stimuleren.

### *In onverwachte situaties niet afwijken van het normale patroon*

Onder onverwachte situaties versta ik situaties, waarin het aankomt op een onmiddellijk reactie. Deze situaties kunnen zowel door jezelf als door de leerlingen opgeroepen worden.

Vooral nog betrekkelijk onervaren leerkrachten raken hierdoor nog wel eens de controle over hun gedrag kwijt. Het gevolg is, dat je minder geloofwaardig overkomt. Heb je het gevoel dat dit jou wel eens overkomt, laat dan eens observeren hoe je reageert als:

- de aandacht plotseling gericht is op iets dat buiten gebeurt (het sneeuwt)
- een leerling kwaad op je wordt
- de leerlingen laten merken, dat ze er niets meer aan vinden
- een opmerking van je de klas plotseling in beroering brengt
- een opmerking van een leerling de klas aan het brullen zet
- een leerling iets wil weten over een onderwerp, waar je weinig van weet of je niet op voorbereid hebt
- een leerling begint te huilen
- een leerling veel te laat de les binnenkomt
- de leerlingen vóór het eind van het lesuur hun spullen opruimen
- een leerling een minachtende opmerking over een andere leerling maakt
- leerlingen een opdracht samen willen uitvoeren in plaats van individueel.

### *Je non-verbale gedrag representeert een 'volwassen' benadering*

Direct samenhangend met het taalgedrag zijn de zogenaamde non-verbale aspecten of para-linguïstische verschijnselen. Juist deze verschijnselen verraden veel over je innerlijke gevoelens, die zowel betrekking hebben op jezelf als op je leerlingen. Gevoelens van irritatie, onrust, ongemotiveerdheid, zenuwachtigheid, droefgeestigheid, aarzeling, en dergelijke zijn op eenvoudige wijze door je leerlingen (en dus ook door je observant!) waar te nemen.

Verskil tussen de non-verbale aspecten en je verbaal gedrag doet je bij de leerlingen overkomen als ongeloofwaardig en soms zelfs belachelijk.

Deze zaken dienen juist bij elkaar aan te sluiten. Zie voor andere aspecten van non-verbaal gedrag in het geheel van de klassituatie het artikel van Rob Woortman in dit nummer.

### **Tussenfase: een bezinning op je eigen taalgedrag**

Heb je voldoende betrouwbare gegevens over je taalgedrag in de klasinteractie, dan komt de fase waarin je deze gegevens gaat ordenen en interpreteren en je vervolgens conclusies trekt. Zeker in deze fase is het nodig iemand bij je onderzoek te

betrekken. Deze kan soms wat meer afstand nemen van de gegevens dan jijzelf. Bovendien zul je jouw conclusies ten aanzien van de gegevens moeten toetsen, zodat je niet tot eenzijdige, onrealistische en niet bij jouw persoon horende stappen overgaat.

In deze fase staat de vraag centraal: *Is er verschil tussen het feitelijke (geobserveerde) en het voorgenomen (op visie en idealen gebaseerde) taalgedrag?* De tweede vraag is dan: *Is dit verschil zo aanzienlijk dat een plan voor taalgedragsverandering opgezet moet worden?*

Deze twee vragen kun je verdelen over een vijftal stappen, die je achtereenvolgens in deze bezinningsfase kunt zetten:

#### *1 Op wat voor taakopvatting, werkwijze en rol van de leerkracht wijzen de gegevens?*

Al die gegevens naar aanleiding van de aandachts-punten en vragen moeten worden teruggebracht tot grotere gehelen, waaruit iets af te leiden valt over jouw taakopvatting, werkwijze en rol bij het onderwijsgeven. Het kan bijvoorbeeld zijn dat het onderwijs bij een bepaalde werkvorm stroef verloopt, omdat je niet de juiste voorwaarden schept, of jouw rol niet bij datgene wat de leerlingen moeten doen, aanpast. Het kan ook zijn, dat je moeite hebt om uit datgene wat er allemaal beurt in de klas de 'rode draad' te halen en dat om die reden jouw lesgeven wat chaotisch overkomt.

Kort gezegd: in deze fase moet uit de gegevens naar voren komen welke typering (is: korte omschrijving) voor jouw les- en omgangsvormen kan worden gegeven.

