

STERKE EN ZWAKKE PUNTEN

- *Waar is de leerling goed in?*
- *Wat gaat hem makkelijk of moeilijk af?*
- *Wat kunnen we doen om een leerling sterker in zijn schoenen te laten staan?*

Het ontwikkelen en verbeteren van executieve functies begint met het identificeren van de sterke en zwakke punten van een leerling en het hangt sterk samen met de relatie die de leerling met zichzelf heeft. Ik begin het proces niet met het benoemen van de zwakke punten van de leerling omdat zijn zwakke punten al te lang te veel benadrukt zijn. We klampen ons aan zwakke punten vast. Na tien jaar herinneren we ons een kritische opmerking nog steeds, maar een compliment zijn we een uur later al vergeten. Het is een merkwaardige menselijke trek dat kritiek dieper gevoeld wordt dan complimenten, dat we ons kritiek langer herinneren en dat we meer beïnvloed worden door wat we als zwakte ervaren dan door onze sterke punten. Maar van kritiek worden we een zielig hoopje ellende. Daar hebben we het dan zo druk mee dat we zelden de les zien die achter de kritiek schuilgaat. Dat is een ander merkwaardig menselijk trekje – als we zelf geen lering trekken uit kritiek, waarom denken we dan dat iemand anders wel iets van onze kritiek kan leren? Het lijkt heel simpel als je het zo stelt, maar het is heel moeilijk om in gedachten te houden wanneer we ons ergeren aan iemand die we maar al te graag bekritisieren.

Ons onderwijssysteem is gestructureerd rond een systeem waarin cijfers worden gegeven. Dat betekent dat er een vorm van kritiek zit ingebakken, je haalt een voldoende of je haalt een onvoldoende, je slaagt of je zakt. Leerlingen die niet het cijfer halen waarop ze hoopten, voelen zich bekritiseerd of ontmoedigd door het lagere cijfer. Hoeveel mensen ken je die gemotiveerd worden door mislukking, of die er harder tegenaan gaan als hun zwakke punten breed worden uitgemeten? Een test is eigenlijk bedoeld om te zien wat een leerling geleerd heeft, maar die leerling denkt daar heel anders over. Als de leerlingen met wie ik werk naar hun cijfers kijken, vinden ze dat ze het niet goed genoeg gedaan hebben en ze negeren wat ze wel hebben

bereikt. Ze voelen het als kritiek op wat ze niet voor elkaar hebben gekregen, op wat ze niet hebben geleerd; ze hebben gefaald.

De meeste discussies tussen leerkracht en leerling of tussen ouder en leerling gaan voorbij aan de sterke punten van de leerling. Aan leerlingen wordt zelden gevraagd: 'Waar ben je goed in?' Of: 'Wat vind je leuk om te doen?' Of: 'Hoe leer je iets van nature?' De ene leerling kan goed overweg met computers, een andere is goed in wiskunde. Ook zijn er leerlingen die heel goed kunnen schrijven of die heel artistiek zijn. En als een leerling geen sterke punten heeft op het gebied van academische vaardigheden of aan school gerelateerde onderwerpen, maar goed is in vriend-zijn, of goed met dieren om kan gaan, of geweldig goed kan sporten? Dat zijn legitieme sterke punten, die herkend en erkend moeten worden. Een gesprek over sterke punten kan voor leerlingen een krachtige ervaring zijn, die hen een kans geeft om vanuit een nieuw perspectief te denken over leren. Wanneer jij je als leerkracht terughoudend op kunt stellen en niet direct over hun zwakke punten begint, krijgen leerlingen de kans om te ervaren dat ze ook over iets goeds beschikken. Het maakt niet uit of de kracht waarover een leerling beschikt een natuurlijke kracht is waarmee hij is geboren of dat het een kracht is die hij heeft ontwikkeld – als je begint vanuit een positie van kracht maak je meer kans op een positief resultaat.

Nathan is een jongen uit groep 7 die moeite heeft met begrijpend lezen en met het opschrijven van zijn gedachten. In onze eerste sessie herhaalde zijn moeder een paar kritische opmerkingen die door zijn leerkrachten waren gemaakt. Ze liet merken dat ze zich zorgen maakte dat hij zo werd afgekraakt dat hij geen plezier meer in school had. We begonnen samen te lezen en we bespraken de personages en de gebeurtenissen uit het verhaal. Ik vroeg Nathan om me bijzonderheden uit het verhaal te vertellen en wat er indruk op hem had gemaakt. Hij had het zo druk met proberen te antwoorden op de manier waarvan hij dacht dat ik die van hem verwachtte, dat hij het verhaal eigenlijk niet tot zich liet doordringen. Iedere keer als ik hem een andere vraag stelde, zei hij dat het hem speet; hij nam aan dat ik hem een volgende vraag stelde omdat hij de eerste keer niet het goede antwoord had gegeven. We gingen verder, we schreven een paar van zijn ideeën op en maakten een grafisch schema dat helemaal op hem was toegesneden. In dat schema kon hij aangeven wat hij het meest opmerkelijke in het verhaal vond. Hij schreef zinnen op en als ik ze dan las, zei hij dat het hem speet, zelfs al schreef hij uitstekend. Aan het eind van de eerste sessie spraken we af dat hij tijdens onze sessies nooit 'het spijt me' hoefde te zeggen. Hij zei zo vaak 'het spijt me,' dat ik me afvroeg hoe zo'n geweldige leerling in een paar jaar op school zo onzeker was gemaakt dat hij van zoveel dingen spijt had. Hij had geen idee waar hij goed in was, omdat daar nooit aandacht aan was besteed.

