

Het Vierstoelenmodel

De kwaliteit van de innerlijke dialoog als basis voor goed onderwijs

Corma Ruijgrok en Judith Kortas¹

Versie 29 09 13

Inleiding

Het vierstoelenmodel is een model waarbij je de **innerlijke dialoog in een persoon** letterlijk zichtbaar maakt. De vier stoelen drukken vier verschillende posities uit die je in je innerlijke dialoog kunt innemen. In par. 1 zullen we dit aan de hand van een aantal *voorbeelden van gedachten en gevoelens in het onderwijs* duidelijk maken. Vervolgens gaan we in par. 2 in op de wijze waarop je met het model *regisseur van eigen gedachten en gevoelens* kunt zijn. In par. 3 verklaren we *ontwikkelingspsychologische aspecten* in relatie tot het model en in par. 4 leggen we uit wat we bedoelen met het *tekort in het innerlijk systeem van een docent*. Tot slot komen in par. 5 *groepsdynamische aspecten* van het vierstoelenmodel aan bod. We willen met dit artikel de kracht van het vierstoelenmodel voor het onderwijs inzichtelijk en aannemelijk maken en het belang van de innerlijke dialoog voor docenten en leerlingen met het oog op goed onderwijs toelichten.

1 Voorbeelden van gedachten en gevoelens in het onderwijs

In het vierstoelenmodel staan de vier stoelen voor de posities **denken, voelen, verruimend denken en verruimend voelen**. Je denkt en voelt de hele dag van alles. In het geval van een docent kan een gedachte zijn: 'mijn leerlingen zijn niet gemotiveerd en hebben geen respect voor mij'. Het gevoel dat je daarbij hebt kan irritatie, onmacht, frustratie zijn en het effect is dat je je niet gezien, niet gewaardeerd voelt in al je toch goede bedoelingen als docent. Andere veelvoorkomende gedachten van docenten zijn: 'ze proberen me uit', wat een gevoel van onzekerheid in je kan oproepen, of de gedachte 'ze hebben geen zin in mijn les', wat je als ongemakkelijk kunt ervaren en wat tot gevolg kan hebben dat je er zelf ook geen zin meer in hebt. Deze volautomatische, negatieve gedachten zorgen voor volautomatische negatieve gevoelens en die zorgen op hun beurt weer voor spanning bij de docent. Je leerling heeft echter behoefte aan een docent met een positieve grondhouding van acceptatie en vertrouwen. Op het moment dat een docent spanning en negativiteit uitstraalt kan een leerling die in zichzelf vaak al weinig vertrouwen heeft, zich aan niemand optrekken om zin te krijgen in de les en het door de docent gewenste gedrag te vertonen.

Terug naar de stoelen van de innerlijke dialoog. Stoel nummer 3 en 4 zijn verruimend denken en verruimend voelen. Het zal helder zijn dat bovenstaand voorbeeld van denken en voelen zowel intern voor de docent als extern naar de leerling qua effecten **beperkend** is: voor beide partijen lijkt het erop dat het leren en effectief handelen stikken. De vraag is dus hoe de docent in zijn² innerlijke dialoog tot **verruiming** kan komen, waardoor hij op vruchtbare wijze met de

¹ Corma Ruijgrok en Judith Kortas zijn trainer/opleider aan de Lerarenopleiding Omgangskunde van de Hogeschool Utrecht. Uw reacties of vragen zijn zeer welkom! (corma.ruijgrok@hu.nl en judith.kortas@hu.nl)

² NB. Waar we spreken van 'de docent' en 'hij' of 'zijn (dialoog)' richten we ons uitdrukkelijk ook op vrouwen!

situatie kan omgaan. Als je nu de vier stoelen letterlijk voor je ziet, dan kun je opstaan van de stoel van het gewone, automatische denken en op die van het verruimend denken plaatsnemen.

