

Weer in het gareel na de lockdowns

Er klinkt een noodkreet uit het onderwijs: veel leerlingen zijn zichzelf niet, na al die lockdowns. Ze kunnen niet gestructureerd werken en vertonen onaangepast gedrag. Hoe kan dat? En, belangrijker nog, wat is eraan te doen? Wat kunnen we daarover leren uit de onderwijstheorie en uit het verleden? “Geef duidelijkheid. Herhaal eindeloos. En: bied een luisterend oor.”

DOOR MARIËTTE HUIZINGA EN NIENKE BEINTEMA

“Onze brugklassers gedroegen zich na een jaar nog steeds als achtstegroepers. Speels, ongeremd, en als je ze vroeg iets in een schrift te plakken dan was je zo een halfuur verder.” Aan het woord is Janny de Wit, biologiedocent aan het Tabor College in Hoorn. Ze vertelt over de tijd dat de scholen net weer open waren na de eerste lockdown in 2020. “En dan onze tweedeklassers: die stonden in de weerstand. Ze vertoonden escapisme. En ze kregen het gewoon niet voor elkaar om weer gestructureerd aan het werk te gaan.” Nu, anderhalf jaar verder, zijn de problemen alleen maar groter geworden: “Alsof ze hebben stilgestaan. Niet alleen hun kennis, maar ook hun vaardigheden zijn achtergebleven.”

De Wit is niet de enige die dit ervaart in haar klassen. De verhalen komen vanuit het hele land: veel leerlingen staan niet áán. Ze zijn prikkelbaar, snel afgeleid en komen niet goed aan leren toe. De discipline is ver te zoeken. Vooral bij tweede- en derdeklassers, voor wie zo'n beetje de helft van hun middelbare schooltijd niet normaal is verlopen.

Docenten trokken aan de bel bij de VO-raad en de AoB. Maar wat is eraan te doen? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen weer in de 'schoolflow' komen? Om die vraag te beantwoorden, moeten we eerst eens kijken waar de problemen vandaan komen.

Executieve functies

Je werk oppakken, huiswerk plannen, jezelf motiveren, impulsen onderdrukken: het zijn allemaal gedragingen waarvoor je zogeheten executieve functies nodig hebt. Executieve vaardigheden zijn een verzameling essentiële cognitieve functies – denkfuncties – voor doelgericht en sociaal aangepast gedrag. Deze functies heb je nodig om je gedrag, je gedachten en je emoties in goede banen te leiden.

Mensen met minder goed ontwikkelde executieve functies zijn bijvoorbeeld sneller overweldigd door impulsen en prikkels, of hebben moeite met het vinden van nieuwe oplossingen voor een probleem. Omgekeerd zijn mensen met beter ontwikkelde executieve functies beter in staat verantwoorde beslissingen te nemen, uitdagingen te overwinnen en te werken aan langetermijndoelen.

Executieve functies zijn belangrijk voor vrijwel alles wat we doen – en al helemaal voor succesvol onderwijs volgen. Leerlingen hebben executieve functies nodig om instructies te begrijpen, informatie te verwerken en opdrachten te maken, sociale interacties te hebben met leeftijdsgenoten, en nog veel meer.

En nu komt de crux: de basis voor die executieve functies wordt vooral gelegd door oefening in de kindertijd en de vroege adolescentie, en dat gebeurt het beste in gezonde sociale omgevingen. Thuis, op de sportclub, maar voor een belangrijk deel ook op school. En dat is juist waar in de afgelopen twee jaar gaten zijn gevallen. De lockdowns hebben de kansen voor leerlingen om hun executieve functies te oefenen aanzienlijk beperkt. Precies op een kwetsbaar moment, want de vroege adolescentie is hiervoor een 'sensitieve periode'. Juist in deze periode vindt een versnelde ontwikkeling van executieve functies plaats. Dat is wat we nu terugzien in de klas: de leerlingen vertonen gedrag dat eigenlijk hoort bij jongere kinderen. Ze lopen als het ware een beetje achter in hun ontwikkeling.

Proces versterken

Hier zijn natuurlijk wel wat relativeringen op hun plaats. Lang niet alle leerlingen ervaren deze problemen: een aanzienlijk deel heeft tijdens de lockdowns zelf goed doorgewerkt en de draad weer opgepakt. En ook: schools presteren hangt niet een-op-een samen met executieve functies. Ten eerste spelen



eerdere ervaringen en kansen een belangrijke rol, net als individuele verschillen in bijvoorbeeld motivatie, studievaardigheden en intelligentie. Daarnaast verdwijnen veel problemen ook weer vanzelf zodra de structuur er wél weer is.