Daarom begonnen we in de begeleidingssessie met zijn sterke punten en een daarvan bleek een geweldige woordenschat te zijn. Hij kon de prachtigste beschrijvingen geven en zijn woordkeuze stak ver uit boven het niveau van de klas waarin hij zat. Vanuit dat sterke punt gingen we opnieuw aan de slag met de gebieden waarmee hij problemen had. We werkten aan een volgorde in de beeldvorming als aanloop naar begrijpend lezen, waarbij we de kernwoordenbeschrijving als leidraad gebruikten. Plotseling begreep hij het verband beter en kon hij een samenvatting schrijven waarin alle belangrijke punten van het verhaal genoemd werden. Later gingen we verder met creatief schrijven en 'het spijt me' is bijna uit onze gesprekken verdwenen.

Werken vanuit iemands sterke punten is niet makkelijk. Eerst moeten we onze eigen sterke punten leren kennen, wat zelfkennis en inzicht vereist; eigenschappen die wij in ons leven maar heel langzaam ontwikkelen. Vervolgens moeten we onderscheid kunnen maken tussen de verschillende sterke punten die we hebben, om te beslissen op welk sterk punt we in welke situatie een beroep kunnen doen. In het boek *Your Child's Strengths* (2009) beschrijft Jenifer Fox de ontwikkelingsgebieden van sterke punten als een triade: lichamelijke sterke punten, sterke punten bij het leren en sterke punten in relaties. Een andere manier om dit te zeggen vind je in dit boek meerdere keren terug: wat zijn je sterkte punten in denken, voelen en doen? Ten slotte moeten we ook nog weten hoe je het juiste sterke punt in een gegeven situatie toepast, of het sterke punt aan de situatie aanpast.

Als we naar de oorspronkelijke betekenis van cohesie kijken, wordt het makkelijker om te begrijpen waarom het belangrijk is om de sterke punten van een leerling te herkennen. Als de leerling sterk is in samenhang zien, kunnen zijn sterke punten liggen op gebieden zoals leesvaardigheid, luisteren naar gesproken aanwijzingen, inhoud en samenhang begrijpen en stellingen begrijpen bij wiskunde. Als de leerling betekenis hecht aan ervaringen, kunnen zijn sterke punten liggen op het gebied van gevoelens, emoties en relaties. Zo'n leerling kan de inhoud van lessen op school begrijpen in relatie tot persoonlijke interesse en/of capaciteiten. Dit kan tot uiting komen in fantasierijk denken, het vermogen om beelden op een persoonlijke manier te bekijken en zich voor kunnen stellen wat er achter de feiten van een verhaal of les schuilgaat. Leerlingen die goed zijn in organiseren, weten wat er in verschillende situaties moet gebeuren. Ze kunnen een taak tot een goed einde brengen, informatie organiseren en voldoen aan de verschillende eisen die aan het leerlingleven worden gesteld, zoals lezen, schrijven, op verschillende manieren onderzoek doen, informatie rangschikken, notities maken, belangrijke informatie markeren, een agenda bijhouden met opdrachten en proefwerken, noteren wat een opdracht inhoudt en een tijdsindeling maken. Deze opsomming is bedoeld om te laten zien

dat de sterke punten van een leerling op verschillende gebieden kunnen liggen: van cognitie (of denken), van ervaringen (of gevoel) en van organiseren (of doen).

Leerlingen kunnen ook sterke punten hebben, op elk van deze gebieden, die helemaal niets met schoolwerk te maken hebben. Een leerling kan de wereld om zich heen begrijpelijk vinden doordat hij ziet hoe dingen werken, of weet hoe je een computer programmeert. Iemand anders haalt voldoening uit een project of vrijwilligerswerk dat voorziet in een behoefte van de lokale gemeenschap. Iemand kan in staat zijn om een manege te beheren, of bekend staan als een betrouwbare aanemer die altijd kwaliteit levert en integer is, vaardigheden en eigenschappen die met geen enkele gestandaardiseerde test te beoordelen zijn. Waar het hier om gaat, is het identificeren van sterke punten. Leerlingen weten waar ze goed in zijn, maar het gebeurt zelden dat iemand ze erop wijst dat hun vaardigheid om een computer te programmeren een cognitieve vaardigheid is, of dat iemand het feit dat hij een goede vriend is, herkent als een sterk punt op het gebied van emoties.

Bij het doornemen van de lijst van ingrediënten zal het duidelijk zijn dat er in elk ingrediënt sterke punten gevonden kunnen worden. Als de leerling deze ingrediënten gebruikt, apart of in combinatie, zal hij steeds meer sterke punten ontdekken, zodat er uiteindelijk een reusachtig arsenaal aan opties beschikbaar is om mee te werken. Een van de dingen waar mijn leerlingen het meest verbaasd over zijn is de ontdekking dat ze meerdere sterke punten hebben en een grotere verscheidenheid aan sterke punten dan ze ooit voor mogelijk hadden gehouden.