De positie van **verruimend denken** houdt in dat je relateert, humor gebruikt, vragen stelt aan jezelf en jezelf begrenst in al te negatieve en waarschijnlijk ook niet-reële gedachten.

In bovenstaand voorbeeld zou je je de volgende vragen kunnen stellen:

- Heb ik voldoende kennis en vaardigheden ingezet om de stof betekenisvol en activerend aan de leerlingen aan te bieden?
- Wat is er eigenlijk met mijn leerlingen aan de hand dat ze zich zo onverschillig tonen over deze lesstof en deze opleiding? En waarom word ik eigenlijk zo boos?
- Met welke gevoelens voor mij, voor de medeleerlingen en over het beroep dat ze hier leren komen mijn leerlingen eigenlijk binnen?
- Heeft die ogenschijnlijk onverschillige uitstraling iets met mij te maken of gaat het over iets waar de leerling zijn weg in zichzelf nog niet heeft gevonden? Ofwel: moet ik de negativiteit die ik bij de leerlingen bespeur wel op mijzelf betrekken? Zijn ze eigenlijk wel met mij bezig?
- Breng ik wel echte interesse op voor mijn leerlingen?
- Welke kennis heb ik eigenlijk over deze doelgroep?

Door jezelf zulke vragen te stellen, ontstaat ruimte voor een andere kijk op de kwestie, waardoor je zicht krijgt op andere stappen dan je vanuit je eerste gedachten geneigd zou zijn te zetten: *'als ik me realiseer dat deze pubers vooral met zichzelf bezig zijn en met hun onzekere plek in de klas of de opleiding of de wereld kan ik stoppen met denken dat ze een negatieve bedoeling met mij als docent zouden hebben'*. Dan zie je misschien ook het leuke van hun spontane bijdragen en hun lef, ook al zit je er tijdens de les niet altijd op te wachten.

De positie van **verruimend voelen** houdt in dat je als docent rustig doorademt, je ontspant en vanuit een gevoel van rust en vertrouwen naar de ander en naar jezelf kijkt. In de positie van verruimend voelen accepteer je elk gevoel in jezelf of in de realiteit om je heen. Je mag zijn wie je bent, je hoeft je gevoelens niet te negeren of te veranderen, je hebt mededogen met jezelf en de leerlingen. Door niet te vechten tegen je gevoelens, maar ze te accepteren breng je weer lucht in de overheersende, soms neerdrukkende gevoelens. Ook hiervan is het effect dat er weer nieuwe en mogelijk vruchtbare stappen in beeld komen.

In het geval van het voorbeeld kan het betekenen dat je mededogen voelt met die stoere knullen en meiden, met hun zoeken, met de moeite die ze ervaren in het (school-)leven: de leerlingen hebben je begrip en steun nodig om verder te komen dan waar ze nu zitten. Je kunt vanuit empathie misschien de volgende les zoeken naar contact en warmte tonen. Door bijvoorbeeld te starten met het tonen van belangstelling, door te informeren waar hun belangstelling naar uitgaat, naar de manier waarop ze zich kleden en gedragen.

Je straalt positiviteit, vertrouwen, enthousiasme uit en je hebt er zin in om de leerlingen iets te leren waarmee ze gelukkiger kunnen worden en beter functioneren in de maatschappij. Jij als docent neemt, door deze positie bewust in te nemen, verantwoordelijkheid voor je eigen rust en positieve gevoelens, waardoor de leerling zich kan optrekken aan jou.

2 Je eigen regisseur zijn of worden: zelfsturing vergroten

Met het vierstoelenmodel maak je je innerlijke dialoog visueel en kun je jezelf sturen. Je kunt simpelweg vier stoelen naast elkaar neerzetten en beginnen te vertellen over iets wat je bezig houdt. Als je merkt dat je vanuit het denken spreekt, ga je op de stoel van het denken zitten. Als je over je gevoelens spreekt, ga je op de stoel van het voelen zitten. Als je bewust vragen stelt

of relativeert ga je op de stoel van verruimend denken zitten en als je maar even rustig doorademt en ontspant, ga je op de stoel van verruimend voelen zitten.

