

HOOFDSTUK 4

Groepsdynamica: gras groeit ook niet door er aan te trekken

De leerkracht gaat in de klas constant om met *een groep leerlingen*. Deze groep is een kleine gemeenschap waarin zich een hele dynamiek afspeelt. Elk lid is willens nillens deel van het geheel en heeft (in mindere of meerdere mate) invloed op het geheel.

Ook de leraar is element van het geheel. Hij is wel een speciaal groepslid. Hij is zowel acteur als regieverantwoordelijke van het klasgebeuren. Hij heeft ambtshalve een specifieke functie. Van hem wordt bovenal verwacht dat hij zijn onderwijsopdracht uitvoert. Hij moet de doelstellingen die hij gekregen heeft, realiseren. Dit is zijn formele doel. Als hij hier niet voldoende in slaagt, of als hij dit doet op een weinig pedagogische manier, gaat hij via directie, collega's, ouders en leerlingen gewezen worden op disfunctioneren en/of gebrek aan kwaliteit. Om zijn opdracht goed uit te voeren moet de leraar leiding nemen in de groep. Inzicht in groepsfunctioneren is noodzakelijk om goed met de groep om te kunnen gaan. Want zomaar hopen dat het vanzelf zal gaan of dat het werkt door er even aan te "trekken" is meestal geen oplossing.

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op belangrijke basisinzichten en fundamenten van de groepsdynamica. Vervolgens bespreken we aan de hand van de roos van Leary de interactie in groepen en de rol van de leerkracht daarbij. In paragraaf drie gaan we in op het verschil tussen heterogene en homogene groepen. Het leiderschap van de leerkracht en het situationeel begeleiden van groepen behandelen we in paragraaf 4. We eindigen dit hoofdstuk met pesten als groepsdynamisch fenomeen. Hiervoor halen we inspiratie bij KiVa van Salmivalli uit Finland.

1. Basisinzichten en fundamenten

Er is natuurlijk reeds ontzettend veel geschreven over groepsdynamica. In wat volgt zullen we vanuit de literatuur over groepsdynamica deze groepsdimensie binnen het onderwijs verder uitdiepen. Hierbij is het van wezenlijk belang om het functioneren van groepen te kaderen op twee niveaus, namelijk het taak- en relatieniveau. We bespreken vervolgens enkele sociaalpsychologische fenomenen. Daarna gaan we in op de

ontwikkeling van een groep aan de hand van het model van Tuckman. Het is relevant voor klasgroepen om na te gaan welke krachten aan het werk zijn. Daarom besteden we ook aandacht aan de doelen, de normen en de taken van de groep en aan de samenhang (cohesie) en de structuur van de groep.

1.1. Twee wezenlijke dimensies van de groep

Het is niet evident om een eensluidende definitie voor de groep te formuleren, aangezien de literatuur rond groepsdynamica een waaier aan definities biedt. We kunnen echter wel een omschrijving geven van de groep door een aantal kerneigenschappen aan te halen. Deze omschrijving is echter afhankelijk van het perspectief van waaruit men naar een groep kijkt. Ook de context en de tijd waarin de groep is ingebed, spelen hierbij een rol. Bovendien evolueert een groep in de loop van haar bestaan.

Uit de verscheidenheid van definities kunnen we de volgende kenmerken distilleren: er is een bepaald doel; er ontstaat een bepaalde structuur (normen, rollen en macht); men is zich bewust van het bestaan van de groep; er moet communicatie/interactie zijn; men is wederzijds op elkaar betrokken en er is een wederzijdse beïnvloeding (cohesie).

Als we deze kerneigenschappen van groepen naar het onderwijs toe vertalen, kunnen we een klas als volgt omschrijven. Een klasgroep wordt opgericht omdat de leden ervan samen een schooljaar lang dezelfde lessen krijgen. Om deze taak uit te voeren is het van belang dat alle leden weten dat ze deel uitmaken van een groepsproces waarbij elk van hen bepaalde taken op zich neemt. Hierdoor ontstaat er een bepaalde groepsstructuur die de normen en de waarden van deze groep impliciet vertegenwoordigt. Binnen deze structuur zullen ook machtsrelaties aan de orde zijn. Ze zullen mede het communicatie- en interactieproces beïnvloeden. Tot slot kunnen we stellen dat er enkel sprake is van een klas'groep' wanneer de leden wederzijds op elkaar betrokken zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden.

In het voorgaande hebben we een omschrijving proberen te geven van de 'groep'. Willen we echter het functioneren van een groep beter begrijpen, dan moeten we rekening houden met twee dimensies, namelijk de taakdimensie en de relatiedimensie. Merk op dat deze beide dimensies ook bij communicatie aan bod kwamen!

Overlaet beschrijft deze dimensies als volgt. De taakdimensie betreft de interactie van de groep met haar externe omgeving: de organisatie waarvan ze deel uitmaakt. De groep wordt geconfronteerd met een externe probleemsituatie waarop ze moet trachten in te grijpen. De relatiedimensie verwijst naar de interactie van de groep met haar interne omgeving: de groepsleden. De groep moet immers niet alleen tot een oplossing komen, zij moet ook over probleemstelling en oplossing tot een akkoord komen. De groepsleden brengen individuele normen en doelstellingen aan alsook persoonlijk aanzien, potentieel en inzet (Overlaet, 1985, p. 4).

Remmerswaal stelt dat binnen elke groep altijd twee niveaus te onderscheiden zijn, namelijk een taakniveau en een sociaal-emotioneel niveau (relatieniveau). Bij het taakniveau gaat het om wat de groep doet, om de inhoud. Hierbinnen zullen mensen dus veeleer formele functies vervullen. Het sociaal-emotioneel niveau gaat over de welbepaalde manier waarop de groep iets doet, over hoe de mensen met elkaar omgaan. Hier spreken we meer van sociaal-emotionele rollen. Hij verwijst ook naar Homans (1966), wanneer die spreekt over het externe en interne systeem van de groep. Het externe systeem zijn activiteiten, interacties en gevoelens om als groep ten aanzien van de buitenwereld te kunnen voortbestaan door het vervullen van een taak en het bereiken van een groepsdoel. Bij het interne systeem gaat het om alle activiteiten, interacties en gevoelens die voortvloeien uit het interne groepsfunctioneren. Het groepsgedrag van het interne systeem is een uiting van wederzijdse gevoelens tussen de leden van de groep (Remmerswaal 1996, p. 5).

Door sommige auteurs wordt er een onderscheid gemaakt tussen twee soorten groepen waarin de twee eerder geschetste niveaus in een verschillende verhouding voorkomen. De eerste soort zijn de taakgerichte groepen waarbij men de aandacht vooral richt op het uitvoeren van de taak en waarbij men in mindere mate oog heeft voor het groepsproces, waardoor de sociale relaties veeleer zakelijk en afstandelijk verlopen. De tweede soort zijn de sociaal-emotionele groepen waarbij de persoonlijke en intieme relaties wel primeren. Slechts in tweede instantie zal het uitvoeren van de taak van belang zijn.

Uit het voorgaande blijkt dat beide dimensies in een groep teruggevonden kunnen worden, maar dat de verhoudingen tussen beide dimensies kunnen verschillen. Ook in het open procesmodel van Leirman (1984) wordt deze verwevenheid tussen de taak- en relatiedimensie aangetoond (zie verder in hoofdstuk 6).

Wanneer we klassen als groepen behandelen, kunnen we enerzijds stellen dat het vooral taakgerichte groepen zijn. Ze werken namelijk aan een opdracht, die door de organisatie (de onderwijsinstelling) opgedragen wordt.

Anderzijds willen we de relatiedimensie binnen deze groepen ook beklemtonen, want een doelstelling van het onderwijs is toch ook het leren samenwerken in groepen en dus niet enkel het uitvoeren van een individuele taak. Tevens is de klasgroep voor jongeren een belangrijk onderdeel van hun leefwereld. Ze zitten samen in een klas en het al dan niet hebben van een groepsgevoel is ontzettend belangrijk.

1.2. Enkele sociaalpsychologische fenomenen

In zijn bekende boek *The human group* (1950) ontwikkelt Homans een groot aantal stellingen in de vorm van hypothesen. De belangrijkste daarvan is bekend geworden onder de naam *interactiehypothese*, ook wel sociaal-contacthypothese genoemd: "indien er frequente interacties zijn tussen de leden van een groep, zullen er gevoelens

van onderlinge genegenheid groeien en deze gevoelens zullen op hun beurt weer leiden tot verdere interacties” (Remmerswaal, 2005). Deze hypothese is een pleidooi voor het samenstellen van heterogene groepen in het onderwijs (zie verder paragraaf 3). Hoe diverser de contacten en de interacties hoe groter de informele netwerken van de jongeren worden.

Festinger stelt in zijn *cognitieve-dissonantietheorie* dat iedereen tot een samenhangend en consistent beeld van de werkelijkheid wil komen. Tussen cognitieve elementen kunnen echter tegenstrijdigheden bestaan en dit is wat Festinger cognitieve dissonantie noemt. Er wordt dan druk ervaren om deze dissonanties te reduceren. Dit kan men doen door keuzes voor ander gedrag, door andere verklaringen te vinden voor het eigen gedrag en door het vermijden van nieuwe informatie. Dit fenomeen heeft enorme invloed in klasgroepen. Denken we maar aan het spanningsveld van de leerkracht om zijn behoefte om impact te hebben te verzoenen met de waarde van respect voor wat zijn leerlingen denken en doen.

Een andere bijdrage van Festinger is zijn *sociale vergelijkingstheorie*. Naarmate een bepaalde mening gedeeld wordt met meer anderen, is ieder meer overtuigd van de juistheid van die mening. Wanneer alle leden van een (klas)groep het ergens over eens zijn, krijgt die subjectief geldende mening de schijn van objectiviteit en algemene geldigheid. Zo creëren (klas)groepen een sociale werkelijkheid die haar voornaamste basis vindt in de consensus van allen en zullen zij dus pressie uitoefenen tot conformiteit teneinde dit beeld van de werkelijkheid veilig te stellen. Vooral een tamelijk homogene groep biedt aan haar leden de voortdurende mogelijkheid om zichzelf te vergelijken met anderen. De pressie tot conformiteit in groepen betekent dan ook tevens een poging om de sociale vergelijkingsmogelijkheden binnen de groep veilig te stellen. Ook verklaart deze sociale vergelijkingstheorie waarom mensen lid worden van bepaalde groepen: men zoekt actief het lidmaatschap van die groepen waarvan men vermoedt dat de leden meningen en vaardigheden hebben die vergelijkbaar zijn met die van zichzelf, zodat men bevestiging vindt voor de eigen meningen en een vergelijkingsmaatstaf voor de eigen vaardigheden. Je eigen klasgroep zal maar een groep zijn waar je jezelf niet thuis voelt!

Asch heeft onderzoek gedaan met betrekking tot *conformisme*. Een conflict tussen twee normalerwijs betrouwbaar geachte informatiebronnen: je eigen zintuigen en de oordelen van anderen, worden opgelost door zich te conformeren aan de groepsmeerderheid. Pesten, dat in paragraaf 5 uitgebreid wordt behandeld, heeft dikwijls een basis in dit conformisme: iedereen conformeert zich met het gedrag van de pestkop.