In mijn contacten met studenten vindt het gesprek over sterke punten heel vroeg plaats. Kunnen ze mij een voorbeeld geven van iets waarvan ze denken dat het een persoonlijk sterkt punt is? Vaak kijken ze me verbijsterd aan, omdat ze nooit over hun sterke punten hebben nagedacht. Ze wisten niet dat sterke punten iets zijn wat je kunt benoemen of waar je over kunt praten. Sommige leerlingen geloven dat ze nergens goed in zijn, terwijl anderen denken dat hun sterke punten op een bepaald terrein liggen, maar dat er geen bewijs is om dat te bevestigen. Er is maar al te vaak een gapend gat tussen wat de leerling als sterk punt ervaart en een objectieve waarheid. Door dat gat te dichten, door het verbinden van de ervaring van de leerling met de werkelijkheid, waarbij hij inzicht in zijn sterke punten krijgt, komt hij sterker in zijn schoenen te staan.

Hier volgen een paar gesprekken waaruit blijkt wat leerlingen van hun sterke punten weten:

‘André, waar ben je volgens jezelf goed in? Wat zijn jouw sterke punten?’

‘Weet ik veel. Die heb ik eigenlijk niet.’

‘Waar ben je goed genoeg in om het leuk te vinden?’

‘Computeren.’

'Waar ben je goed in, met computeren?'

'Ik ben aardig goed in gamen.'

'Wat voor games speel je?'

'Die je met vrienden online speelt.'

'Win je vaak?'

'Nee, maar het gaat er niet om of ik win, ik wil niet dat mijn vrienden altijd verliezen. We winnen zo'n beetje om de beurt.'

'Dus het is belangrijk voor je dat jullie als vrienden om elkaar geven?'

'Ja, het zou niet leuk zijn als iemand kwaad wordt omdat hij altijd verliest.'

'Dus als ik zeg dat jij best goed bent in vriend-zijn, dan ben je het daar wel mee eens?'

'Zo heb ik er nooit over nagedacht, maar daar ben ik inderdaad wel goed in.'

Een ander gesprek over sterke punten ging zo:

'Matthijs, waar ben je goed in, wat zijn je sterke punten?'

'Sport, ik ben goed in sporten.'

'Op wat voor manier ben je goed in sporten?'

'Nou, toen ik pas begon met basketbal was ik er niet zo goed in. Ik heb geprobeerd om me daar niet te veel van aan te trekken. Ik wilde graag goed spelen, voor mijn vrienden. Na een poosje ging het beter en nu ben ik er gewoon goed in.'

'Ben je nog ergens goed in?'

'Ik vind aardrijkskunde en geschiedenis heel leuk, maar ik ben er niet echt goed in. Ik raak in de war wanneer ik een proefwerk maak, want ik kan me niet alle details herinneren.'

'Wat vind je leuk aan geschiedenis?'

'Ik vind het leuk om me voor te stellen waar de les over gaat.'

'Bedoel je dat je beelden in je hoofd maakt over de les?'

'Ja, dan lijkt het echter.'

'Maar dan heb je nog steeds moeite om je tijdens het proefwerk de details te herinneren?'

'Ja.'

'Hoe kun je er nou voor zorgen dat je sterke punt bij geschiedenis je ook bij andere dingen helpt?'

'Nou, kan ik wat doen met beelden maken?'

Het antwoord is ja, natuurlijk. Je kunt deze leerling begeleiden om zijn sterke punt, beelden maken van de inhoud, te gebruiken. Dat kan op verschillende manieren gebeuren: hij kan leren een storyboard te tekenen om de inhoud van de les op die

manier in beelden vast te leggen, je kunt hem laten zien hoe hij zijn aantekeningen kan illustreren. Misschien ontwikkelt hij een systeem van kleuren en symbolen waarmee hij de feiten kan verbinden aan een plaatje in zijn hoofd. Het gaat er niet om welk systeem hij gebruikt, maar dat hij toegang krijgt tot zijn sterke punten op een manier die hem inspireert om van zijn sterke punten gebruik te maken zodat hij resultaat boekt.

Deze gesprekken zijn representatief voor de gesprekken die ik met leerlingen heb. We beginnen te praten over dingen waarvan de leerling vindt dat hij er goed in is (computerspelletjes, sport) en komen erachter dat de echt sterke punten op een heel ander vlak liggen (vriendschap, beelddenkend leren). Elk gesprek dat ik met een leerling over sterke punten heb, eindigt stevast in een ander gebied dan waar het begon. Ik begin deze gesprekken met een open oor en neem de eerste uitspraken van de leerling niet al te letterlijk. Deze manier van actief, creatief luisteren vereist flexibiliteit van de kant van de ouder, leerkracht of begeleider en de bereidheid om tussen de regels door te lezen. Ik begin deze gesprekken zonder vooroordelen over wat de leerlingen zouden 'moeten' zeggen, ze hoeven mij geen plezier te doen. Ze mogen eenvoudig zeggen wat zij als waar ervaren; dan kunnen we in het gesprek verder komen. Wat ze delen kan tot prachtige inzichten leiden.

- *Ga op zoek naar de sterke punten van een leerling op het gebied van denken, emoties en vaardigheden.*
- *Maak de leerling sterker en moedig hem aan door het (h)erkennen van sterke punten op gebieden buiten de schoolse vaardigheden.*
- *Schep mogelijkheden voor de leerling om vanuit zijn sterke punten te werken en bouw voort op succes.*

PLANNING

Preview

Planning vereist vaardigheden in:

- *tijd indelen;*
- *volgorde vaststellen;*
- *overzicht van het geheel en de delen;*
- *begrip van de relatie tussen de gebeurtenis en het project en de situatie in het algemeen.*

Tijd indelen is voor veel mensen een grote uitdaging, maar het kan een groot probleem worden wanneer er sprake is van een executieve functiestoornis. Wat verstaan we trouwens onder tijd indelen? Delen we de tijd in, of richten we ons gedrag in volgens een bepaalde tijdsindeling? De tijd tikt door, steeds in hetzelfde tempo; we kunnen de tijd niet versnellen en hem evenmin vertragen. We kunnen alleen besluiten wat we tijdens het verstrijken van de tijd doen en het is aan ons om dat op een manier te doen die bij ons leven past.