Met het vierstoelenmodel kun je de kwaliteit van je innerlijke dialoog verruimen doordat je iets wat je in eerste instantie beschrijft als een probleem (vanuit beperkend denken en voelen) in jezelf te lijf gaat met relevante vragen, ontspanning, rust en vertrouwen.

Door tijdens het vertellen bewust op een andere stoel te gaan zitten, activeer je een andere positie in jezelf. Je bent je eigen regisseur en het resultaat daarvan is waarschijnlijk dat je ook een effectievere regisseur wordt in je handelen met de leerlingen!

Het is een ervaringsfeit dat een docent altijd het resultaat van zijn eigen psychologische ontwikkeling, hetzij positief, hetzij negatief, op de groep projecteert.

Ook al heb je in je jeugd bepaalde zaken in je ontwikkeling niet meegekregen, door bewust te oefenen met bijvoorbeeld een instrument als het vierstoelenmodel kun je zelfsturender en communicatief vaardiger worden.

3 *Ontwikkelingspsychologische aspecten*

Om een leerling te steunen om meer zelfvertrouwen te krijgen en tot meer zelfsturing te kunnen komen (c.q. ook bewust de positie van verruimend denken en verruimend voelen in de communicatie te kunnen toepassen), hebben we docenten nodig die dat bewust verruimend voelen en verruimend denken inzetten in het contact met de leerlingen.

Hoe komt het nu dat niet iedere docent een positie inneemt van verruimend voelen en denken over zichzelf en een ander? Waarom zijn docenten soms teruggetrokken, snel geïrriteerd, arrogant, kortaf en onaardig tegen leerlingen? Waarom zijn ze soms zo moeilijk in staat om de volwassene te zijn waar kinderen op kunnen bouwen? Ontwikkelingspsychologisch gezien is er één belangrijke verklaring aan te wijzen voor het automatische denken en voelen waarin mensen terecht komen.

Deze verklaring is in de kern even simpel als confronterend: veel docenten hebben het niet geleerd, noch thuis, noch op de lerarenopleiding. Als er in het gezin van herkomst van de docent onvoldoende veiligheid, rust en vertrouwen, warmte en belangstelling voor deze persoon zelf was, heeft hij daar het basisvertrouwen in zichzelf en de medemens niet kunnen opdoen. Als ook op de lerarenopleiding het gebrek aan persoonlijke en interne vaardigheden niet gesignaleerd wordt, - bijvoorbeeld omdat de lerarenopleiders zich hiervan onvoldoende bewust zijn, noch erin getraind zijn en wellicht de aandacht voornamelijk is gericht op de overdracht van cognitieve kennis - dan ontwikkelt de aanstaande docent zich niet op dit vlak. En als ook directies van scholen zich onvoldoende bewust zijn van het belang van persoonlijke begeleiding voor de professionele ontwikkeling van hun docententeam, dan is de kans groot dat de lacunes in de docent blijven spelen. Op basis waarvan kan deze docent dan onafhankelijk positief en interpersoonlijk en pedagogisch vaardig zijn of worden?

We constateren dan als het ware een 'gat', een tekort in het innerlijk systeem van de docent.

4 *Wat bedoelen we met een 'tekort in het innerlijk systeem'?*

Er zijn allerlei manieren waarop mensen in het huidige leven de ervaringen meenemen die ze in hun jeugd met hun ouders of verzorgers hebben opgedaan. We dragen onze ouders met ons mee; we internaliseren hun stemmen. Soms kunnen deze heel steunend zijn, soms zijn ze afbrekend, afhankelijk van de boodschappen die we hebben opgepikt in onze jeugd. Negatieve

boodschappen zijn geboden en verboden als 'doe je best', 'wees perfect', 'wees sterk', 'wees geen kind', 'groeï niet op', 'voel niet', 'kom niet dichterbij'. Zij kunnen voor een gezonde ontwikkeling belemmerend werken (Weisfelt, 1999, p. 212-213).