Je zou denken dat groepen weinig risico's nemen en kiezen voor veilige en behoudende beslissingen. Vreemd genoeg is het tegenovergestelde vaak het geval. De druk tot conformiteit betekent dat men de neiging heeft om beslissingen te nemen die risicovoller zijn dan de beslissingen die men als individu neemt. Uit onderzoek blijkt dat mensen die in groepen werken over het algemeen voor het risicovolle alternatief kiezen. Dit komt waarschijnlijk door het feit dat de groepsleden zich minder verantwoordelijk voe-

len voor groepsbeslissingen en de gevolgen hiervan. 'Een beslissing van iedereen valt onder de verantwoordelijkheid van niemand.' De effectiviteit van groepsgedrag wordt negatief beïnvloed door het concept van groupthink. Dit **groepsdenken** wordt gedefinieerd als: 'het verslechteren van de mentale efficiëntie, haalbaarheidsevaluaties en morele beoordelingen ten gevolge van groepsinterne druk.' Groepsdenken vindt plaats als groepsleden vergelijkbare ervaringen en referentiekaders hebben, en met name als ze al langer deel uitmaken van de groep. Ook de leerkracht die niet van conflicten houdt of andersdenkenden bestraft, creëert de juiste omstandigheden voor het ontstaan van groepsdenken.

En wat te denken als we onze klas indelen in kleine groepen en groepswork introduce- ren? Welke sociaal-psychologische fenomenen kunnen dan om de hoek komen kijken. Ondanks het feit dat mensen zich gewoonlijk extra inspannen als zij deel uitmaken van een groep, heeft het onderzoek zich vooral gericht op situaties waarin groepsleden slecht gemotiveerd zijn. De Franse hoogleraar Ringelmann (zie Moede, 1927) heeft onderzoek gedaan naar de efficiëntie van mensen die hun krachten bundelen. Hij liet groepjes met een wisselend aantal deelnemers touwtrekken. Een individu had een gemiddelde trekkracht van 63 kilo, een groepje van twee 118 kilo, een groepje van drie 160 kilo en een groep van acht 248 kilo. Een intrigerende uitkomst. Bij groepen van vier gebruikten de deelnemers 77 procent van hun vermogen, bij groepen van acht daalde dit tot 49 procent. Sindsdien heet dit omgekeerde effect tussen het aantal groepsleden en de kwaliteit en/of grootte van hun individuele prestaties bij gezamenlijke taken het **Ringelmann-effect**. Onderzoeken met puzzels (Taylor & Faust, 1952), creatieve opdrachten (Gibb, 1951) en perceptuele beoordelingen en complexe redeneringen (Ziller, 1957) leverden overeenkomstige resultaten op.

Ingham e.a. (1974) herhaalden het onderzoek van Ringelmann om te bepalen of de verminderde inzet toegeschreven kon worden aan procesproblemen, zoals het slecht kunnen coördineren van de gezamenlijke inspanningen (bij touwtrekken bijvoorbeeld of de deelnemers wel een goed houvast kunnen krijgen en op hetzelfde moment beginnen) of aan sociaal meeliften. Zij toonden aan dat de deelnemers, naarmate de groepen groter werden, minder hard gingen trekken en dat dit effect in elk geval voor een deel kon worden toegeschreven aan een verminderde motivatie. Enkele jaren later deden Latané e.a. (1979) het onderzoek opnieuw, maar nu met een andere opdracht, namelijk zo hard mogelijk juichen. Latané noemde de verminderde motivatie sociaal meeliften. **Sociaal meeliften** bestaat uit het verminderen van onze eigen inspanningen als we onze krachten bij het uitvoeren van een taak met die van anderen moeten bundelen. Dit verschijnsel is bij een zeer uiteenlopende reeks van dergelijke taken aangetoond. We noemden al touwtrekken en juichen. Het komt ook voor bij schreeuwen, applaudiseren, beoordelen van gedichten en redactionele commentaren, fietsen, pompen van lucht of water, produceren van ideeën, typen en ontdekken van signalen. Het verschijnsel doet zich ook in andere culturen voor, bijvoorbeeld in India (Weiner e.a. 1981), Japan (Williams en Williams, 1984) en Taiwan (Gabrenya e.a., 1983).

Bij sommige opdrachten is het volkomen logisch dat we meeliften. Als we met zes mensen iets moeten optillen wat door drie mensen gedaan kan worden, dan hoeven we ons niet tot het uiterste in te spannen om het voor elkaar te krijgen. Deel dus groepen voor groepswerk doordacht in en geef geen opdrachten die door drie personen gedaan kunnen worden aan zes personen. Maar in de meeste situaties is wel de volledige inzet van de groepsleden nodig en wordt dat ook verwacht.

Op grond van hun meta-analyse van bijna tachtig onderzoeken, komen Karou en Williams (1993, 2001) tot de conclusie dat het meelifteffect gereduceerd kan worden als:

1. de bijdragen van elk groepslid herkenbaar zijn
2. de doelen persoonlijke betekenis hebben, uitdagend, belangrijk, attractief en interessant zijn
3. er een sterke prikkel is om een goede prestatie te leveren
4. de groepsleden begrijpen dat hun eigen inzet tot een betere groepsprestatie zal leiden
5. de groepscohesie groot is;
6. de verrichtingen van elk groepslid door de groepsgenoten en een autoriteit (een docent bijvoorbeeld) beoordeeld worden.

Wat zou jij doen als je een huis met enkele medestudenten deelt en tot de ontdekking komt dat jij de enige bent die het huis schoonhoudt? Je medestudenten hebben daar veel plezier van maar steken zelf geen vinger uit. Kerr (1983) noemde de neiging om je eigen inspanningen te reduceren als die anderen wat opleveren maar hen weinig kosten (meelifteffect) het *sukkeleffect*. Hij toonde aan dat we liever onze inspanningen verminderen (dus ook de daarmee gepaard gaande beloningen) dan dat wij een 'sukkel' zijn die door anderen gebruikt wordt. Dit betekent niet dat iedereen dezelfde bijdrage moet leveren. Meestal voelen mensen zich geen sukkel als een ander groepslid wel zijn uiterste best doet om een bijdrage te leveren maar er niet toe in staat is (Kerr, 1983; Tjosvold et al., 1981).

1.3. Groepsontwikkeling

Niet elke klas is automatisch een groep. Aan een klas wordt niet vaak een expliciete opdracht in die zin geformuleerd. Tevens spelen in het ontstaan van een klas'groep' individuele behoeften een rol. Zo zal het functioneren van een klas'groep' afhankelijk zijn van het feit of de leden elkaar aantrekkelijk vinden. Deze aantrekkelijkheid zal ook het verloop van het taakproces mede bepalen. Bovendien zal het van belang zijn dat elk individu zich kan identificeren met wat men als groep wil bereiken, zodat men als groep meer is dan een som van individuen.

Groepen werken niet van meet af aan efficiënt, ze evolueren, maken verschillende fasen door, kortom ze groeien. De manier waarop dit gebeurt, verschilt van groep tot groep.

Ook verloopt dit groeiproces niet rechtlijnig, maar vaak spiraalvormig en kunnen bepaalde groeifasen zich binnen een zelfde groep herhalen. Groepsvorming kan worden beïnvloed en gestimuleerd tot betere samenwerking. Een voorwaarde hierbij is dat we de situatie in de groep kunnen analyseren.

De laatste jaren werden verscheidene ontwikkelingsfasen beschreven.

1.3.1. *De gouden weken*

Een Nederlands boek focust vooral op de eerste vier weken van het schooljaar en noemt deze de 'gouden weken' (Bijleveld, 2013). "Een goed begin is het halve werk! Deze uitdrukking is in het bijzonder van toepassing op de groepsvorming en verwoordt in één keer het doel van de Gouden Weken. De Gouden Weken worden ingezet om het goud dat de leraar in handen heeft, de interactie tussen hem en de leerlingen, te smeden en te kneden zodat er een fijne sfeer in je groep heerst; een heel schooljaar lang. Bij de Gouden Weken ligt het accent op groepsvormende activiteiten en oudercontact.

Kinderen ontwikkelen zich razendsnel. Dit is niet alleen op sociaal niveau het geval, maar ook op cognitief en fysiek niveau. Sommige leraren zeggen wel dat ze 'een ander kind teruggekregen hebben na de vakantie'. De hiërarchische structuur verschuift wat. Bepaalde kinderen blijken toch weer iets dominanter, een enkel kind heeft de groep verlaten of is er aan toegevoegd, weer andere kinderen zijn wat jonger in hun ontwikkeling en interesses en hebben moeite om aansluiting te vinden. Juist deze gevoelige periode is bij uitstek geschikt om in te zetten op een positieve groepsvorming." (Bijleveld, 2013, p. 6-7).

Tuckman (1965) heeft volgend model over groepsontwikkeling geformuleerd: forming – storming – norming – performing.

In de fase **Forming** speelt acceptatie een grote rol. Leerlingen willen geaccepteerd worden, aansluiting bij de groep vinden en kijken de kat uit de boom. Conflicten en serieuze onderwerpen worden gemeden, de meeste leerlingen zullen in het begin gefocust zijn op zichzelf.

Deze fase wordt gekenmerkt door:

- onzekerheid
- behoefte aan duidelijkheid, structuur, normen
- hoge verwachtingen naar de leider
- stereotypering
- pseudo-communicatie
- vastleggen van afspraken op het einde van deze fase
- begin van taakgericht werken, schijnbare stabilisering.

In de fase **Storming** worden de leerlingen opener naar elkaar. Ze worden kritischer op elkaars gedrag. De verschillende initiatieven en perspectieven worden gewogen. Lang-

zaam maar zeker ontstaat er een voorkeur voor een bepaalde leider en het type leiderschap. In deze fase is begrip en geduld nodig en moeten de leerlingen leren om open te staan voor verschillen.

Deze fase wordt gekenmerkt door:

- door opstandigheid en conflicten tussen groepsleden onderling en groepsleden en leider. Meer uiting van gevoelens en irritaties
- nadruk ligt op de uitbouw van het relatiepatroon en de manifestatie van het eigen ik
- meer procesgericht dan taakgericht.

In de fase **Norming** wordt er gekozen voor een bepaald doel. Sommige leerlingen zullen bepaalde ideeën op moeten geven of aan moeten passen, ten behoeve van andere ideeën die beter aansluiten op het doel. De normen worden mede bepaald door de leiders en de manier waarop het leiderschap vorm gegeven wordt. De groep hanteert positieve, negatieve of wisselende normen.

Deze fase wordt gekenmerkt door:

- ontwikkeling van een ondersteunend rolgedrag en meer integratie
- herbeginnen aan de groepstaak
- groei van persoonlijke verantwoordelijkheid voor het bereiken van het groepsdoel
- groei van positieve werksfeer doorheen betere communicatie.