Wanneer ik leerlingen vraag om hun ervaring van tijd te beschrijven, vertellen ze me vaak hoe ze tijd verspild hebben aan dingen die niet echt belangrijk zijn, zoals spelletjes, de computer en sms'en met vrienden. Voor hen is tijd een vijand en ze krijgen vaak te horen dat ze hem verspillen.

Het idee dat tijd verbonden is met natuurlijke ritmes is over het algemeen nieuw voor hen. Ik begin het gesprek over tijdsindeling vaak met de vraag of de leerling de volgorde van de maanden van het jaar kent, of hoe je aan de beweging van de zon of de maan kunt zien hoe laat het is. Ze hebben niet nagedacht over het idee dat tijd ervaren kan worden door de beweging van de zon en de maan en dat de ervaring van tijd zichtbaar gemaakt kan worden. We gebruiken geen zonnwijzer meer om de tijd te meten, we zijn maar weinig uren per dag buiten en er zijn maar weinig mensen die opmerken waar de zon op een bepaald moment van de dag aan de hemel staat. Maar het is een goed idee om een kind te leren hoe je tijd kunt beleven in relatie

tot de beweging van de zon, door een zonnewijzer te bouwen, of door 's nachts de beweging van de maan en de sterren te observeren. Het is ook goed voor een kind om te horen hoe mensen vroeger de tijd maten. Zo'n verhaal kan bijvoorbeeld over een waterklok (*clepsydra*) gaan, waarmee de tijd bepaald werd door de beweging van het water te voelen. Het was een effectief tijdmeetinstrument dat zelfs 's nachts gebruikt kon worden. Door het waterniveau te voelen kon de beweging van tijd in het donker 'gevoeld' worden. Een ander verhaal kan over een zandloper gaan, waar je de tijd kunt zien verstrijken zoals het zand stroomt, of over een grote staande klok die elk kwartier slaat. Wanneer je het verstrijken van tijd zintuiglijk ervaart, visueel of op een andere manier, wordt het echter.

Nicolas Carr (2010) schreef in zijn boek *The Shallows* over veranderingen die in het menselijk brein hebben plaatsgevonden, veroorzaakt door de ontwikkeling en het gebruik van de kaart en de klok. Voordat uurwerken algemeen gebruikt werden, hadden de mensen alleen de natuur als referentiepunt voor tijd. Toen mechanische uurwerken in zwang raakten, werd hun praktische belang steeds groter naarmate de uurwerken kleiner werden. Uiteindelijk werd de tijd helemaal gevangen en in uren, minuten en seconden gedwongen en kon hij gevolgd worden op een voorwerp zo klein als een polshorloge. Verwijzingen naar tijd zijn een normaal onderdeel van het alledaagse taalgebruik geworden:

- 'Een ogenblikje!'
- 'Ik ben er over een paar minuten.'
- 'Ik zie je zo.'
- 'Tot straks.'
- 'Dat gaat uren duren.'

Dat klinkt ons heel normaal in de oren en zulke zinnen gebruiken we elke dag – maar het zijn geen duidelijke of nauwkeurige beschrijvingen van hoeveel tijd er precies verstrijkt voordat de aangekondigde gebeurtenis plaatsvindt. We gebruiken geen zinnen als: 'Ik kom thuis als de zon ondergaat.' We gebruiken wel zinnen die tijd verbinden met gebeurtenissen, zoals: 'Ik ben voor het eten thuis.'

Jonge kinderen zijn zich niet erg van tijd bewust, maar hun gevoel voor tijd moet veranderen wanneer ze naar school gaan. Als een kind eenmaal naar school gaat, krijgt het te maken met allerlei regels die met tijd te maken hebben en niet alle kinderen zijn daar in hun ontwikkeling aan toe. Als voorloper op de tijdsindeling die op school van kracht is, zou het kind eerst iets moeten leren over de grote ritmes in de natuur zodat het een gevoel voor tijd ontwikkelt. Een kind moet net zo veel over 'grote brokken' tijd leren als over de kleinere stukken, zoals dag/nacht, maanden van het jaar, dagen van de week, uren in de dag, minuten in een uur en secondes in een minuut. Wanneer we van een kind verlangen dat het begrijpt hoe lang tien minuten

duren, en het heeft geen idee van het grotere beeld van tijd, dan kunnen tien minuten als een willekeurige portie tijd voelen. Voor het jongere kind is het heel effectief om te beginnen met een zintuiglijke ervaring van tijd (zie het, hoor het, voel het) en dan naar een zintuigvrije ervaring toe te werken ('je hebt vijf minuten om dit af te maken'). Het concept van tijd die losstaat van zintuiglijke ervaringen vereist een veel rijpere fase van bewustzijn. Een kind dat geen besef van tijd lijkt te hebben zal gebaat zijn met een ervaring van tijd die op zintuiglijke waarnemingen gebaseerd is.