Als de docent zich onvoldoende bewust is van het mogelijke effect van deze negatieve boodschappen uit zijn verleden in zijn gedachten en gevoelens in het heden, is er sprake van een tekort in het innerlijk systeem. Een paar voorbeelden:

Hoe kun je een leerling verdragen die zich door zijn gevoelens laat leiden als je je niet bewust bent van het feit dat je vanuit je jeugd negatieve oordelen hebt over gevoelens en dat jij niet geleerd hebt om ze te hanteren in jezelf of met anderen?

Als je je niet realiseert dat je persoonlijke geschiedenis iets te maken kan hebben met het feit dat je altijd zo hard werkt en zo perfectionistisch bent, dan kan het zijn dat je die luie puberjongen die liefst altijd horizontaal op zijn tafel of stoel ligt onuitstaanbaar vindt. Je vindt dan misschien dat hij het niet verdient om nog een kans te krijgen in je klas of op de opleiding, laat staan dat je actief op zoek gaat naar zijn mogelijke kwaliteiten of kansen voor ontwikkeling die er zeker zullen zijn.

Waarschijnlijk ben je dan geneigd om je positieve aandacht te reserveren voor de hardwerkende leerlingen. En misschien heb je ook niet door dat je altijd kijkt naar wat leerlingen nog niet goed doen - vanuit de behoefte om te zorgen dat hun werk beter wordt en omdat je dat bij jezelf ook altijd doet - in plaats van je te realiseren dat het voor het welzijn en zelfvertrouwen van leerlingen van belang is om drie keer zo vaak te horen benoemen wat er dit keer wél goed ging dan wat er niet goed was.

Daarnaast kan er bij de docent sprake zijn van behoeften aan erkenning, aan liefde, aan bevestiging, etc., die in het verleden onvervuld bleven en die in het huidige contact een rol spelen. Overdracht en projecties spelen daarin mee (Weisfelt, 1999). Deze gaten probeert de docent onbewust op te vullen met het eisen of afdwingen van gewenst gedrag van leerlingen. We zien dan strijd in de klas, misschien zelfs dat de docent de leerling als persoon veroordeelt, waardoor een negatieve spiraal met allerlei self-fulfilling prophecies op de loer ligt.

Natuurlijk geven ouders ook positieve en daardoor groeibevorderende boodschappen mee. Bijvoorbeeld als ze het kind laten merken dat het een vreugde voor ze is dat het kind bestaat, dat ze trots op en blij zijn met het kind en wat het leert, als ze plezier maken met het kind, als zij laten merken dat ze het op prijs stellen als een kind nadenkt, als zij de eigen gevoelens en die van het kind serieus nemen en leren – vooral ook door eigen voorbeeldgedrag - hoe het met gevoelens als boosheid kan omgaan (Weisfelt, 1999; Oosterhof-Van der Poel, 2009).

Dit soort ervaringen in zijn jeugd maken dat een docent in het contact met de leerlingen ontspannen kan zijn, vanuit vertrouwen en acceptatie kan werken, kan blijven waarnemen en zichzelf in het contact kan corrigeren als hij merkt dat hij misschien teveel op de persoon van de leerling reageert. Allergieën voor anderen (zie de kernkwaliteiten van Ofman, 1998) kunnen altijd opspelen, maar de docent is zich vanuit een volwassen positie bewust van wat er zich in hem afspeelt. Hij neemt zichzelf en de leerling daarin serieus en weet zich na aanvaringen e.d. weer op het hier en nu te richten.

Hiermee in verband kunnen we verwijzen naar de theorie van de egoposities zoals ontwikkeld in de **Transactionele Analyse**. De neiging tot het innemen van een Ouder, Kind of Volwassen egopositie komt vaak voort uit het verleden van mensen. Onbewuste patronen in de interactie spelen een rol bij bijvoorbeeld de neiging om een Kritische of Voedende Ouder egopositie in te nemen of te reageren vanuit de onmacht van de egopositie van het Aangepaste Kind.