In de fase **Performing** gedragen de leerlingen zich overeenkomstig hun keuzes. Daarbij kan er geopteerd worden voor actief buitensluiten en pesten van kinderen en weerstand tegen de regels van leraren. Het kan ook zijn dat er juist ruimte is voor elkaar en leerlingen zich verantwoordelijk voelen en elkaar corrigeren ten behoeve van een fijne sfeer in de klas.

Deze fase wordt gekenmerkt door:

- open groepsklimaat
- adequaat aanpakken van conflicten
- directe communicatie
- sterk eenheidsgevoel
- evolutie naar groepsleiderschap.

1.4. De doelen, de normen en de taken van de groep

Elke groep heeft *groepsdoelen* (bijvoorbeeld een specifieke opleiding realiseren). Iemand die bij een groep aansluit, kent min of meer dit doel. In eerste instantie brengt dit bekende, geëxpliciteerde doel de groep samen.

Elk lid brengt ook *individuele doelen en verwachtingen* mee (bijvoorbeeld: een goede opleiding krijgen, veel Frans leren, mij goed voorbereiden op latere studies als onder-

wijzer, plezier maken op een al dan niet aanvaardbare manier of aanvaard worden door de 'coole' groep en daarom geen te soft imago hebben). Deze doelen kunnen erg verschillend en tegenstrijdig zijn. Hoe dan ook spelen ze een rol in het functioneren van de individuele leerling en de groep.

De doelen zijn *bekend* (onder andere de formele doelen) voor iedereen van de groep of zijn *niet bekend* (informele doelen). Beide doelen zullen het groepsgebeuren min of meer beïnvloeden.

Voorbeeld: In de studierichting 'elektriciteit-elektronica' wordt bij het begin van het jaar een klas samengesteld. Mogelijke doelen zijn:

Het bekende (formele) doel is: een kwaliteitsvolle opleiding geven binnen het pedagogisch project van de school. De school is een opleidingsinstituut maar benadrukt ook de pedagogische visie. De school verwacht dat elke leerling en zijn ouders hier op inschrijft. Door het ondertekenen van het schoolreglement onderschrijft men de formele doelstelling.

Individuele doelen kunnen zijn: vrienden maken (positief), mij binnen de grenzen goed amuseren (positief), een niet te inspannende opleiding volgen zodat ik later makkelijk werk vind en waardoor ik een druk leven van buitenschoolse activiteiten (hobby's, vrijetijdsactiviteiten en studentenjob) kan blijven leiden.

De doelen situeren zich op het continuüm van positief tot negatief. De uitgesproken appreciatie hangt af van de waarden, normen en doelen van degene die beoordeelt.

Voorbeeld van een negatief informeel doel: Een leerling komt naar de school vanwege het kindergeld en is van plan om op zijn 18^{de} verjaardag (eerder stopt het kindergeld) de school meteen te verlaten.

	Groepsdoel		Individueel doel	
	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Bekend (formeel) doel				
Niet bekend (informeel) doel				

Figuur 4.1. Overzicht van doelen

Vanuit het standpunt van klasmanagement is het essentieel dat de klasgroep achter het klasgroepsdoel gaat staan. Met andere woorden, dat de leerlingen onder andere naar de school komen om een kwaliteitsvolle opleiding te krijgen en een diploma te halen.

Wanneer er binnen de klasgroep tegengestelde doelen zijn, zal spanning optreden.

De formele doelen worden geëxpliciteerd in de eindtermen/kerndoelen die de overheid formuleert en worden dan verder geconcretiseerd en vertaald in de missie van de school en in het pedagogisch project.

Voorbeeld: 'Onze school wil jongeren vormen die in dialoog kunnen treden en willen samenleven met personen en groepen met andere standpunten of een andere levensbeschouwing. Zorgdiepte is het sleutelwoord in ons schoolproject. Zo begeleiden wij onze leerlingen bij hun geestelijke, intellectuele en socio-emotionele groei naar volwassenheid. In onze school draagt iedereen de verantwoordelijkheid voor wat zich bij ons afspeelt. (...). Samen en expliciet over de onderwijsvormen heen bouwen wij aan een school waarin iedereen zich geborgen weet, zich thuis voelt en ten volle tot zijn recht kan komen. Een plaats waar creativiteit en enthousiasme leidt tot het verkennen van nieuwe horizons.' (bron: Sancta Maria Instituut, Leuven).

Dit pedagogisch project wordt reëel in de dagelijkse realiteit van de omgang met leerlingen (onder andere in de klas). Wellicht zullen volgende normen en waarden van de leerkrachten hun pedagogisch begeleiden verder richten: ze willen gelukkige mensen vormen die verantwoordelijkheid kunnen nemen op vele terreinen van het leven: verantwoordelijkheid voor zichzelf (zelfzorg, kunnen kiezen, groei in eigen handen nemen, zichzelf ontplooien, positief leren omgaan met gevoelens, het ontwikkelen van een sturend ik), pro-sociaal gedrag en verantwoordelijkheid opnemen voor anderen en maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Uit de doelen vloeien normen voort. Een norm bepaalt wat verwacht wordt van de groepsleden. Zo zijn er al dan niet geëxpliciteerde normen van leerlingen- en leraren-gedrag.

Wanneer normen worden overtreden, ontstaat er een spanningsveld. Heel vaak zal *groepsdruk* ontstaan.

Voorbeeld: In een goede klasgroep zal iemand die verdragingsmanoeuvres inbouwt, kritiek krijgen van de rest van de groep. Deze situatie is dankbaar voor de leerkracht. De groep ondersteunt hem en keurt de leerling die niet voldoende meewerkt af.

Voorbeeld: Wanneer de normen van de klasgroep veeleer negatief zijn (we willen het liefst zo weinig mogelijk leerstof en zoveel mogelijk de leerkracht aan de praat houden), gaat de leerling die afremt aanzien verwerven in de groep. Hij heeft de groep immers geholpen bij het realiseren van de doelen.

De taakgerichte en groepsgerichte taken van de groep stellen vereisten:

Om het formele doel van de klas te realiseren, moeten concrete acties gebeuren. Dit vraagt inspanningen van zowel de leerkracht als de (groep) leerlingen.

Er worden leeractiviteiten uitgevoerd (les volgen, groepswork, zelfstandig werk, ...).

De klasgroep moet *taakgericht* bezig zijn.

Essentieel voor een goed functionerende groep is een minimum aan groepsgevoel en veiligheid. Wanneer men zich niet veilig voelt in een groep, zal leren moeilijk zijn. Voor jongeren is de peergroep immers zo belangrijk.

Onveiligheid van de groep kan ook een reden zijn tot slecht functioneren van groepen.

Een goede klasmanager investeert op beide terreinen. Hij zorgt voor een krachtige leeromgeving (taakgericht aspect), maar heeft oog voor het welbevinden van de groep en de individuele leerlingen.

Van de leerkracht wordt verwacht dat hij beide terreinen ook mee bewaakt. Hiervoor is het nodig dat hij het speelveld afbakt. Hij moet bepalen en bewaken volgens welke afspraken er wordt gewerkt in de klas, welke regels voor sociaal verkeer er gelden, en dergelijke. De normen kunnen het best geëxpliciteerd worden. Binnen deze grenzen moet voldoende ruimte zijn.

Wanneer leerlingen (al dan niet op geplande) negatieve doelen (bijvoorbeeld: boel maken, de leraar tarten of een andere leerling ridiculiseren) in het klasgebeuren brengen, heeft de klasleraar 'werk'. Hij zal de negatieve doelen *snel* moeten ombuigen tot positieve doelen. Concreet betekent dit dat hij de negatief ingestelde leerling(en) tot een minimale coöperatie moet krijgen of dat hij de invloed van die leerling(en) moet minimaliseren of liefst nog neutraliseren.

Bij disfunctioneren van de klas moet de klasmanager zich de vraag stellen hoe het gesteld is met de doelen van de klasgroep als geheel, de eventuele subgroepen en individuele leerlingen (zie verder de samenhang en de structuur van de groep).

1.5. De samenhang (cohesie) en de structuur van de groep

1.5.1. Groepscohesie

Uit het voorgaande kan misschien verkeerdelijk de indruk ontstaan zijn dat de groep één massief geheel is. Niets is minder waar. De groep is initieel een verzameling individuen, maar evolueert naar een min of meer samenhangend geheel. Er ontstaat groepscohesie.

Voor een goed klasmanagement is een minimum aan groepsgevoel (*wij-gevoel*, 'wij zijn een klas') nodig (bijvoorbeeld: de groep als entiteit aanspreken, omgangsregels aanreiken en bespreken en samen dingen doen). De leerkracht zelf zal hierin moeten investeren; hij zal ook de groep de kans en de ruimte moeten geven om groep te worden. In een zeer los samenhangende groep is het moeilijk les geven.

In de klas vormen zich na verloop van tijd subgroepen en clusters. Dit is een normaal en positief gegeven. De groep vormt zich rond affiniteiten (bijvoorbeeld: sympathie, zelfde belangstelling, kledinormen of doelen).

Het is nefast voor het klas- en leergebeuren wanneer de klasgroep zodanig verbrokkelt dat er geen evidente gemeenschappelijke doelen meer zijn.

De leraar zal hier aan groepsopbouw (soms conflicthantering) moeten doen en het formele doel moeten vooropstellen als het initiële en gemeenschappelijke doel.

1.5.2. *Status en statushiërarchie*

Een bekend fenomeen is ook dat er in een groep ook een *statushiërarchie* is. Sommige leerlingen zijn zeer populair, anderen zijn aanvaard, soms zijn er ook leden die worden uitgestoten en anderen zetten zich zelf liever aan de rand van de groep (soms worden die genegeerd).

Voor leerlingen is de beleving van status doorgaans heel belangrijk. Leerlingen en in het bijzonder pubers zijn erg veel bezig met hoe ze door de anderen gepercipieerd en gewaardeerd worden. Ze willen er immers bijhoren (en realiseren hun ontwikkelingstaak die bij de preadolescentie hoort!).

Welke leerling status heeft, zal afhangen van de normen in de groep. In een positieve klasgroep zal iemand die goed werkt of die een belangrijke positieve invloed heeft op de groepssfeer, aanzien hebben. In een negatief ingestelde groep zal iemand die dwarsligt, iemand die durft de leerkracht uit evenwicht te brengen, status hebben.

1.5.3. *Rolverdeling*

Een ander fenomeen rond groepsfunctioneren is de *rolverdeling*. Leerlingen nemen en krijgen rollen. Rollen kunnen zijn: iemand die veel antwoordt, de stille, degene voor wie het altijd goed is, de clown, degene die de moeilijke vragen stelt, de slimme, de dwarsligger, de luiarik, de informele leider, de zondebok of de genegeerde. De positie wordt behoorlijk snel in de groep gegeven en is vrij moeilijk te wijzigen.

Posities hangen aan elkaar vast, volgens een systeem van *circulaire causaliteit*. Concreet: de ene praat veel en neemt veel initiatief omdat de andere zich laat leiden. De andere laat zich leiden door de ene omdat die toch altijd leider is. Het gedrag van de ene is oorzaak van de andere volgens een circulair systeem.