Hoewel dit goede suggesties zijn, zien leerkrachten en ouders gewoonlijk niet hoe ze van onmiddellijk praktisch nut kunnen zijn. Het is heel belangrijk om een kind te laten zien hoe tijd ervaren kan worden door de zintuigen, maar het brengt waarschijnlijk geen onmiddellijke verandering teweeg, omdat het enige tijd duurt om een gevoel voor tijd te ontwikkelen. We kunnen beginnen met de grote ritmes in de natuur en uiteindelijk het gevoel voor tijd overbrengen naar kleinere porties tijd die op een klok gevolgd kunnen worden. Dus, terwijl we een kind in de basisschoolleeftijd over deze grote ritmes in tijd vertellen, proberen we ondertussen een gevoel voor taakgerelateerde tijd over te brengen. Ze hebben een taakgerelateerd of gebeurtenisgerelateerd gevoel voor tijd nodig, in het klaslokaal, wanneer ze thuis zijn en wanneer ze bij vriendjes zijn. Zonder dit gevoel voor tijd raken kinderen in allerlei problemen. Op school noemt de leerkracht hen ongeconcentreerd, lui en ongeorganiseerd. Thuis volgen ze aanwijzingen niet op of ze reageren niet op een verzoek om iets binnen een bepaalde tijd te doen. Als ze bij hun vriendjes zijn, vergeten ze de tijd en komen ze niet thuis; ze bellen niet naar huis, of ze maken de taak niet binnen de vastgestelde tijd af.

Er zijn heel wat hulpmiddelen beschikbaar om het 'gevoel voor tijd' te ondersteunen en die zouden zo veel mogelijk gebruikt moeten worden. Maar denk eraan dat dit hulpmiddelen zijn die bedoeld zijn om van buitenaf het innerlijke gevoel voor tijd te ondersteunen. Wanneer je ze gebruikt, vergeet dan niet om ook te blijven werken aan het innerlijke gevoel voor tijd.

De volgende tijdhulpmiddelen kunnen nuttig zijn:

- *Kookwekker* – van tevoren een bepaalde tijd instellen en zien hoeveel van die tijd er nog over is. Zo houd je de tijd bij van het geheel naar de delen.
- *Stopwatch* – meet elke portie tijd die je gebruikt hebt. Aan het eind zie je hoeveel tijd je gebruikt hebt, of hoe lang je nodig had om een bepaalde activiteit uit te voeren. Dit is tijdsindeling van de delen naar het geheel.
- *Horloge* – een simpel horloge (analoog, niet digitaal) helpt het kind met een visueel beeld van het verstrijken van de tijd.
- *Kalender* – dit is een visuele weergave van tijd, die je een overzicht geeft van dagen in relatie tot elkaar.
- *Een projectvolger met plaatjes* – een visuele, beweegbare tijdlijn van een project.

Al deze suggesties zijn bruikbaar, voornamelijk omdat ze de zintuigen betrekken bij het indelen van de tijd.

Ga na of het kind de noodzakelijke achtergrondinformatie heeft om met deze opties te werken. Ik hielp bijvoorbeeld een veertienjarige leerling met het plannen van een project dat enkele weken zou duren. We tekenden het project in op een maandkalender en het werd me duidelijk dat de leerling de volgorde van de maanden in het jaar niet kende. Er was geen innerlijk beeld van wat er in april anders is dan in oktober. Deze leerling was zelfs niet zeker van de betekenis van 31 december. Natuurlijk begonnen we toen eerst met de volgorde van de maanden van het jaar, en nadat we een visuele kalender hadden gemaakt met kleuren en plaatjes begreep de leerling beter hoe het project over de weken verdeeld kon worden. De leerling had eerst hulp nodig om het tijdsverzicht in de juiste volgorde te zetten voordat hij het project over een aantal weken kon inplannen.

TIJD IN RELATIE TOT VERLEDEN, HEDEN EN TOEKOMST

‘Hoe was het vandaag op school?’

‘Ging wel.’

‘Wat hebben jullie vandaag behandeld?’

‘Weet ik niet.’

‘Je weet niet wat je net op school gehad hebt?’

‘Gewoon, hetzelfde als altijd. Ik weet het gewoon niet meer.’

‘Nou, in dat geval, wat heb je voor huiswerk?’

‘Weet ik niet.’

‘Hoe kun je daar achterkomen? Heb je het ergens opgeschreven?’

‘Kan zijn, weet ik niet meer.’

‘Pak je planner, dan kijken we even.’

Dus pakt het kind de planner, maar daar staat niets in. Nu ergert de ouder zich pas echt – hoe kan een kind niet weten wat het een paar uur eerder op school heeft gedaan en hoe kan het echt geen idee hebben wat er voor huiswerk is opgegeven? Wordt er niet elke dag huiswerk opgegeven? Zouden de kinderen er inmiddels geen rekening mee moeten houden dat ze huiswerk moeten maken als ze thuiskomen? Vergeten ze het expres? Of zeggen ze alleen maar dat ze het zijn vergeten om hun ouders te ergeren? Ouders zijn niet blij, ze weten niet wat ze moeten doen om hun kind zich zoiets simpels te laten herinneren als wat het die dag gedaan heeft.

Het kind ziet het niet zo. Wat het kind betreft is er niets gebeurd wat de moeite waard is om zich te herinneren. Als kinderen zich iets herinneren betekent het dat ze nog steeds aan de schooldag moeten denken, en als ze zich herinneren dat er

huiswerk is opgegeven moeten ze dat nog maken ook. Dat willen ze helemaal niet, dus is het veel eenvoudiger om het te vergeten.