#### *2 Komt tot uitdrukking wat voor soort leerkracht je eigenlijk bent?*

Deze vraag is moeilijk te stellen, want hoe kun je jezelf nu indelen bij de behoudende of de vooruitstrevende leerkrachten? De vraag kan beter zo gesteld worden: welke functie van het leraarschap oefen je *blijkens de gegevens* het meeste en/of het beste uit?

Ik laat een aantal functies uit Amidon en Hunter *Naar beter lesgeven* volgen:

- a uitleggen, informatie geven, laten zien hoe iets aangepakt moet worden;
- b eerste aanzetten geven, leiding geven, toezicht houden;
- c de eensgezindheid in de groep bevorderen;



- d de leerlingen geborgenheid geven;
- e standpunten, opvattingen en problemen uitleggen;
- f bij leerproblemen de juiste diagnose kunnen stellen;
- g evalueren en beoordelen.

Het is niet gemakkelijk om precies aan te strepen (bijvoorbeeld met plus, min of plusminus) welke functie op jouw taalgedrag van toepassing is. Vandaar dat je ook hierbij een beroep dient te doen op een observant/collega.

Let op: het gaat hier nog steeds om interpretaties van de geobserveerde gegevens en dus niet om de vraag welke functies je eigenlijk belangrijk vindt. Als je bepaalde functies wel en andere niet (goed) uitoefent, kun je stellen, dat je een bepaald type leraar bent. Ik geef geen opsomming van types, omdat ik niet voor etikettering ben en ze verder ook niet nodig heb. Je kunt wel aan jezelf de vraag stellen: bereid ik mijn lessen voor met het oog op de aangestreepte functies? Zo nee, kan het zijn dat ik daardoor minder consequent lesgeef?

#### 4. *Vind je de niet-aangestreepte functies belangrijk genoeg om ook te (kunnen) uitoefenen? Zou je de aangestreepte functies beter willen uitoefenen?*

Deze vragen zijn zeer fundamentele, want deze raken aan de doelstellingen van en je visie op je hele onderwijs. Je zou de volgende trits van vragen kunnen beantwoorden:

- welke doelen wil ik bereiken met mijn onderwijs? (Eventueel: waarom ben ik in het onderwijs gegaan?)
- welk scala van functies voor mij als leerkracht vloeit uit deze doelen voort?
- ben ik bereid om deze functies in concreet gedrag in de klas om te zetten? (Welke factoren, bijvoorbeeld externe, houden mij hiervan af?)

De laatste vraag eist niet alleen een volmondig 'ja'-antwoord om verder te kunnen gaan, maar ook al een eerste invulling. Het is niet de bedoeling, dat je dit zelfstandig gaat doen. Hulp van een collega en het nalezen van literatuur<sup>7</sup> hierover kan een grote bijdrage leveren.

#### 4. *Hoe zou ik als leraar willen zijn en overkomen?*

Na uitgesproken te hebben hoe het idealiter zou moeten zijn, moet je nu komen tot een meer concrete invulling van dat nagestreefte gedrag. Het is

daarbij aan te bevelen: op te schrijven hoe je als leraar zou willen zijn in zo concreet mogelijke gedragstermen. Bijvoorbeeld het doel 'de leerlingen moeten zelfstandiger worden' kan worden omgezet in 'ik wil de leerlingen in mijn lessen voldoende gelegenheid geven om zelfstandig iets te leren'. Geef eventueel ook aan wat je niet wil, met andere woorden welk gedrag je wil ignoreren.

Op deze wijze kun je bij jezelf een duidelijk inzicht opwekken in hoe je je precies zult gaan gedragen. Ken je dit uiteindelijke doel niet, dan heeft het ook geen zin om er, via een trainingsplan, naar te streven.

#### 5. *Hoe maak je een plan voor jouw gedragstraining?*

Nadat het doel van het plan is vastgesteld, dien je er een opzet voor te bedenken. Enkele overwegingen zijn daarbij van belang:

- verandering van gedrag is een langdurige zaak, dus maak je plan *niet te kort*, maar verdeel de trainingsperioden in fasen.
- verandering van je *hele* gedrag komt nooit ineens tot stand. Beperk daarom de training tot enkele afgebakende aspecten van het taalgedrag en begin, zo mogelijk, met de eenvoudige.
- verandering van gedrag komt *nooit in één keer* tot stand. Bouw daarom in de planning een aantal controlefasen, waarin je nagaat welke vorderingen reeds te constateren zijn en welke voornemens nog overkort gehandhaafd blijven.
- beslis tevoren of je de training *wel/niet in het bijzijn van leerlingen* wilt laten plaatsvinden. Er zijn trainingsmethoden waarvoor dit bijzijn niet noodzakelijk is. Anderzijds kunnen de leerlingen een belangrijke rol spelen in de vorm van feedback (mondelinge of schriftelijke reacties) op jouw gedrag.
- spreek tevoren af (of noteer) *hoe* je de gedragsverandering *geobserveerd* wil zien. (Door wie, gestructureerd, regelmatig, alleen goede en slechte voorbeelden?)
- bepaalde factoren op school (wantrouwende collega's, grote hoeveelheden leerstof en niets-vermoeden de leerlingen) oefenen altijd een zekere druk uit om bij het oude gedrag te blijven. Vang deze druk zoveel mogelijk op.

#### Enkele mogelijkheden voor het veranderen van het verbale gedrag

##### 1

Men heeft al eens beweerd (zie Grell, p. 195), dat *het beschikken over observatiewerktuigen of 'aandachtspunten'* al de halve training van het gedrag van een leraar uitmaakt. Of dit inderdaad

het geval is, kan blijken uit je eigen ervaringen met genoemde aandachtspunten en het bedenken van positieve en negatieve voorbeelden erbij. Sommige aandachtspunten vind je nog verder besproken in boeken en artikelen, die je dus tevoren kunt lezen.<sup>8</sup>

2

Je kunt veel aan je gedrag bijstellen door er wat *bewuster op te letten*. Stel jezelf eens de vraag: zou ik bij mezelf in de klas willen zitten?

Zo kun je je voornemen bepaalde gedragswijzen juist wel of juist niet te willen toepassen. Bijvoorbeeld geen dreigingen of mopperpartijen meer, maar veel variatie in bemoedigingen. Een ander voorbeeld: een bepaald groepje leerlingen ga je extra aanmoedigen bij positief gedrag en je negeert negatief gedrag van hen. Om de voornemens werkelijk waar te maken zul je extra aandacht aan de voorbereiding van de lessen moeten besteden, bijvoorbeeld door ook tevoren te noteren wat je als antwoorden van de leerlingen verwacht op jouw vragen en hoe ze zullen reageren op wat je zegt. Achteraf kun je het lesverloop vergelijken met wat je vooraf op papier gezet had. Zo kun je ook bewust andere werkvormen, bijvoorbeeld groepswork, in je lessen plannen.<sup>9</sup>

3

Aan Flanders ontleen ik de zogenaamde partnerprojecten. Hierbij gaan leerkrachten samenwerken om zich gezamenlijk bezig te houden met het bestuderen van het eigen (taal-)gedrag. In deze projecten zit een bepaalde fasering:

Fase 1: de partners komen overeen een bepaald gedrag van henzelf of van de leerlingen te stimuleren in hun lesgeven.

Fase 2: de partners overleggen welke gedragswijzen zouden kunnen bijdragen tot het stimuleren van dat bepaalde gedrag.

Fase 3: de partners trainen de vaardigheden, waarvan ze de uitwerking willen bestuderen (bijvoorbeeld op elkaar of via microteaching).

Fase 4: de partners spreken af om het experiment op een bepaalde manier te organiseren, bijvoorbeeld wat wordt uitgetoetst, in welke klas en hoe wordt het geobserveerd.

Fase 5: het plan wordt uitgevoerd en er volgt een

nabespreking waaruit een nieuw voort kan komen.

In deze projecten wordt aan het bezwaar tegemoet gekomen, dat je collega steeds de rol van observant moet spelen.

4

Heb je een goede relatie met je klas, dan is het misschien mogelijk *de leerlingen als observanten* in te schakelen. Je neemt je, in overleg met hen, bijvoorbeeld voor om meer werkvormen in de klas te laten voorkomen, waarin de leerlingen in groepen werken. Na enige tijd laat je hen via een gesprek in de klas of via schriftelijke reacties<sup>10</sup> een beoordeling geven van hetgeen zij hebben ervaren. In het begin zullen leerlingen zo'n experiment onwennig benaderen, maar na verloop van tijd zal dit meestal wel verbeteren.