Opmerking: dit fenomeen geldt evenzeer voor de omgang van de leraar met de klas. De leerkracht praat veel zelf omdat de leerlingen zo passief zijn. Ze zijn misschien net zo passief omdat de leerkracht zoveel aan het woord is.

1.5.4. *Veranderingsprocessen vragen tijd*

Ingrijpende veranderingen (ombuigen van passiviteit naar een actieve coöperatie) gaan traag en de trajectbegeleider moet veel inzet, geduld en doorzettingsvermogen aan de dag leggen.

Elke groep heeft immers een zeker conservatisme in zich en heeft op die manier stabiliteit gevonden. Een bestaande situatie verlaten betekent ook vaak dat men moet inleveren. Passief toekijken en niet meewerken is gemakkelijk. Vaak is de bereidheid tot veranderen niet evident en treedt verzet op tegen verandering. Dit wil evenwel niet zeggen dat de groepsleden totaal afkerig zijn van verandering. De klasmanager moet hier zijn groep gidsen. Hij zal de groep begeleiden bij het maken van een genuanceerde kosten-batenanalyse van de huidige en de gewenste situatie. Verder zal de leraar de groep de weg naar de gewenste situatie moeten tonen en krachtig leiding moeten geven.

Deze theoretische beschouwingen rond het functioneren van een groep hebben geenszins de bedoeling de leerkracht te wijzen op persoonlijk falen als hij de klasdynamiek niet voldoende kan volgen. Met Lioen (1998) willen we wijzen op het bevrijdende van het inzicht dat het communiceren met en beïnvloeden van de klasgroep enorm complex is.

Het leren in een klasgroep wordt bevorderd of belemmerd door de wijze waarop het taakniveau en het relatieniveau van de klasgroep op elkaar zijn afgestemd. Een goede mix van taak en relatie in een klasgroep leidt tot synergie en groei, wat het leerproces ten goede komt.

2. Interactie in groepen (Leary)

2.1. De Roos van Leary

Reeds voor Watzlawick zijn bekende communicatietheorie lanceerde in de jaren 70 van vorige eeuw, werkte een groep onderzoekers rond Leary (The interpersonal diagnosis of personality, 1957) in de jaren 50 aan een manier om relaties of het betrekkingaspect tussen mensen duidelijk te maken. Timothy Leary verwierf bekendheid in de jaren zestig van vorige eeuw als de “drugsprofessor”, omdat hij met zijn studenten met LSD experimenteerde.

Uit heel wat onderzoek kwam immers steevast naar voren dat er twee dimensies belangrijk zijn in menselijke relaties:

- Een dimensie rond macht en invloed, anders gezegd: het gaat hier over wie er iets te zeggen heeft over wie, wie er dominant is of controle heeft.
- En een dimensie rond affectie en intimiteit, anders gezegd: het gaat hier over de persoonlijke afstand c.q. nabijheid tussen de partners.

Wanneer mensen met elkaar omgaan, speelt er altijd iets van controle en dominantie of het ontbreken daarvan en van persoonlijke afstand of nabijheid.

De eerste dimensie van invloed uitoefenen op elkaar is een continuüm gaande van veel invloed tot weinig invloed:

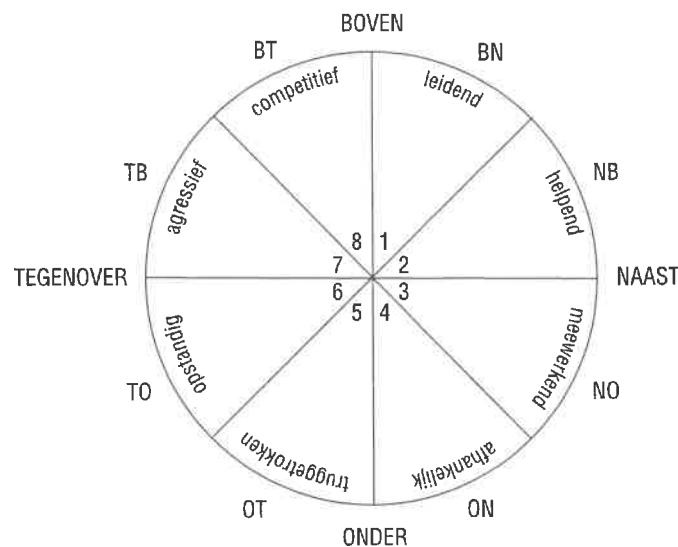
- Veel macht en invloed, ook wel genoemd ‘**bovengedrag**’
Voorbeelden: initiatief nemen, hulp en advies geven, organiseren, leidinggeven, verantwoordelijk zijn, het voor het zeggen willen hebben, ...

- Weinig macht en invloed, ook wel genoemd **‘ondergedrag’**
Voorbeelden: afhankelijkheid tonen, afwachten, instemmen met initiatief van anderen, raad vragen, passief of hulpeloos zijn, onzeker zijn, onderdanig zijn, ontzag hebben, ...

De tweede dimensie van affectie en nabijheid is een continuüm gaande van samenwerking tot tegenwerking:

- Veel affectie en nabijheid, ook wel **‘naastgedrag’** of ‘samengedrag’ genoemd, gekenmerkt door allerlei gedragingen waarmee men laat zien dat men wil samenwerken. Voorbeelden: vriendelijk zijn, aanmoedigen, opbouwend zijn, welwillend zijn, instemmen, steunen, iedereen een kans willen geven, ...
- Weinig affectie en nabijheid, ook wel **‘tegen(over)gedrag’** genoemd, gekenmerkt door allerlei gedragingen waarmee men zich kan afgrenzen in de relatie. Voorbeelden: confronteren, open en direct zijn, assertief zijn, onafhankelijk zijn, streng zijn, kritiek geven, klagen, ...

Wanneer we deze vier velden in een cirkel plaatsen, komen we tot de befaamde “Roos” van (de groep onderzoekers rond) Leary. Omdat men doorgaans makkelijk kan zien welk van de vier as-polen ‘bovendrijft’ in een communicatiereeks, deelden de onderzoekers elk veld nog eens in twee om zo nog meer nuance te kunnen aanbrengen. Elke sector (een achtste veldje of een taartpuntje) krijgt vervolgens een treffende kwalificatie die de meest kenmerkende communicatiestijl moet weergeven. Op deze manier komen we tot figuur 4.2.



Figuur 4.2. Versimpelde weergave van de roos van Leary, met acht sectoren in plaats van de oorspronkelijke zestien (Remmerswaal, 2003, p. 144)

LEERINSTRUMENT 5

1. Boven-naast (BN): **leidend** gedrag (wanneer het boven-gedrag méér opvalt dan het naast-gedrag)

In deze sector noteren we de volgende gedragingen: initiatief nemen, als expert optreden, de procedure bewaken, informatie geven, mening geven en soms opleggen, stimuleren, evalueren, oplossingen geven, tijd bewaken en orde handhaven. Ieder groepslid kan zulk gedrag inzetten. Toch zal vooral de leider dit doen. Het is ook duidelijk dat dit soort communicatie, indien met mate gebruikt, de groep goed kan vooruithelpen. Wanneer men overdrijft, komt men tot een veeleer autoritair, onderdrukkend, negatief leiderschap.

Non-verbaal gedrag: energiek, vooruit zitten, woorden met gebaren onderstrepen, de anderen indringend aankijken en sterke intonatie.

2. Naast-boven (NB): **helpend** gedrag (wanneer het naast-gedrag méér opvalt dan het boven-gedrag)

In deze sector vallen gedragingen als aanmoedigen, steunen, stimuleren van anderen, helpen en brengen van warmte in de groep. Het zijn niet zozeer de inhoudelijke bijdragen die opvallen, maar veeleer het aandacht tonen voor de andere(n) om op die manier de doelen te halen. Ook hier geldt weer dat ieder willekeurig groepslid dit soort communicaties kan doen, maar dat het vooral de (relatie- of proces)gerichte leider is die hier sterk in staat. Hij zorgt hierdoor met uitstek voor het goede sociaal-emotionele klimaat in de groep. Indien hij hierin overdrijft, kan hij te bemoeiziek en irritant overkomen.

Non-verbaal gedrag: vriendelijk kijken, veel oogcontact zoeken, voorzichtige taal, zachte aanrakingen en naar mensen toe buigen.

3. Naast-onder (NO): **meewerkend** gedrag

In deze sector zien we groepsleden die graag meewerken aan het bereiken van het doel, maar zonder de leiding te nemen. Zij doen dit op een vriendelijke en sociale manier, maar soms wat weinig doortastend. Ze zullen niet snel protest laten horen, maar laten veeleer waardering en bewondering zien. Tegenover de leider in de groep tonen ze respect en ze doen wat hun wordt gevraagd op een conformerende manier. Ze houden niet van conflicten en zullen ze veeleer proberen te sussen. In extreme vorm hellen ze over naar sector 4: afhankelijk gedrag.

Non-verbaal gedrag: beleefd erbij zitten, veel ja knikken en veel glimlachen, akkoord gaan, gediensig zijn, vijandigheid, protest en kritiek worden met verlegenheid genegeerd.

4. Onder-naast (ON): **afhankelijk** gedrag

Een afhankelijk groepslid vertoont meestal zachtaardig gedrag, aanvaardt leiding, past zich aan en voert orders uit. Hij is trouw en volgbaar en hij is het altijd eens met de

voorstellen van anderen. Hij heeft leiding nodig, is afhankelijk. Hij is de 'zwijgende instemmer die het werk wel zal doen'. In overdreven mate is hij makkelijk manipuleerbaar.

Non-verbaal gedrag: timide, afwachtende houding, luisteren naar de ander, ogen neer-
geslagen of wegstaren, antwoorden met gebaren in plaats van met woorden (ja knikken,
nee schudden, schouders ophalen, zuchten, blozen).

5. Onder-tegen (OT): **teruggetrokken** gedrag

Een groepslid in deze sector valt in de eerste plaats op door zijn afzijdig gedrag, hij zegt niet echt ja, maar ook niet neen. Hij kan soms niet volgen, en vindt van zichzelf dat hij geen waardevolle bijdrage kan leveren. Hij is ontevreden, maar kan er niets aan doen. Het tegen-aspect in zijn communicatie zal hij niet spontaan zelf vertonen, maar eerder door zich stilzwijgend aan te sluiten bij kritiek of commentaar van anderen. Doordat hij zich 'onder' voelt, zal hij snel kritiek op zichzelf betrekken en zich schuldig voelen. In extreme vorm manifesteert zich hier een 'slachtoffer' dat zich isoleert en hoogstens wat klaagt.

Non-verbaal gedrag: de ander niet aankijken, in elkaar gedoken zitten, triestig kijken, zuchten, non-verbaal antwoorden (schouders ophalen, ja-knikken of neen-schudden).