Wanneer ik een leerling heb die 'vergeet' wat er net gebeurd is, begin ik in plaats daarvan met iets wat hij zich wel herinnert.

'Vertel eens Alex, wat heb je vandaag gedaan op school?'

'Hetzelfde als altijd.'

'Geef me eens een voorbeeld van hetzelfde, een detail.'

'Oké. Mijn wiskundelerares zei dat ze morgen een proefwerk geeft, maar dat is stom want we hebben nooit proefwerken op woensdag, dus waarom doet ze dat? Ze heeft ons zelfs geen tijd gegeven om te leren. Wat we nu leren is allemaal nieuw.'

Nu hebben we een paar stukjes belangrijke informatie. Alex heeft opgelet en heeft duidelijk gehoord dat er een proefwerk wordt gegeven. Hij wil het goed doen, maar maakt zich zorgen of hij wel genoeg tijd heeft om zich voor te bereiden. Hij weet over welke stof het proefwerk gaat, maar omdat hij de stof nog niet goed kent, kan hij niet duidelijk maken waar hij hulp bij nodig heeft. Al die informatie was er al toen hij de eerste keer 'hetzelfde als altijd' antwoordde, maar het kostte wat moeite om het eruit te peuteren.

Op zo'n moment vraag ik niet verder naar de schooldag, maar stel ik voor dat hij me laat zien waar hij met wiskunde is en vraag ik hem te beschrijven wat hij van de stof weet. Nadat hij de kans heeft gehad om het op deze manier nog eens door te nemen, te reviewen, snapt hij het misschien al beter, of hij realiseert zich welke vragen hij heeft. Op beide manieren is hij vanuit zichzelf met het leerproces bezig geweest, zonder het gevoel te hebben dat hij iemand teleurstelt.

Dit proces laat een manier zien waarop we het review-ingrediënt kunnen gebruiken. In dit geval nam Alex een detail nog eens door, in plaats van de hele schooldag. Heeft dat zijn voorkeur? Als hij dit ene detail doorgenomen heeft, kan hij er dan nog een of twee details van de dag aan toevoegen? Op zo'n manier kan hij een overzicht opbouwen, maar alleen als hij het mag benaderen vanuit het perspectief waar zijn interesse naar uitgaat.

Ik heb ouders met een zoon of dochter die niet graag iets vertelt, deze manier van benaderen aangereikt. Soms komen ze terug om te vragen waarom het bij hen niet werkt. Ik denk dat het er in sommige gevallen aan ligt dat de vragen van de ouders te beladen zijn met verwachtingen. De onuitgesproken en onbewuste boodschap is dat, als het kind niet het verwachte antwoord geeft, de ouder teleurgesteld is, of van streek, bezorgd, boos, beschaamd of geïrriteerd. Als het kind het gevoel heeft dat er

een dergelijke reactie volgt wanneer het antwoord geeft op de vraag hoe de dag ging, zal het wijselijk zijn mond houden. Op zo'n moment klinkt vergeten als de beste oplossing!

Deze problemen liggen vooral op het emotionele vlak. Maar hoe zit het met kinderen die problemen hebben met het kortetermijngeheugen of het actieve werkgeheugen? Deze kinderen zijn misschien niet in staat om een plaatje in hun hoofd te maken dat krachtig genoeg is om iets te onthouden wat nu gebeurt of net gebeurd is. In de klas geeft de leerkracht een opdracht en het kind met een zwak kortetermijngeheugen of actief werkgeheugen heeft er behoefte aan dat de opdracht herhaald wordt. Thuis kan datzelfde kind geen verslag doen van de dag op school die net voorbij is. Het is zaak om te proberen onderscheid te maken tussen een kind dat reageert op de emotionele lading van de vraag van de ouder en een kind dat simpelweg blijkt geeft van een zwak of lek geheugen.

Als je wilt weten hoe goed kinderen zijn met het indelen van tijd, moet je weten hoe ze over het verleden denken, hoe ze het heden ervaren en hoe ze zich de toekomst voorstellen. Wanneer we gewoon tegen een kind zeggen: 'Je hebt dertig minuten om dit af te maken,' hoeven we niet te verwachten dat het kind automatisch begrijpt hoe het die tijd kan benutten. Meestal levert het weinig op als je probeert de tijdsbeleving van een kind van buitenaf te beïnvloeden, maar als het kind meer begrip voor tijd krijgt als het ervaart hoe tijd verstrijkt, is het de moeite waard om te proberen.

HET GEBRUIK VAN DE INGREDIËNTEN BIJ HET ONDERSTEUNEN VAN TIJDSINDELING EN PLANNING

Relaties

Als leerlingen opdrachten, taken en werkzaamheden krijgen, moeten die binnen een bepaalde tijd af zijn. De meeste leerkrachten en ouders vinden dat het indelen van tijd een goed leerinstrument is. Wanneer er gewoon een taak wordt opgegeven die binnen een bepaalde tijd af moet zijn, mislukt dat in de meeste gevallen, omdat er geen rekening wordt gehouden met de factoren waardoor het kind beïnvloed wordt en die niets te maken hebben met de opdracht of de taak. De mening van de leerling over degene die de taak opgeeft is van het grootste belang. De leerling ziet de opdracht gewoonlijk niet helemaal los van degene die hem heeft opgedragen. Leerlingen leggen me vaak uit dat ze het niet erg vinden om het werk te doen; ze hebben alleen moeite met de leerkracht of de manier waarop ze de taak moeten uitvoeren. De relatie van de leerling met de leerkracht bepaalt hoe hij met het werk aan de slag gaat. Dit heeft op zijn beurt invloed op de manier waarop hij zijn tijd met betrekking tot de opdracht indeelt.