Een docent die ofwel vanuit zijn jeugd ofwel door later opgedane leerervaringen een goede relatie met zichzelf heeft leren aangaan, is beter in staat om als centraal regulerend principe de Volwassen egopositie in te nemen (Weisfelt, 1999, p. 29). Hij is in staat verruimend denken en voelen toe te passen en daardoor regisseur van zichzelf en zijn leerlingen te zijn. Hij wil onafhankelijk positief zijn en weet zichzelf bij te sturen in de gevallen waarin negativiteit de overhand dreigt te krijgen.

In het contact met leerlingen die als lastig of moeilijk worden gekwalificeerd, zijn deze mensen goud waard. Een leerling die thuis onvoldoende veiligheid, rust en warmte of belangstelling ervaart voor zijn eigen 'ik', zijn eigen ontwikkeling, zal te maken hebben met gevoelens van onzekerheid, minderwaardigheid, gebrek aan vertrouwen en spanning. Een storend kind is in de meeste gevallen een ontmoedigd kind (zie Miedema in De Boer e.a., 2004, p. 51). De leerling voelt weinig veiligheid in zichzelf maar ook niet bij een docent die zich niet bewust is van zijn eigen psychische ontwikkeling. Als je je realiseert dat het voor leren noodzakelijk is om uit je comfortzone te durven stappen, dan begrijp je dat zo'n leerling in deze situatie niet veel zal leren. Hij raakt dan veeleer verder ontmoedigd.

Als de docent zich wél bewust is van zijn eigen onvervulde behoeften (bijv. de behoefte aan respect of om door anderen erkend te worden voor de moeite die hij doet) én zich bewust is van zijn vermogen om op volwassen wijze met deze gaten om te gaan, dan kan hij bijvoorbeeld een leerling die te laat komt duidelijk doch vriendelijk welkom heten. Hij kan hem activeren tot positief gedrag in plaats van een machtsstrijd aan te gaan en geïrriteerd te zijn over dat de leerling hem niet respecteert of niet op een juiste manier bejegt. Dan zegt hij bijvoorbeeld: *'Fijn dat je er bent, ga gauw zitten, ik kom zo nog even bij je langs om te horen wat er aan de hand is, waarom je te laat bent'*. De docent blijft dus onafhankelijk positief, maar is tevens duidelijk want hij laat zien dat hij wel degelijk grenzen hanteert. Hij is kundig en gaat het contact met de leerling vanuit belangstelling, vertrouwen én duidelijkheid aan.

Met een docent die zich onafhankelijk positief opstelt ontstaat een klimaat van veiligheid waarin de leerling zich verder kan ontwikkelen en zich uitgenodigd voelt om zichzelf te bevragen, anders naar zichzelf te kijken dan gewoonlijk, vertrouwen, ontspanning en rust op te bouwen. Dit zijn noodzakelijke, affectieve bouwstenen vanuit een gezaghebbende opvoedingsstijl om optimaal cognitief en betekenisvol te kunnen leren (zie Oosterhof-Van der Poel, 2009, p.9). Oosterhof-Van der Poel (2009, p.15) schrijft over natuurlijk gezag:

'Wezenlijk authentiek gedrag dwingt respect en dus natuurlijk gezag af. Oefen dus in jezelf zijn en rustig handelen. Benoem zelfverzekerd wat je doet, voelt en waarom. Spreek vanuit respect naar alles wat uit het kind opborrelt. Laat hem als het even kan de vrije keuze in zelfsturend zijn, mits hij geen inbreuk maakt op de zelfsturendheid van de ander. Geef leiding, zoals het een goede manager betaamt: niet wilsopleggend maar het kind aansprekend op zijn bijdrage voor de gezamenlijkheid.'