6. Tegen-onder (TO): **opstandig** gedrag

Een groepslid in deze sector valt op door zijn voortdurende weerstand en protest. Hij neemt voorstellen niet zomaar aan, hij stelt vragen, maakt kritische opmerkingen, eist betere besluitvorming en wijst makkelijke oplossingen van de hand. "Constructieve opstandigheid" zou je dit kunnen noemen en – ook al doet hij zelf geen constructieve voorstellen – hij kan heel wat creativiteit in een groep brengen, maar hij lokt ook heel wat kritiek uit en in extreme gevallen zelfs uitsluiting. In overdreven mate lijkt het gedrag van een opstandige op negativisme, conflictuitlokking, belachelijk maken van de groep, cynisme, ...

Non-verbaal gedrag: boos kijken, de ander in de gaten, geïrriteerde stem, negatieve woordkeuze.

7. Tegen-boven (TB): **agressief** gedrag

Het groepslid in de agressieve sector zal er actief aanvallend tegenaan gaan. Hij eist normen en discipline, laat zien dat anderen tekort schieten, stelt sancties voor en aarzelt niet om ze ook meteen toe te passen. Hij moraliseert graag en geeft streng kritiek, waardoor afspraken in de groep makkelijker opgevolgd worden, tot ieders nut. Wanneer hij doorschiet in dit gedrag, wordt het minder functioneel en eerder agressie om de agressie, kleineren en zinloos argumenteren.

Non-verbaal gedrag: dreigend aankijken, luide stem, boos gezicht, vuisten ballen van woede, kwetsen.

8. Boven-tegen (BT): **competitief** gedrag

Een persoon in de boven-tegen sector voelt zich in de eerste plaats boven: hij is vol zelfvertrouwen, hij houdt ervan zichzelf centraal te stellen en de aandacht op zich te vestigen. Hij heeft vaak een hoge status in de groep, hoewel die niet komt door dingen die hij presteert in de groep. Hij zal wel graag iemand feedback geven, maar staat hier zelf niet echt voor open. Hij zal wel eens de taakgerichte leider van de groep willen vervangen, maar zeker niet op langere termijn, want het samenwerken met anderen is niet zo zijn ding. Negatief bekeken kan hij egocentrisch en arrogant uit de hoek komen.

Non-verbaal gedrag: rechte houding, signalen van ongeduld en verveling zoals wegstaren en geeuwen wanneer anderen initiatief nemen, sceptisch kijken wanneer iets positiefs over iemand wordt gezegd.

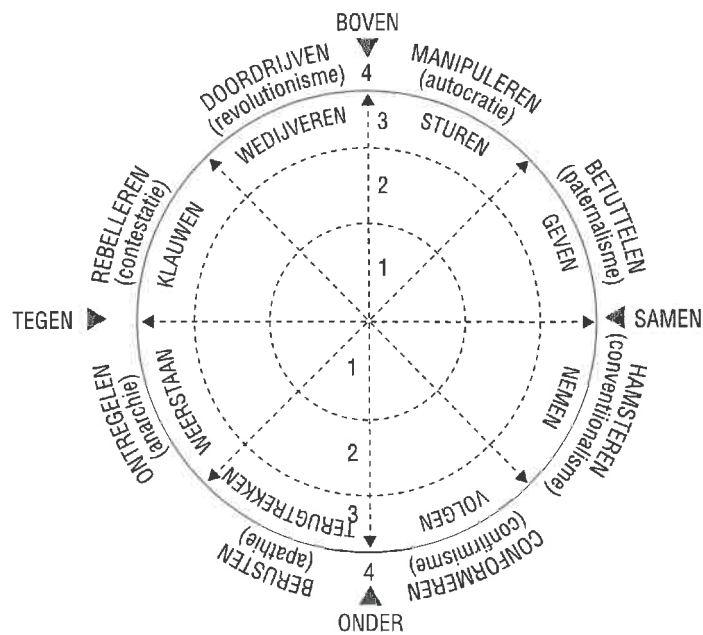
2.2. Feedback geven en krijgen met de roos

In de vorige beschrijvingen vermeldde we al dat je kan overdrijven in gedrag dat typisch is voor een bepaalde sector: dit is een bijzonder aspect van de Roos van Leary. Je kan de Roos ook van binnen naar buiten opdelen in 'ringen', waarbij de sterkte van een kenmerk toeneemt naarmate je je meer naar de buitenring begeeft. In de binnenring staat dan de milde vorm van een gedrag (de 'kwaliteit') en in de buitenring (de 'valkuil') staat dan het gedrag in extreme vorm.

Voorbeeld: In de sector Boven-Naast (leidend gedrag) vinden we van binnen naar buiten: kan opdrachten geven, houdt van verantwoordelijkheid, speelt de baas over anderen, is dictatoriaal. Een kwaliteit kan immers ook teveel van het goede worden en op de zenuwen beginnen te werken. Wie niet kan stoppen met opdrachten geven en de baas te spelen over de anderen, valt in de valkuil van dictatoriaal gedrag.

Leirman (1984) laat groepsleden zichzelf en elkaar positioneren in de vier ringen van de sectoren van de Roos. In figuur 4.3. geven we de te gebruiken cirkels weer.

Wanneer een groepslid zijn door zichzelf ingevulde roos vergelijkt met de roos die ingevuld wordt door de andere groepsleden over zichzelf, krijgt hij op een gestructureerde manier feedback. Dit instrument is een interessante start voor een groepsgesprek.



Figuur 4.3. De roos als feedbackinstrument (Leirman, 1984, p. 146)

2.3. Gedrag roept gedrag op

Het uitgangspunt in het model van Leary is dat gedrag nooit op zichzelf staat en dat gedrag steeds gedrag uitlokt. Leary en zijn collega's beschreven drie algemene principes:

1. Bovengedrag roept ondergedrag op
Leiders creëren volgers (BN → ON) en aanvallers creëren verdedigers (BT → OT)
2. Naastgedrag roept naastgedrag op
Helpers creëren meewerkers (NB → NO)
3. Tegengedrag roept tegengedrag op
Agressievelingen creëren opstand (TB → TO).

Deze drie patronen zijn complementair, wat betekent dat de invloed ook in de andere richting werkt:

- afhankelijk gedrag leidt tot leidend gedrag (ON → BN)
- teruggetrokken gedrag leidt tot competitief gedrag (OT → BT)
- meewerkend gedrag leidt tot helpend gedrag (NO → NB)
- en opstandig gedrag leidt tot agressief gedrag (TO → TB).

Uit onderzoek is echter gebleken dat volgend atypisch patroon competitief-agressief (BT → TB) en omgekeerd agressief-competitief (TB → BT) ook vaak voorkomt in groepen, ook al past dit niet in het algemene patroon.

2.4. Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (MIL)

Voor het begrijpen en analyseren van communicatieprocessen binnen een klasgebeuren vormt de Roos van Leary een nuttig kader. Gedrag wordt immers niet bestudeerd als een op zichzelf staand fenomeen, maar de aandacht wordt gericht op de wederzijdse beïnvloeding van gedrag van mensen die met elkaar communiceren. Wanneer personen langer met elkaar communiceren, zoals een leerkracht met zijn leerlingen, zullen relatief stabiele patronen ontstaan in de wederzijdse reacties. Mensen weten immers na verloop van tijd wat ze van elkaar kunnen verwachten en anticiperen daar ook op. Er is dan sprake van een patroon of stijl.

Vertrekkend van de roos van Leary ontwikkelden Wubbels e.a. (2006 en 2008) de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) aan de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. De VIL wordt wereldwijd gebruikt in het basisonderwijs, voortgezet en universitair onderwijs; door leerkrachten, managers en schoolleiding. De vragen gaan over het gedrag van een leerkracht in de klas in de omgang met zijn leerlingen. De vragenlijst wordt ingevuld door de leerlingen over hun specifieke leerkracht(en) (leerlingbeeld) en door de betreffende leerkracht(en) (zelfbeeld). Leerkrachten vullen ook in hoe zij zouden willen handelen (ideaalbeeld). De verschillen tussen de drie perspectieven op het gedrag van de docent worden als uitgangspunt gebruikt voor reflectie en verbetering. In begeleidingsgesprekken kan onderzocht worden welke patronen in de interactie tussen leerkracht en leerlingen in de klas zijn ontstaan. En op welke manier de leerkracht een gewenste verandering in die patronen tot stand kan brengen door kleine, concrete aanpassingen in zijn of haar leerkrachtgedrag. Om een goed beeld te krijgen van het concrete gedrag dat de leerkracht in de klas vertoont, wordt in een dergelijk begeleidings-traject vaak gebruik gemaakt van video-opnames in de les. Het afnemen van de VIL kan ook schoolbreed gedaan worden, bijvoorbeeld als start van een veranderingstraject. De vragenlijst voldoet aan eisen zoals die door het Nederlands Instituut voor Psychologen worden gesteld aan diagnostische instrumenten.

Vanwege de snelheid en de gemakkelijkerheid van werken gebruiken wij het verkort instrument met 16 vragen in bijgaand leerinstrument. Wie de integrale versie met 50 vragen wil gebruiken, verwijzen we naar Valcke en De Craene (2016, p. 108-114).

LEERINSTRUMENT 6

3. Heterogeniteit als hulpmiddel

Een specifiek groepsdynamisch vraagstuk in het onderwijs gaat over de beste manier om leerlingen te groeperen. Worden leerlingen het best omringd door een brede diversiteit aan medeleerlingen (heterogene groep), of is het beter in de klas te zitten met

gelijkaardige leerlingen (homogene groep)? Als we in kleine groepen werken binnen een klas, maken we dan homogene of heterogene groepjes?

Het literatuuronderzoek van Belfi e.a. (2010) ging na wat de invloed van de klassamenstelling van een groep leerlingen is op de prestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van individuele leerlingen. Hun onderzoeksresultaten bevestigen dat de leerling-samenstelling van een klas van invloed is op de prestaties en het sociaal emotioneel functioneren van individuele leerlingen.

Verschillende soorten leerlingen hebben baat bij een verschillende klassamenstelling:

- Sterke leerlingen zijn gebaat bij een homogene niveaugroepering.
- Zwakke leerlingen presteren beter in een heterogene klas.
- Geslachtsgescheiden onderwijs is vooral effectief voor meisjes, maar niet voor jongens.

Groeperingsvormen die gunstig zijn voor het schoolse presteren van leerlingen zijn dat niet noodzakelijkerwijs eveneens voor het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen:

- Een hoge concentratie allochtone leerlingen in een klas verhoogt het welbevinden van allochtone leerlingen.
- Een hoge concentratie van allochtone leerlingen in een klas beïnvloedt hun leerprestaties soms negatief.
- Homogene niveaugroepering heeft een negatieve invloed op het sociaal-emotioneel functioneren van sterkere leerlingen.

Twee belangrijke implicaties voor de dagelijkse onderwijspraktijk komen uit deze onderzoeksresultaten voort.