‘Time flies when you’re having fun.’ Ook leerlingen vergeten de tijd als ze ergens mee bezig zijn waarin ze erg geïnteresseerd zijn, of als ze bij vrienden zijn waar het gezellig is. Ze zullen veel meer tijd besteden aan activiteiten die ze leuk vinden of zelf uitkiezen, dan aan een opdracht waarvan iemand anders heeft bepaald wanneer die af moet zijn. Hoewel dit logisch lijkt, moeten we niet vergeten dat het besef van tijd van een leerling subjectief is en heel erg beïnvloed wordt door de relatie die de leerling heeft met degene die bepaalt hoe hij zijn tijd moet besteden.

Sterke en zwakke punten

Een leerling gebruikt zijn tijd meestal beter als de activiteit op zijn sterke punten is gebaseerd.

Jiska is een leerling uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, die bij alle vakken moeite heeft om haar tijd in te delen, met één interessante uitzondering. Ze vindt het facultatieve vak dat ze gekozen heeft, de praktische aspecten van onderwijs aan heel jonge kinderen, erg leuk. Voor deze les heeft ze elke avond tijd om te leren, ze kijkt vooruit en weet wat er gaat komen, ze leert met plezier en neemt eerdere lesstof nog eens door omdat ze echt wil weten waar het over gaat. Ze deelt haar aantekeningen volgens een kleurencode in en ze vindt altijd wel tijd om aan dit vak te werken. Ze heeft al haar sterke punten ingezet en haar natuurlijke interesse in de stof heeft alle hindernissen die ze bij andere vakken ervaart, uit de weg geruimd.

Van opkomen voor jezelf naar eigen verantwoordelijkheid

Een leerling met chronische, tijdgerelateerde moeilijkheden kan begeleid worden en een of meer van de tijdstrategieën gebruiken die hier worden opgesomd of uitgebreid in andere boeken worden beschreven. Waar het echt om gaat is het mogelijk te maken dat leerlingen hun sterke en zwakke punten ervaren in relatie tot tijd, en hen mogelijkheden aan te reiken om te leren hoe het beter kan.

Een klassiek probleemgebied heeft te maken met taalverwerking. Vaak krijgt een kind te horen dat het langzaam is, of lui, omdat het er zo lang over doet om taal te verwerken.

- ‘Schiet op!’
- ‘Je hebt niet de hele dag!’
- ‘Treuze! Niet zo.’
- ‘Hou op met tijdrekken en ga je huiswerk maken.’

Deze kinderen zijn niet opzettelijk langzaam. Ze hebben meer tijd nodig om de taal te verwerken en daarom duurt het langer voordat ze reageren; het duurt langer om de reactie te verwerken en het duurt langer om de inhoud te begrijpen. In plaats van

je aan zulke leerlingen te ergeren en erop aan te dringen dat ze iets sneller doen, is het beter om te proberen hen te helpen om te begrijpen hoe ze leren en om hen te helpen duidelijk te maken wat ze nodig hebben om het beter te doen. Hebben ze meer tijd nodig? Hebben ze meer uitleg nodig? Is het nodig dat ze de opdracht typen in plaats van schrijven, om het op tijd af te krijgen? Hebben ze behoefte aan minder woorden, omdat het zo lang duurt voordat ze taal verwerken?

Leerlingen die voldoende te weten komen over hoe ze leren, zullen beter begrijpen hoe ze hun tijd met betrekking tot leren gebruiken. Voor jezelf opkomen houdt in dit geval verband met eigen verantwoordelijkheid door de manier waarop de leerling de beschikbare tijd interpreteert en indeelt.

Preview en review / analyse en synthese

Ik heb deze twee ingrediënten gecombineerd omdat een leerling het hele project van tevoren moet overzien (previewen) wanneer hij het project gaat plannen, om te bepalen wat de afzonderlijke delen en vereisten zijn. Daaruit moet de leerling een overzicht samenstellen van de tijd die voor het project nodig is en de benodigde tijd in kleinere tijdseenheden opdelen. Tijd indelen en planning vereisen dat de leerling het werk dat al gedaan is moet overzien (reviewen) om een beeld te krijgen van zijn vorderingen en de hoeveelheid werk die nog verzet moet worden. Deze twee ingrediënten zijn steeds betrokken bij het indelen van tijd, het bijhouden van de voortgang van het project en de tijd die beschikbaar is om het werk af te maken.

Motivatie en prikkels

Wat motiveert de leerling om ergens tijd aan te besteden? Wat motiveert de leerling om zijn tijd in te delen zonder inmenging van buitenaf? Het is een goed idee om, als dat mogelijk is, de leerling zoveel mogelijk zelf zijn tijd in te laten delen en alleen in te grijpen als dat echt nodig is; dan kun je strategieën onderwijzen hoe je tijd kunt indelen. Prikkels zijn vaak een vorm van beloning en/of straf, dus prikkels die met het indelen van tijd te maken hebben, hebben op de lange termijn minder effect dan de intrinsieke motivatie van de leerling. Een prikkel kan worden gegeven in de vorm van vrije tijd, waarin de leerling iets kan doen wat hij zelf graag wil als hij eerst een bepaald onderdeel van het project afmaakt. Dat is goed en het kan heel effectief zijn, maar het voldoet niet om de leerling op de lange termijn de zekerheid te bieden dat hij over de interne motivatie beschikt om een taak te volbrengen. Het duurt wat langer om leerlingen te ondersteunen bij het opzetten van een systeem en een agenda waar ze mee uit de voeten kunnen, maar uiteindelijk leren ze dan wel in te schatten hoeveel tijd er beschikbaar is en hoe ze die tijd effectief kunnen gebruiken.