5 Groepsdynamische aspecten

Er zitten ook groepsdynamische aspecten aan het vierstoelenmodel. In elke groep spelen er wel conflicten of zijn er spanningen. Deels hangen deze samen met de fase waarin de groep verkeert (volgens Remmerswaal, 2008: voorfase, oriëntatiefase, machtsfase, affectiefase, fase van de autonome groep; of volgens Tuckman & Jensen, 1977: forming, storming, norming en performing), deels hangen ze samen met het gedrag dat de leider, in ons geval de docent, vertoont.

In de beginfasen van een groep spelen gevoelens van sympathie en antipathie een belangrijke rol in het verloop van de interactie. De interactie vindt meestal plaats op basis van onbewuste gevoelens, patronen en projecties van de groepsleden, de leerlingen.

Als de groepsontwikkeling niet op de gewenste wijze verloopt, weet je ontwikkelingspsychologisch gezien dan eigenlijk dat er gaten actief zijn. Dat wil zeggen dat er in de leerling, onderling in de groep en waarschijnlijk ten aanzien van de docent onveiligheid speelt. Er is behoefte aan meer structuur, veiligheid en richtinggevende instrumenten om de interactie en de (intrapersoonlijke) zelfsturing daarin voor iedereen te versterken.

De docent die zich hiervan bewust is, doet als teamcoach de nodige interventies om de groep in een volgende groepsdynamische fase te krijgen. Daarvoor is het van belang dat de groepsleden gezamenlijk nieuwe, gewenste ervaringen opdoen, dat elke leerling verantwoordelijk wordt gemaakt voor de eigen inbreng in de hier-en-nu-situatie, zodanig dat de leerlingen afstemming en openheid ervaren als iets waar ze beter van worden (Lingsma 2005, p. 91).

In de woorden van Buber (1962, geciteerd in Remmerswaal, 2008, p. 160):

'het leven van de mensen onderling rust op twee pijlers, maar eigenlijk is het er slechts één: ieders verlangen om door zijn medemensen erkend te worden als dat wat hij is, ja als dat wat hij kan worden en om daarin gesterkt te worden, en voorts 's mensen vermogen zijn medemensen op die manier te erkennen en te sterken'

Het beheersen en toepassen van de LOLL-vaardigheden voor docenten zoals benoemd op de *LOLL-Vaardighedenkaart* (Ruijgrok, 2009) is hierbij cruciaal. Voorbeelden hiervan zijn 'beschrijvend weergeven van feiten', 'uitstralen van een positieve grondhouding van acceptatie en vertrouwen', 'uitstralen dat leren iets is dat continu plaatsvindt en dat falen niet bestaat ofwel dat je altijd kunt leren van eerdere positieve en negatieve ervaringen'.

De *COOLCard met vaardigheden voor leerlingen* (Ruijgrok, 2009) kan eveneens een goed hulpmiddel zijn. Op deze kaart staan ca. 20 concrete omgangskundige aandachtspunten voor leerlingen, gerangschikt onder een vijftal kopjes (aandacht en contact, samenwerken en leren, motivatie en reflectie, begrip en respect, verantwoordelijkheid en regels), waarmee je leerlingen kunt helpen oefenen in de klas.

Op het moment dat elke leerling uitgenodigd wordt te kijken welke intra- en interpersoonlijke vaardigheden hij al goed beheerst en welke hij nog zou willen en kunnen ontwikkelen, wordt iedereen gesteund om met zijn eigen ontwikkeling bezig te zijn. Als de docent een klimaat creëert waarin er consequent gekeken wordt naar wat je goed vindt aan elkaars gedrag en elkaars ontwikkeling en dit ook daadwerkelijk helpt te benoemen - in mentoraat of aan het einde van vaklessen -, dan neemt de leerling deze manier van constructief naar zichzelf en de ander kijken over. Oosterhof-Van der Poel (2009, p. 9) geeft aan:

'Meegaande en meewerkende kinderen ontstaan als ze zich in gezin of groep evenredig gezien voelen en als er ruimte is voor een eigen individuele toevoeging aan het geheel.'