1. Klassamenstelling als uiting van de onderwijsdoelen van een school

Het is bijna onmogelijk om een klassamenstelling te creëren die voordelig is voor alle leerlingen. Het “excellence-equity debate” stelt dat er een keuze moet worden gemaakt tussen optimale leerkansen voor zwakke leerlingen of optimale leerkansen voor de beste presteerders. Het is dan ook van het grootste belang dat op scholen goed wordt nagedacht over de doelen die men via het onderwijs wenst te bereiken vooraleer men overgaat tot het indelen van klassen.

2. Klassamenstelling als middel om een gunstig leerklimaat te bereiken

Scholen hebben door hun autonomie in het samenstellen van klassen een belangrijk hulpmiddel in handen om een gunstig klasklimaat en een adequate leeromgeving te creëren. In hoofdstuk 6 gaan we uitgebreider in op de krachtige leeromgeving, maar uit onderzoek blijkt dat het leerklimaat in een klas wordt beïnvloed door de leerlingengroep en door de leerkracht. Daar het in de praktijk niet (altijd) mogelijk is de ideale klassamenstelling (groot aantal meisjes, hoge presteerders, autochtone leerlingen en leerlingen afkomstig van een hoge sociaaleconomische thuissituatie) door te voeren,

wordt de rol van de leerkracht des te belangrijker. Maar dit literatuuronderzoek “wijst echter uit dat klassen met een gunstige leerlingsamenstelling doorgaans meer te maken krijgen met leerbevorderend leerkrachtgedrag dan klassen met een ongunstige leerlingsamenstelling” (p. 40). Dus, leerkrachten passen hun didactische ondersteuning (onbewust) aan aan de klassamenstelling waarmee ze te maken hebben. Wat inhoudt dat de leerkansen van leerlingen in onvoordelig samengestelde klassen aanzienlijk verhoogd kunnen worden door mee adequaat leerkrachtgedrag!

Anderson (1991) geeft vier manieren aan waarop leerkrachten het leerklimaat positief kunnen beïnvloeden:

- a. Gevarieerde lesmaterialen hanteren
- b. Goede relatie leerkracht-leerling en leerlingen onderling
- c. Aandacht besteden aan zowel prestaties als aan sociaal-emotionele behoeften
- d. Leerkrachten moeten geloven in hun leerlingen en hun dit geloof ook laten voelen.

De drie laatste elementen worden in volgende paragraaf uitgebreid behandeld.

4 Leiderschap en situationeel groepen begeleiden

De uitgangsvraag van dit onderdeel luidt: “Hoe moet je nu als leraar leiding geven zodat in de groep zoveel mogelijk (aanvaardbare) doelen gerealiseerd worden?”

In een oude indeling rond leiderschap onderscheidt men de autoritaire, de laissez-faire en de democratische stijl. Er werd lange tijd van uitgegaan dat een democratische begeleidingsstijl het meest positieve effect had op de groep. De groep werkte beter aan de taak (ook als de begeleider minder leidt), er was een goede taakgerichtheid en er waren goede resultaten, dit alles gecombineerd met een aangename groepssfeer. Iedereen voelde zich blijkbaar voldoende bij het groepsgebeuren betrokken en nam zijn verantwoordelijkheid om de groepsopdracht tot een goed einde te brengen. De autoritaire stijl zorgde voor een grote geleide taakgerichtheid en een minder aangenaam groepsklimaat. De groep kwam tot weinig zelfstandigheid en bleef afhankelijk van het toezien oog van de leider. Bij de laissez-faire stijl was er opvallend weinig groepsbetrokkenheid in functie van het realiseren van het groepsdoel.

Hoewel er heel wat waardevol zit in de stijl waarbij je leiderschap zoveel mogelijk deelt met de groep, is de groep niet altijd klaar voor de verantwoordelijkheid en vrijheid die ze krijgt. Op dat moment is een meer sturende houding meer aangewezen. Wellicht is situationeel leiderschap te verkiezen. Hiermee wordt bedoeld dat de klasmanager zijn leiderschapsgedrag flexibel aanpast aan de contextuele gegevens. De geschikte keuze van leiding geven is het resultaat van een goed inschatten van enerzijds de competentie en anderzijds de motivatie van de lerenden. Andere factoren die meespelen, zijn: de gegroeide wederzijdse verwachting van leerkracht en klas, de aard van het lesonderwerp

en de inschatting van de momentane situatie in de groep. Uiteraard spelen ook heel wat persoonsvariabelen van de individuele leerkracht een rol bij de aard van het leiding geven aan de klas.

Bij een overzicht van leerkrachtenteams blijkt er vaak een brede scala aan stijlen te zijn. Leerlingen geven wel geregeld aan dat zij een consequente, transparante (en flexibele) stijl verkiezen waarbij de leraar ervoor zorgt dat in een aangename klassfeer taakgericht gewerkt kan worden.

In de volgende paragraaf willen we het hebben over stijlen van leidinggeven, het model van situationeel leiderschap en situationeel groepen (bege)leiden. De belangrijkste inspiratiebronnen voor dit hoofdstuk zijn Hersey en Blanchard (1992).

4.1. Stijlen van leidinggeven

Een definitie van de term “stijl van leiding geven” houdt het volgende in:

“Stijl van leiding geven is het gedragspatroon (de woorden en de daden) van diegene die leiding geeft, zoals dat door andere mensen wordt ervaren.”

Het gaat dus om de wijze waarop de leider door de ogen van de anderen wordt gezien: het gaat er niet om hoe hij zichzelf ziet, maar wel hoe hij overkomt bij diegenen wier gedrag hij probeert te beïnvloeden. Het is bijvoorbeeld best mogelijk dat jij jezelf als een humaan en toegewijd persoon beschouwt, maar als jouw leerlingen jou als “onverbiddelijk” en “bazig” zien, is hun zienswijze en niet de jouwe bepalend voor hun gedrag.

Om meer inzicht te geven in wat leiding geven is, ontwierpen de eerste theoretici die zich met management bezighielden een schaal waarvan de uiterste twee totaal tegen-gestelde leiderschapsstijlen voorstelden: autocratisch \leftrightarrow democratisch. Men was van oordeel dat de stijl van iedere leidinggevende ergens tussen beide uitersten viel.

Het autocratisch gedrag is een *sturend gedrag*.

De Amerikaanse generaal George Patton wordt in de geschiedenisboekjes afgeschilderd als een autocratisch leider:

- Hij vertelde zijn ondergeschikten wat hij precies van hen wilde.
- Hij gaf zelden toelichting bij zijn beslissingen.
- Hij vroeg zelden de mening van anderen.
- Zowel in de Afrikaanse woestijn als in de Europese bossen wist iedereen dat Patton, en niemand anders, de beslissingen nam!

Het democratisch gedrag is een *ondersteunend gedrag*.

De democratische leiders gedragen zich op een zodanige manier dat hun leerlingen:

- inzicht krijgen in de beschikbare informatie

- zelf beslissingen kunnen nemen
- zelf problemen kunnen oplossen.

Koning Arthur zou als een democratisch leider kunnen worden beschouwd. Hij gaf zijn ridders van de Ronde Tafel alle gelegenheid om deel te nemen aan alle besprekingen. Zelfs de vorm van de “conferentietafel” was erop berekend om iedere deelnemer de kans te geven aan de discussie bij te dragen.

Naarmate meer leidinggevers konden worden geobserveerd en hun gedrag werd geregistreerd, werd het steeds duidelijker dat de etiketten “autocratisch” en “democratisch” geen toereikende omschrijving waren voor de manier waarop zij de zaken aanpakten.

Dit leidde ertoe dat het gedrag van leiders werd geclassificeerd in twee categorieën:

- sturing (taakgericht gedrag)
- ondersteuning (relatiegericht gedrag).

Sturing is de mate waarin de leider zich bezighoudt met het specificeren van de plichten en de verantwoordelijkheden van een individu of een groep. Tot deze gedragingen behoren handelingen als mensen insinueren, wat hen te doen staat, hoe zij iets moeten doen, wanneer zij iets moeten doen, waar zij iets moeten doen en wie het moet doen. Sturing wordt gekenmerkt door éénrichtingscommunicatie, namelijk van de leider naar de volgelinge.

Voorbeeld: Wanneer de leerkracht start met de les kan hij zich directief opstellen. Hij zegt bijvoorbeeld: ‘Neem allemaal je boek. Ik begin niet voor iedereen dit heeft gedaan’. Deze leerkracht laat er geen misverstand over bestaan dat hij van plan is te doen wat er gedaan moet worden en alle leerlingen daarbij te betrekken.

Ondersteuning is de mate waarin een leider de tweerichtingscommunicatie (of verschillende richtingen als er meer mensen bij betrokken zijn) onderhoudt. Dit gedrag omvat luisteren, aanmoedigen, voorwaarden scheppen, toelichten, begrip tonen en op de ander ingaan.

Voorbeeld: Wanneer een school iemand in dienst neemt die zijn bekwaamheden reeds heeft bewezen bij een andere school, dan is het belangrijk dat de directeur hem aanmoedigt om een volwaardig lid te worden van het team. Kortom, nieuwelingen hebben ondersteuning nodig van hun directeur.

Dit is een voorbeeld van hoge mate van relatiegericht gedrag. Het luisteren naar, aanmoedigen en voorwaarden scheppen is kenmerkend voor de tweerichtingscommunicatie waaraan ondersteuning te herkennen is.

Als we over stijl van leidinggeven spreken, dan concentreren we ons dus op gedrag. Er is een duidelijk verschil tussen houding en gedrag. Gedrag bestaat uit de dingen die de leiders doen en zeggen. Een houding is een betekenis, de waarde, het belang dat iemand aan iets toekent, in positieve of in negatieve zin.

Maar het is het gedrag dat een reactie uitlokt bij iemand anders. Het is belangrijk dat leiders – en dus ook leerkrachten of klasmanager – groot belang toekennen aan zowel de eindresultaten als aan de mensen. Om aan dat grote belang te voldoen is een variatie van leiderschapsstijlen noodzakelijk. Op die manier kan de leider zich aanpassen aan de verschillende situaties of problemen waarmee hij geconfronteerd wordt.

De autocratisch/democratisch schaal bleek daarom geen adequate voorstelling meer te zijn voor de uiteenlopende gedragingen van de leiders. Een beter hanteerbaar raamwerk was dus noodzakelijk. In de eerste plaats werden “sturing” en “ondersteuning” in de afzonderlijke dimensies van een tweedimensionaal schema ondergebracht. Ten tweede worden er in dit schema vier kwadranten aangebracht om de vier verschillende stijlen van leiding geven te kunnen herkennen (Hersey en Blanchard, 1992). Figuur 4.4. illustreert dit.

ONDERSTEUNING	STURING	
	STIJL 3 Veel ondersteuning Weinig sturing	STIJL 2 Veel ondersteuning Veel sturing
	STIJL 4 Weinig ondersteuning Weinig sturing	STIJL 1 Weinig ondersteuning Veel sturing

Figuur 4.4. Stijlen van leidinggeven

Sturing wordt op de horizontale as uitgezet (van weinig naar veel) en ondersteuning wordt op de verticale as uitgezet (eveneens van weinig naar veel). Op deze manier is het mogelijk het gedrag van de leidinggevende functionaris op vier manieren te beschrijven.