Ritme en routine

Werken volgens een tijdsindeling kan worden gestructureerd om een leerling de zekerheid van een routine te geven. Als de leerling voor routine openstaat en routine als een positieve strategie ervaart, zal dat een succesvol en effectief stuk gereedschap zijn. Richt taken in dit geval in als routines, en de routine zal de leerling helpen bij het indelen van de tijd.

Als een leerling beter presteert op het ritme van het werk, kan dat ook een heel effectieve manier zijn om tijd in te delen, want leerlingen werken van nature altijd vanuit hun sterke punten. Een leerling die tijd volgens een ritme indeelt, begint een project bijvoorbeeld met heel veel werk, neemt dan een pauze en denkt over de dingen na, herziet het project, past dingen aan en maakt dan het project af. Gedurende de vier weken die voor het project beschikbaar zijn, kan het ritme van een leerling eruit bestaan om heel veel te doen in de eerste week, bijna niets in de tweede week, een eindsprint te nemen in de derde week en in de vierde week de puntjes op de i te zetten. Deze manier van tijd indelen volgt een ritme, geen routine, en dat is voor sommige leerlingen heel effectief.

Impliciet en expliciet

Je kunt het verstrijken van de tijd volgen op een klok of met een kookwekker, maar je kunt het ook aanvoelen. Het werkt allebei, maar alleen als de leerling de manier kiest die bij hem past. Gewoonlijk maakt een leerling gebruik van een van de twee; het komt zelden voor dat een leerling beide manieren effectief kan inzetten.

Sommige leerlingen kiezen een stijl die bij het project past. Wanneer Marsha bijvoorbeeld verhalen schrijft, heeft ze een impliciete benadering van tijd. Voor het schrijven heeft ze inspiratie nodig, maar ideeën komen niet op commando. Mark maakt gebruik van een expliciete benadering bij zijn huiswerk voor natuurkunde. Hij weet dat hij een kookwekker moet gebruiken om zijn opgaven binnen een bepaalde tijd af te krijgen, anders lukt het niet. Bovendien is hij gauw afgeleid en als hij de wekker niet zet, krijgt hij helemaal geen huiswerk af. Als Mark zijn tijd niet heel precies indeelt, is die opeens gewoon verdwenen.

Review

Wanneer we ergens mee aan de slag gaan en we hebben het gevoel dat verleden, heden en toekomst met elkaar samenhangen, zorgt dat ervoor dat ons leven voor ons:

- *begrijpelijk is, omdat we begrijpen wat er gebeurd is;*
- *betekenis heeft, omdat het te maken heeft met wat er op dit moment gebeurt;*
- *beheersbaar is, omdat we ons toekomstig gedrag op deze inzichten kunnen baseren.*

INHIBITIE EN INITIATIEF

Preview

Inhibitie en initiatief zijn de stop- en startknoppen voor iemands gedrag. Wanneer je wilt leren hoe je een actie moet starten of stoppen, moet je begrijpen waarom je iets wilt doen of ergens mee op wilt houden. Wat is initiatief? Initiatief kan niet van buitenaf worden opgelegd; het is iets wat van binnenuit komt. Het is niet voldoende om te zeggen dat iemand met bepaald gedrag moet ophouden om diegene te laten begrijpen wat zijn persoonlijke initiatief en inhibitie zijn.

Inhibitie en initiatief zijn de stop- en startknoppen voor ons gedrag. Vanuit het oogpunt van executieve functies gezien, is inhibitie het vermogen om een impuls, bepaald gedrag of een besluit te stoppen, af te remmen of te veranderen. Inhibitie is een mentaal proces dat beperkingen oplegt aan gedrag of aan een gevoel. Andere woorden die gebruikt worden om inhibitie te beschrijven zijn remmende werking, beperking, zelfbeheersing en discipline. Initiatief is de vaardigheid om ergens mee aan de slag te gaan, ergens mee te beginnen, iets te starten waarvan we vinden dat het gedaan moet worden. Initiatief zorgt ervoor dat je aan de slag gaat. Initiatief kan een soort innerlijke drang zijn om een taak te vervullen. Je kunt het initiatief nemen en degene zijn die ergens mee begint of als een manier om een nieuw idee voor te stellen. Je kunt zien dat er iets gedaan moet worden en eraan beginnen. Mensen die grote initiatieven nemen, zien we als leiders en vooruitstrevende denkers. Wanneer iemand kleine initiatieven neemt, blijven die vaak onopgemerkt. Maar in de loop van elke dag moeten we een aantal initiatieven nemen, dus initiatief is ook gewoon een onderdeel van de dag. Wanneer er sprake is van inhibitie en initiatief, is er sprake van een bewust besluit. Dat is aan de buitenkant misschien niet zichtbaar, maar in beide gevallen gebruikt iemand wilskracht in relatie tot de beslissing om ergens mee te beginnen of ergens mee op te houden.