Door erkenning van het zelfsturende vermogen van de leerling en door expliciet te benoemen dat iedereen aan het leren is om zich positief tot zichzelf en anderen te verhouden, lever je een bijdrage aan het stoppen van het wij-zij-denken, het probleemgericht denken, het vergelijken en oordelen, de overheersing van gevoelens van falen en niet-kunnen en creëer je een gezond affectief klimaat waarin iedereen op zijn eigen manier leert en zich ontwikkelt. **Immers, alles wat je aandacht geeft groeit!**

6 Tot slot

Sinds 1 augustus 2006 is de *Wet op de beroepen in het onderwijs* (wet BIO) van kracht en tegelijkertijd het *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Elke school moet kunnen aantonen dat de leraren daadwerkelijk bekwaam zijn en in staat worden gesteld hun bekwaamheid te onderhouden (www.bekwaamheidsdossier.nl). Van de zeven vastgestelde docentcompetenties zijn in dit artikel vooral de pedagogische competentie en de interpersoonlijke van belang (SBL-competenties, www.onderwijscooperatie.nl).

Of je jezelf als docent nu opvoeder acht of niet, het is goed om de volgende pedagogische stelregel voor ogen te houden: **'wat je krijgen wilt, moet je eerst zelf geven'** (Diekstra, 2003). Wil je positief gestemde leerlingen, dan zul je daarin voorbeeldmatig gedrag moeten laten zien. Wil je dat je leerlingen open staan voor leren, dan moet je laten zien dat je zelf open staat voor eigen en andermans leerervaringen.

Uiteindelijk is het de docent die ervoor verantwoordelijk is dat hij in zijn lessen de vaste grond voor het leren van leerlingen vormgeeft (Schellekens, 1998 p. 91). Om zijn leerlingen te kunnen geven wat hij van ze wil krijgen, moet de kwaliteit van zijn innerlijke dialoog passend zijn. Hij is dan in staat verruimend denken en voelen toe te passen en daardoor regisseur van zichzelf en zijn leerlingen te zijn. Hij wil onafhankelijk positief zijn en weet zichzelf bij te sturen in de gevallen waarin negativiteit de overhand dreigt te krijgen.

Niet alle docenten hebben deze kunde van nature meegekregen. We hebben in par.3 en 4 aangegeven dat docenten dit ook niet altijd vanuit de opvoeding of opleiding hebben kunnen ontwikkelen. Gelukkig zijn er manieren om deze lacunes op te vullen, zoals persoonlijke begeleiding of scholing aan de hand van het hier beschreven vierstoelenmodel en de eraan gekoppelde vaardighedenkaarten voor respectievelijk leraren en leerlingen, de LOLL- en COOLCARD (Ruijgrok, 2009)³.

Literatuur

- Boer, B. de, e.a. (2004). *De moeilijke klas*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Diekstra, R. (2003). *De grondwet van opvoeding*. Uithoorn: Karakter
- Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.
- Ofman, D. D. (1998). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire.
- Oosterhof-Van der Poel, M.M.W. (2009). *Opvoedingsvragen 4-12-jarige. Handleiding voor opvoeders*. Assen: Van Gorcum
- Remmerswaal, J. (2008) *Handboek Groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen.
- Ruijgrok, C. (2009). *LOLL-vaardighedenkaart voor docenten* (interne publicatie HU)
- Ruijgrok, C. (2009). *COOLCARD voor cool art. Een vaardigheden-beloningssysteem voor leerlingen* (interne publicatie HU)
- Schellekens, H. (1989). *Resultaatgericht doceren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tuckman, B.W., & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419-27.
- Weisfelt, P. (1999). *Nestgeuren. Over de betekenis van de ouder-kindrelatie in een mensenleven*. Baarn: Nelissen.

³ Zie ook www.onderwijsweb.nl > burgerschap en integratie > burgerschap en zelfsturing.