De volgende voorbeelden zijn illustratief voor de verschillende situaties waarin deze stijlen kunnen worden toegepast.

Stijl 1 INSTRUEREN

Deze stijl van leiding geven wordt gekenmerkt door een mate van ondersteuning die onder en een mate van sturing die boven een bepaald gemiddelde liggen.

1. Effectief toegepast:
De leerkracht neemt de teugels in handen tijdens een brand(oefening). Er is weinig tijd voor tweerichtingscommunicatie, het toelichten van besluiten en het nagaan of er nog vragen zijn bij de leerlingen. Om zijn taak – het blussen van de brand en het redden van levens – effectief te kunnen uitvoeren, moet de leerkracht op dat moment in hoge mate directief optreden. Hij deelt zonder bijkomende uitleg de

bevelen uit en controleert zijn leerlingen nauwlettend om zich er van te overtuigen dat zijn instructies tot in detail worden opgevolgd en uitgevoerd.

2. Niet effectief toegepast:

De leerkracht geeft voor de zoveelste keer dezelfde soort taak op. De leerlingen hebben in het verleden bewezen dat zij dergelijke opdrachten aan kunnen. Niettemin geeft hun leerkracht hen gedetailleerde instructies.

De leider die instrueren gebruikt, stelt zich directief op. Zijn stijl bestaat uit het vertellen aan zijn mensen wat er gedaan moet worden, waar, wanneer, hoe, door wie en met wie.

Instrueren wordt gekenmerkt door communicatie in één richting, waarmee de leider zijn mensen aanstuurt tot het volbrengen van taken en het halen van doelstellingen.

Stijl 2 OVERTUIGEN

Bij deze stijl van leiding geven liggen zowel de mate van ondersteuning als de mate van sturing boven een gemiddelde waarde.

1. Effectief toegepast:

Een leerling wordt aan bord geroepen en brandt van verlangen om te beginnen, hoewel hij nog niet precies weet hoe hij te werk moet gaan. De leerkracht legt uit wat er precies gedaan moet worden en waarom elk onderdeel van de oefening belangrijk is. Op het einde van de uitleg krijgt de leerling de kans vragen te stellen en opheldering te vragen over dingen die hem nog niet duidelijk zijn.

2. Niet effectief toegepast:

De leerlingen zijn hoog gekwalificeerd en ze hebben allen een ruime ervaring. Bij een klasgesprek neemt de leerkracht alle besluiten en geeft hij uitleg waarom bepaalde procedures noodzakelijk zijn. Nochtans beschikken de leerlingen over minstens evenveel kennis van zaken met betrekking tot de uit te voeren taken als de leerkracht zelf.

De leider die zich van overtuigen bedient geeft nog richting. Zijn daden en uitspraken worden gekenmerkt door een matige tot hoge mate van sturing. Dit gaat echter gepaard met het geven van uitleg en het creëren van de gelegenheid om onduidelijkheden op te helderen en weg te werken.

Stijl 3 OVERLEGGEN

Bij deze stijl van leiding geven liggen de mate van sturing onder en de mate van ondersteuning boven een bepaald gemiddelde.

1. Effectief toegepast:

Een leerling staat op het punt voor de eerste keer op stage te vertrekken. Maar hij twijfelt nog aan zijn bekwaamheden. De leerkracht heeft echter het volste

vertrouwen dat deze leerling zijn taak aankan, en dus legt hij zich toe op het geven van veel ondersteuning en veel aanmoediging. Na de eerste stagedagen geeft hij de leerling de gelegenheid om de gang van zaken te bespreken.

2. Niet effectief toegepast:

Een groep leerlingen vraagt aan de leerkracht instructies over een project dat voor alle leerlingen van de groep nieuw is. De leerkracht reageert hierop door de groep bijeen te laten komen en suggesties te vragen aan de groepsleden, alhoewel geen van al zijn leerlingen over de nodige kennis of ervaring beschikt met betrekking tot dit project.

Het gedrag van de leider die deze stijl gebruikt wordt gekenmerkt door het geven van aanmoedigingen, het bevorderen van discussies en het vragen van bijdragen van de kant van de leerlingen. Dit is een groot verschil met instrueren en overtuigen, waar de leider richtlijnen geeft en zelf alle beslissingen neemt.

Stijl 4 DELEGEREN

Bij deze stijl van leiding geven liggen zowel de mate van sturing als de mate van ondersteuning onder een bepaald gemiddelde.

1. Effectief toegepast:

De leerkracht weet dat een leerling de kunst verstaat deze taak uit te voeren en dat hij deze in het verleden steeds perfect afgekregen heeft. Hij laat de leerling zijn taak doen met weinig inbreng en aanwijzingen van zijn kant.

2. Niet effectief toegepast:

Een leerling heeft moeilijkheden met het afwerken van een bepaalde taak. Hij vraagt aan zijn leerkracht hoe hij bepaalde kwesties moet aanpakken, maar die neemt niet de tijd om hem te helpen. Het gevolg is dat de leerling gefrustreerd raakt en dat de resultaten teleurstellend zijn.

De leider die gebruik maakt van delegeren, geeft weinig richting en ook de mate van ondersteuning en tweerichtingsverkeer is gering.

4.2. Het model van situationeel leiderschap

Binnen het model van situationeel leiding geven worden de vier verschillende competentieniveaus van de leerlingen of groepsleden aan de vier basisstijlen van leiding geven gekoppeld (Hersey en Blanchard).

Competentie heeft betrekking op de specifieke wijze waarop iemand een taak uitvoert. De twee hoofdbestanddelen van competentie zijn bekwaamheid en bereidheid:

- Bekwaamheid is de kennis, de ervaring en de vaardigheid waarvan een individu of een groep blijk geeft wanneer zij met een specifieke taak of activiteit bezig zijn

- Bereidheid heeft te maken met het zelfvertrouwen, de toewijding en de motivatie waarvan iemand blijk geeft wanneer hij een specifieke taak of activiteit uitvoert; dit kan intentioneel zijn (bereidheid) of onbewust gebeuren (onzekerheid).

Belangrijk in de beide definities zijn de woorden “blijk geeft”. De competentie moet bepaald worden aan de hand van waarneembaar gedrag. Zonder dat bekwaamheid is aangetoond, hebben we alleen maar te maken met latente vermogens. Zonder dat bereidheid is aangetoond, hebben we alleen maar te maken met bedoelingen die niet in daden worden omgezet.

Samengevat kunnen we stellen dat “competent zijn” zoveel betekent als de bereidheid en de bekwaamheid bezitten om een specifieke taak uit te voeren of een specifieke functie te vervullen.

Het niveau van competentie is steeds een combinatie van de bereidheid en de bekwaamheid waarmee iemand een taak verricht. De mate van bereidheid en de mate van bekwaamheid laten zich grofweg in vier niveaus indelen:

1. Competentieniveau 1 (C1)

- Onbekwaam en niet bereid: betrokkene beschikt niet over de vereiste bekwaamheden en mist toewijding en motivatie.
Voorbeeld: Een leerling moet een nieuwe machine leren bedienen. Hij heeft echter geen flauw idee hoe hij de nieuwe machine moet gebruiken en hij heeft noch de vereiste belangstelling, noch het verlangen om het te leren.
- Onbekwaam en onzeker: de betrokkene beschikt niet over de vereiste bekwaamheden en hij mist zelfvertrouwen.
Voorbeeld: iemand krijgt een eerste les in het omgaan met een computer. De leerling heeft er geen flauw idee van wat hij moet doen en heeft geen vertrouwen in zijn vermogen om met een computer te leren omgaan.

2. Competentieniveau 2 (C2)

- Onbekwaam maar bereid: de betrokkene beschikt niet over de juiste bekwaamheden, maar hij is gemotiveerd en spant zich in.
Voorbeeld: De leerling mist nog steeds de bedrevenheid om de nieuwe machine te bedienen, maar hij doet moeite om de bekwaamheid daartoe te ontwikkelen.
- Onbekwaam maar met zelfvertrouwen: de leerling bezit niet de vereiste bekwaamheden, maar hij heeft vertrouwen in zichzelf zolang de leider de nodige instructies geeft.
Voorbeeld: Na enkele lessen kan de leerling de computer nog niet alles laten doen wat hij wil, maar hij is enthousiast en krijgt zelfvertrouwen zolang de leerkracht hem daarin bijstaat.

3. *Competentieniveau 3 (C3)*

- Bekwaam maar niet bereid: de betrokkene beschikt over de vereiste bekwaamheden voor het uitvoeren van een taak, maar hij is niet bereid die bekwaamheid in de praktijk om te zetten.
Voorbeeld: De leerling bezit de nodige bekwaamheid om de machine te bedienen, maar het werk hangt hem de keel uit.
- Bekwaam maar onzeker: de leerling beschikt over de juiste bekwaamheden voor het uitvoeren van een taak, maar hij is onzeker en bang om die taak zelfstandig uit te voeren.
Voorbeeld: Hoewel de leerkracht gezegd heeft dat de leerling volleerd is, is hij nog onzeker en bang om zelfstandig het computerwerk aan te vatten.

4. *Competentieniveau 4 (C4)*

- Bekwaam en bereid: de leerling beschikt over de juiste bekwaamheden om de taak uit te voeren en het werk bevalt hem.
Voorbeeld: De leerling kan de machine zelfstandig bedienen en hij doet dat graag.
- Bekwaam en met zelfvertrouwen: de leerling beschikt over de vereiste bekwaamheden om het werk uit te voeren en hij heeft het zelfvertrouwen dat hij dat zelfstandig aankan.
Voorbeeld: Na twintig uren computeropleiding is de leerling in staat zelfstandig met de computer om te gaan en hij heeft zelfvertrouwen.

Het identificeren van deze vier niveaus kan voor het doeltreffend leiding geven van doorslaggevend belang zijn. De leider kan de competentieniveaus gebruiken als richtlijnen voor het kiezen van de meest toepasselijke stijl van leiding geven. Figuur 4.5. illustreert het model van situationeel leiding geven.

De kromme door de vier stijlen van leiding geven belichaamt de kansrijkste combinatie van sturing en ondersteuning. Deze combinaties corresponderen met de onder het schema weergegeven competentieniveaus.