5

Er zijn ook enkele trainingsmethoden, waarbij er geen leerlingen aanwezig (behoeven) te zijn. Deze methoden kunnen dus vaak alleen worden toegepast in opleidingen en nascholingscursussen.

*A. Microteaching en mincursussen*<sup>11</sup>. In een dergelijke opzet worden slechts bepaalde vaardigheden (bijvoorbeeld vragen stellen) geoefend in hele kleine groepen. Tevoren wordt de theorie doorgenomen, vervolgens in kleine groepen geoefend, waarna je op video je eigen les kunt terugzien, daarna volgt een tweede keer lesgeven aan een ander groepje, waarna je wederom je eigen vorderingen kunt bekijken. Het blijkt echter vaak moeilijk te zijn de geleerde vaardigheden weer over te zetten naar de concrete klassensituatie en bovendien is de kans op terugvallen op het oude gedragspatroon, door het ontbreken van bezinning, groot.

*B. Rollenspelen*. Via een rollenspel kun je een helderder kijk krijgen op je zelf en op anderen, in dit geval de leerlingen. Via een rollenspel kan men bijvoorbeeld leren hoe men een gesprek moet leiden, hulp moet bieden aan leerlingen, enzovoort.

Tot slot: soms blijkt dat men niet kan volstaan met verbale gedragstraining en zullen vormen van algemene gedragstraining, ook assertiviteitstraining, meer effect hebben.

## Noten

- 1 Ik bedank Hans Verweij, Helge Bonset, Anke Kooke, Marion Keijzer, Peter Kokke, Emile Nielen, Siel vd Ree en Chris Rippen voor bijdragen, steun en tips bij de totstandkoming van dit artikel.
- 2 Enkele andere tips voor het observeren zijn:  
a de observant volgt eerst een paar lessen bij je in de klas  
b je maakt met hem afspraken over de zaken (dit kunnen ook positieve zijn!) waarop hij zal letten  
c de observant kan voor zijn notatie van frequent voorkomende taaluitingen het beste afkortingen hanteren.
- 3 Zie hiervoor o.a. Grell (1976), p. 141 en 142.
- 4 Zie o.a. het artikel van Nierop & Westerlaken (1978).
- 5 Zie 'Inspraak in Opspraak', een brochure van de Onderwijswinkel Amsterdam,.
- 6 Zie ook Theo Jansen (1975).
- 7 Lees o.a. Bennet (1977), Griffioen (1978) en Grell (1976).
- 8 In de voorgaande paragrafen zijn al twee titels genoemd. Hiernaast zou ik nogmaals de artikelenserie van de LWG Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands willen aanbevelen.
- 9 Zie Sturm (1975).
- 10 Bijvoorbeeld opstelletjes, leraarsrapporten, etc.
- 11 Ook verschenen in boekvorm; zie literatuurlijst.

## Literatuur

- Nelville Bennet *Onderwijsstijl en schoolprestaties* Aula-pocket 599. Utrecht/Antwerpen 1977
- Jochen Grell *Training van onderwijsgedrag* Groningen 1976
- Jan Griffioen en Harm Damsma *Zeggenschap* Groningen 1978<sup>2</sup>
- Inspraak in Opspraak* Uitgave: Onderwijswinkel Amsterdam, Haarlemmerplein 29
- Interactie Analyse* Onderwijsleerpakket, samengesteld uit een handleiding voor de docent, een reeks handboekjes voor de student, een set videobanden bij de vaardigheidsoefeningen, een geluidsband met lesfragmenten, een voorlichtingsprogramma en een voorscholingsprogramma. Uitgave: Instituut voor Onderwijskunde KU Nijmegen en het Katholiek Pedagogisch Centrum Den Bosch 1977
- Theo Jansen *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs* Werkuitgave SUN, Nijmegen 1975
- Dick Nierop en Guus Westerlaken 'Nieuwe werkvormen, te pas en te onpas' in: *Pedagogische Studiën* (1978), p. 80-84
- Jan Sturm 'Leren door praten. De LWG opnieuw op pad (1)' in: *Moer* 1975: 1, p. 29-37
- Vakgroep Onderwijskunde van de RU te Leiden *Minikursus Denkvragen Stellen* Handboek, Groningen 1977
- Instituut voor Onderwijskunde KU Nijmegen *Minikursus Effektief Vragen Stellen* Handboek, Groningen 1977