“Zodra we weer hele klassen lesgeven, zag je meteen veranderingen”, vertelt biologie docente Janny de Wit. “Ze kwamen eigenlijk als vanzelf weer in een ritme, ze kropen weer bij mekaar in de pauzes, ze keken weer naar bovenbouwleerlingen. Ze móchten weer dingen, ook buiten school, en daarmee kregen veel leerlingen vanzelf weer de motivatie om te leren. En dat leren ging dan geleidelijk ook weer beter.”

Toch zijn er ook dingen die docenten kunnen doen om dat proces te versnellen en te versterken. En dat hoeft niet per se via speciaal ontwikkelde interventies voor het trainen van execu-

tie functies. Die zijn er wel, bijvoorbeeld computergestuurde trainingsprogramma's in spelvorm, lichaamsbeweging, contemplatieve technieken zoals mindfulness, en cognitieve therapie,

Leren door interacties

Om te begrijpen wat docenten dan wél kunnen doen om hun leerlingen op dit vlak te helpen, duiken we nog even in de theorie. Onderzoek heeft laten zien dat de context waarin een leerling leert van doorslaggevend belang is voor de ontwikkeling van executieve functies. Allereerst helpt een warme, ondersteunende thuissituatie: daarin durft een kind te experimenteren en zijn executieve functies te oefenen in dagelijkse en nieuwe activiteiten. Maar ook de context op school speelt een grote rol. Dat stelden de Amerikaanse onderwijspsychologen Bridget Hamre en Robert Pianta in 2013 in hun raamwerk *'Teaching through Interactions'*. Dit model stelt dat de interactie tussen leraar en leerling een centrale drijfveer is voor het leren en de ontwikkeling van de leerling. Die interactie bestaat uit drie elementen: 1) de emotionele ondersteuning door de docent, bijvoorbeeld via opmerkzaamheid en positieve communicatie; 2) gedragsmanagement in de klas, bijvoorbeeld door duidelijke instructies en het prijzen van gewenst gedrag; en 3) de inhoudelijke kennisoverdracht.

Veel docenten passen dit – bewust of onbewust – allang toe in hun lessen: de voordelen spreken voor zich. Maar ze blijken ook echt uit onderzoek: leerlingen die zich emotioneel gesteund voelen door hun docent, ervaren een gevoel van veiligheid in de klas. Ze hebben lagere stressniveaus en hogere niveaus van betrokkenheid en exploratie. Goed gedragsmanagement biedt structuur en overzicht, maakt regels en omgangsvormen helder en zorgt voor optimale kansen voor het geven van instructie. In zo'n klimaat oefenen leerlingen allerlei executieve functies, zoals het organiseren van hun schoolwerk. Ten slotte zijn heldere

Dit model stelt dat de interactie tussen leraar en leerling een centrale drijfveer is voor het leren en de ontwikkeling van de leerling.

tie functies. Die zijn er wel, bijvoorbeeld computergestuurde trainingsprogramma's in spelvorm, lichaamsbeweging, contemplatieve technieken zoals mindfulness, en cognitieve therapie,

‘Ontzedelijking’ in WOII

Het is niet voor het eerst dat scholen in Nederland langere tijd dichtgingen. Ook in de Tweede Wereldoorlog was het onderwijs gefragmenteerd. De Joodse scholen sloten in 1943 en in de jaren daarna volgden veel andere: de gebouwen waren vernield of geconfisqueerd, brandstof voor verwarming was schaars en er was een tekort aan docenten en lesmaterialen. Met name in de hongerwinter gingen kinderen massaal niet naar school.

Dat leidde al snel na de bevrijding tot maatschappelijke onrust: er zou sprake zijn van ‘ontzedelijking’ van de jeugd. En dat ging dan niet over de seksuele moraal, maar in bredere zin over het gebrek aan discipline, veroorzaakt door de gemiste schooltijd. Historisch onderzoek laat inderdaad ‘dedisciplineren’ zien, maar niet zozeer als gevolg van de onderwijsonderbreking. Veel belangrijker was de veranderde blik op discipline na de Tweede Wereldoorlog. Discipline werd, met name vanaf de ‘vrije’ jaren 1960, geassocieerd met hiërarchie en blindelings bevelen opvolgen, en dat paste niet meer in de tijdgeest.

Maar hoe werkte de ‘ontzedelijking’ tijdens de oorlog door in het lerend vermogen van kinderen? En in hun verdere levens? “Dat is voor zover ik weet nooit als zodanig onderzocht”, zegt onderwijshistoricus Pieter Slaman van de Universiteit Leiden. “Grootschalig onderwijskundig onderzoek, waarbij cohorten langere tijd werden gevolgd, gebeurt pas vanaf de jaren 1950.”

Slaman merkt daarbij op dat de vergelijking tussen de onderwijs- en onderbrekingen van toen en nu heel lastig te maken is. “Natuurlijk, er zijn parallellen”, zegt hij, “maar de situatie was toen écht heel anders. In de kampen, maar ook gewoon op straat, kwamen schoolkinderen in mensonterende situaties terecht. Ze waren getuige van gruwelijke gebeurtenissen, en ze moesten vaak zelf dagelijks dingen doen die helemaal niet mochten, zoals voedsel stelen of dingen slopen voor brandhout.” Dat je dan na zo’n periode niet optimaal leert, is volgens Slaman volkomen logisch. “Maar dat ligt dan dus niet aan die onderwijsonderbreking op zich.”

Veel kinderen gingen na de oorlog overigens helemaal niet terug naar school, merkt Slaman op: ze gingen al jong aan het werk, vaak zonder diploma, om geld te verdienen voor het gezin en te helpen bij de wederopbouw. Daarmee kregen ze vanzelf weer de nodige structuur. De leerlingen die wel verder leerden, pakt simpelweg de draad weer op, en deden desnoods een leerjaar opnieuw. De eindexamenkandidaten van 1945 kregen hun diploma zonder examen te hoeven doen. “Intuïtief zeg ik, maar dit is speculatie, dat die ‘ontzedelijking’ vrij weinig kans heeft gekregen om door te zetten”, zegt Slaman, “want iedereen moest aan het werk. Weigeren of dwarsliggen waren niet aan de orde. En dat ging vaak goed: mensen zijn heel flexibel, als het erop aankomt.” En dat is precies de kern van waar we nu zijn – we moeten de draad weer oppakken, en dan komen we er wel weer. Dat hebben we geleerd van eerdere tijden.

instructies van belang, waarbij de docent ook ruimte inbouwt voor hogere-orde-denken (zoals analyseren en evalueren) en het gebruik van gevorderde taal. Ook dat helpt leerlingen hun executieve functies te ontwikkelen.

Relatie en structuur

Hoe pak je dat allemaal aan in de praktijk? Docent Janny de Wit is er heel bewust mee bezig. Ze maakt in feite een combinatie van de drie genoemde elementen. “Deze pandemie doet je beseffen: je moet veel meer met elkaar in gesprek”, zegt ze. “Dat contact is superbelangrijk. Als ik écht naar leerlingen luister, dan gaan ze vaak vanzelf aan de gang.”



Schooljeugd in oorlogstijd. Hongertochten in de barre winter van 1944-1945, Collectie Nationaal Onderwijsmuseum

Al weten ze dan nog niet altijd h^oe ze aan de gang moeten. Daarom geeft De Wit allereerst duidelijkheid over de structuur van de les en over haar verwachtingen. Vervolgens legt ze dezelfde stof op verschillende manieren uit. “Je maakt bijvoorbeeld samen een *concept map*, je laat ze een tekstblokje samenvatten, je bespreekt hoe je een bepaald probleem kunt benaderen. Die herhaling zorgt ervoor dat het erin geslepen wordt.” Natuurlijk zijn er momenten dat ze even streng moet optreden. Maar dat doet ze in alle rust. “Discipline zit hem voor mij niet in dreigen en straffen, maar in die structuur en duidelijkheid. En in die goede band die je hebt: die maakt dat leerlingen echt wel willen werken. Ze weten: dit is hoe we het gaan doen – en ze weten dat ik er voor ze ben.” Leerlingen zijn nog relatief vaak onzeker, merkt De Wit. Daarom stelt ze hen gerust en geeft complimenten.

“Die relatie en die structuur, die waren altijd al heel belangrijk”, besluit De Wit. “Maar ik denk dat de coronacrisis dat nu extra heeft benadrukt.”

► **Mariëtte Huizinga** is universitair hoofddocent onderwijsneuro-wetenschap aan de VU Amsterdam en co-auteur van het boek ‘Gedrag in uitvoering – over executieve functies bij kinderen en pubers’. **Nienke Beintema** is freelance wetenschapsjournalist, o.a. voor NRC Handelsblad en NWO.



Mariëtte Huizinga



Nienke Beintema