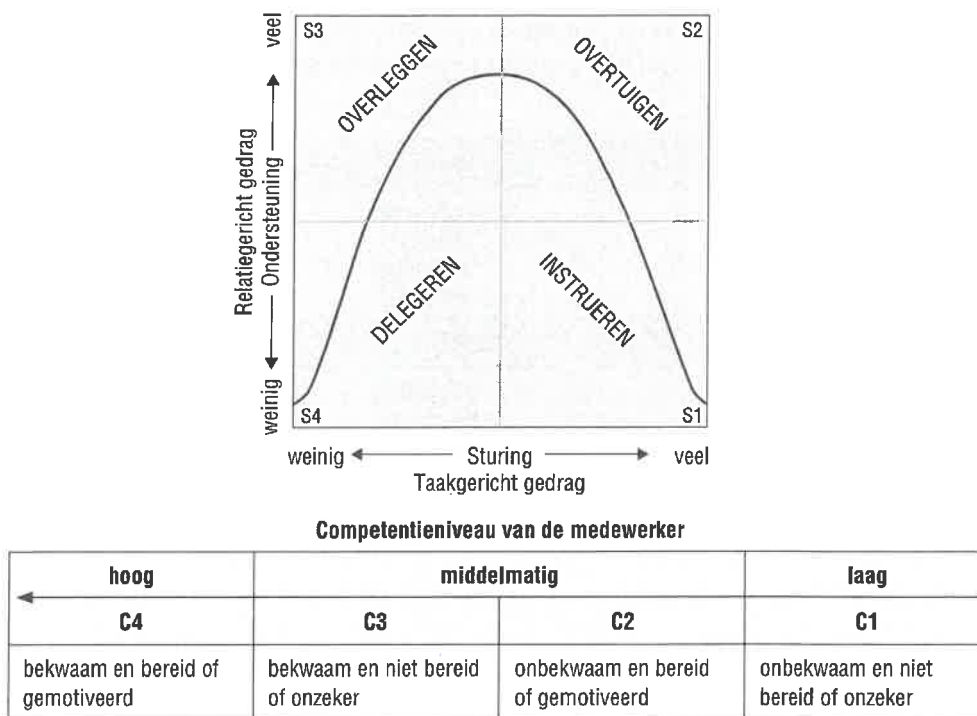
Om dit model te gebruiken moet een punt worden gekozen op de competentieschaal dat overeenkomt met de mate waarin een leerling competent is om een specifieke taak uit te voeren.

Vervolgens wordt een loodlijn opgericht vanuit het gekozen punt, tot aan het punt waar die loodlijn de kromme, die het gedrag van de leider voorstelt, snijdt. Dit punt geeft de meest geëigende hoeveelheid sturing en ondersteuning voor de specifieke situatie.

Let op de in één woord uitgedrukte omschrijvingen voor de vier verschillende stijlen van leiding geven: instrueren, overtuigen, overleggen en delegeren.

Instrueren is van toepassing als je leerlingen met een laag competentieniveau wil beïnvloeden. We spreken van instrueren, omdat de leraar de leerlingen zegt wat ze moeten doen, waar, wanneer en hoe dat moet gebeuren. De leraar moet voorzichtig zijn met de

dosering van ondersteunend gedrag (niet te veel), omdat dit kan worden geïnterpreteerd als toegeeflijkheid, slapheid of het belonen van onvoldoende prestaties.



Figuur 4.5. Model van situationeel leidinggeven.

Overtuigen is van toepassing wanneer een leraar probeert leerlingen met een middelmatig competentieniveau te beïnvloeden. We spreken van overtuigen omdat de leraar hier nog steeds sturing en richtlijnen geeft. Door de leerlingen het waarom uit te leggen en de taak toe te lichten, probeert de leraar zijn leerlingen te overtuigen zodat ze erachter zullen staan.

Overleggen is van toepassing als de leraar leerlingen met een vrij hoog competentieniveau wil beïnvloeden. We spreken van overleggen, omdat leraar en leerling ieder hun aandeel leveren in het sturen en richting geven. De belangrijkste taak van de leraar is hier het aanmoedigen van inbreng en betrokkenheid van de leerlingen.

Delegeren is van toepassing als een leraar leerlingen met een hoog competentieniveau wil beïnvloeden. We hebben het over delegeren, want de leraar draagt zijn verantwoordelijkheid voor het nemen en uitvoeren van besluiten over aan zijn leerlingen.

Deze trefwoorden zijn bedoeld om het wat makkelijker te maken om de vier verschillende stijlen van leiding geven uit elkaar te houden en te onthouden. Er kunnen zich

echter ook situaties voordoen waarbij één of meer van deze trefwoorden niet toereikend zullen worden bevonden.

Omschrijvingen als instrueren, overtuigen, overleggen en delegeren zullen misschien niet altijd nauwkeurig de intenties weergeven. Daarom volgen hier enkele alternatieve termen om te helpen de vier stijlen van leiding geven te karakteriseren.

Stijl 1	Stijl 2
Instrueren Loodsen Dirigeren Basis leggen	Overtuigen Uitleggen Verhelderen Verkopen
Stijl 3	Stijl 4
Overleggen Aanmoedigen Meewerken Verbintenissen aangaan	Delegeren Observeren Toezien Nakomen

Inzicht verwerven in de behoeften van een leerling is van groot belang. Naarmate de taakspecifieke competentie van mensen toeneemt, zullen hun behoeften met betrekking tot het gedrag van hun leraar mee veranderen. Leerlingen die op de competentieniveaus 1 en 2 opereren, moeten structuur en sturing aangereikt krijgen om goede prestaties te kunnen leveren en in hun werk te groeien. Daarnaast hebben zij van hun leerkracht ook ondersteunend gedrag nodig als hun competentie stijgt van niveau C1 naar niveau C2, bij wijze van beloning en bekrachtiging van hun inspanningen.

Vaak zullen leraars observeren dat hun leerlingen van C1 (onbekwaam en onzeker) groeien naar C2 (onbekwaam maar met zelfvertrouwen). Zulke leerlingen leveren wel goede prestaties, zolang hun leraar er is om aanwijzingen te geven. Het is belangrijk te onderkennen dat het zelfvertrouwen en de prestatieverbetering van leerlingen met C2 het gevolg zijn van de richtlijnen en de feedback die hun leraar heeft verstrekt. Het betekent niet dat zij nu de bekwaamheid en het zelfvertrouwen hebben om dezelfde taak zelfstandig uit te voeren.

LEERINSTRUMENT 7

4.3. Situationeel groepen (bege)leiden

Tot nu toe gaat het situationeel leiderschap over een relatie van één leerkracht en één leerling. Een klas bestaat echter uit meer dan één leerling. Het is dan ook noodzakelijk om een aanpak te ontwikkelen waarmee situationeel groepen kunnen begeleid worden.

We gebruiken daarvoor, uit de vele bestaande theorieën, de situationele benadering van leiding geven aan groepen volgens het model van TUCKMAN over groepsontwikkeling (zie paragraaf 1).

In 1965 vat Tuckman zijn studies over groepsontwikkeling samen in een lineair model met vier fasen. Groepen zijn volgens Tuckman achtereenvolgens “totstandkomend” (of “*forming*”), “onrustig” (of “*storming*”), “normerend” (of “*norming*”) en tenslotte “prestatiegericht” (of “*performing*”). Bijna elk model dat hier later op voortbouwde voorzag nog een vijfde fase met betrekking tot het beëindigen van het groepsproces. In 1977 actualiseerde Tuckman zijn onderzoeken en voegde een vijfde fase aan zijn model toe die hij “beëindigend” (of “*adjourning*”) noemde.

Het model van Tuckman (zie figuur 4.6.) wordt sequentieel, ontwikkelingsgericht en thematisch genoemd.

Het is sequentieel, omdat de fasen voorkomen in een welbepaalde volgorde, afhankelijk van het groeistadium waarin de groep (de leden en de leider) zich bevindt.

Het is ontwikkelingsgericht, omdat problemen die met een welbepaalde ontwikkelingsfase samenhangen, opgelost moeten worden vooraleer men naar een volgende fase kan overstappen. Als groepsleden niet in staat zijn om zulke problemen aan te pakken, dan zal de groep spanningen ondergaan en apathisch worden. Tenslotte zal de groep uiteenvallen. Succesvolle groepen daarentegen zullen uitdagingen adequaat oplossen en daardoor constant groeien.

Het model is thematisch, omdat elke fase gekarakteriseerd wordt door een taakdimensie en een relatiedimensie. Leaders die de groepsontwikkeling willen bevorderen, kunnen hun gedrag op deze dimensies baseren.

Fasen van groepsontwikkeling	Taakgerichtheid	Relatiegerichtheid
1. Forming (tot stand komend)	oriënterend	aftastend en afhankelijk
2. Storming (onrustig)	emotionele reacties op eisen in verband met taken	groepsinterne tegenstellingen
3. Norming (normerend)	uiten van meningen	ontwikkeling van de groepssamenhang
4. Performing (prestatiegericht)	voorstellen van oplossingen	functionele rol-relaties
5. Adjourning (beëindigend)	beëindigend	van elkaar losmaken

Figuur 4.6. Groepsontwikkeling volgens Tuckman

Fase 1

De eerste fase die groepen doorlopen, wordt gekenmerkt door een bewustwording van gemeenschappelijke doelen en procedures. Essentieel voor het tot stand komen van hechte groepen is de mate waarin hierover informatie beschikbaar wordt gesteld. Groepsgedrag bestaat vooral in het oplossen van afhankelijkheidsgeschillen en het af-tasten van elkaar.

Verduidelijking van rollen (wie is de leider, wie doet wat?) en kennismakingsmogelijkheden verstevigen de samenhang in de groep.

Fase 2

Eenmaal de oriënteringsfase achter de rug is, luiden beginnende conflicten een onrustige periode in. Deze fase impliceert weerstand tegen eisen die aan de groep worden gesteld, roept emotionele reacties tegen de taak op en wakkert tegenstellingen aan.

Groepsleden zullen de leider uitdagen of zullen zich totaal van de groep afkeren.

Indien dergelijke conflicten te ver gaan, kunnen angst en spanning de groep gaan domineren. Indien de conflicten te snel en te krachtadig worden afgestraft, kan dat leiden tot rancuneuze en bittere gevoelens. Apathisch gedrag en een opgavementaliteit kan hierdoor aangewakkerd worden.

Tuckman leert dat een adequate conflictbeheersing, die een zekere ruimte laat voor spanningen, in dit stadium aangewezen is om de groep naar een hoger ontwikkelingsniveau te brengen.

Fase 3

De fase van het normeren heeft als kenmerken samenwerking en solidariteit.

Taakgerichtheid uit zich vooral in toegenomen communicatie en het voorstellen van oplossingen. Door informatie en invloed uit te wisselen zal men de samenwerking en het formuleren van gemeenschappelijke oplossingen vergroten.

Relatiegerichtheid uit zich in een gevoel van solidariteit. Door zich in te zetten worden harmonie en "openheid" gestimuleerd, hetgeen de groepsbanden nog zal verstevigen en het groepsmotief verder zal doen toenemen. De groepsidentiteit en een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel stijgen, wat volgens Tuckman de kans biedt voor besluitvorming door consensus en een democratische leiderschapsstijl.

Fase 4

In de vierde fase van de groepsontwikkeling ligt de klemtoon op het begrip "prestatie". Functionele relaties halen de bovenhand. Probleemoplossend denken is erg belangrijk. Inspanningen die bijdragen tot het gemeenschappelijke groepsdoel worden gewaardeerd.

De groepsleden proberen waardevolle bijdragen te leveren door probleemoplossend te denken en te handelen. “Afhankelijk zijn van elkaar” wordt een belangrijke bekommernis die aan de basis van inspanningen ligt.

Fase 5

Uiteindelijk bereiken alle groepen een eindfase, de fase van “uiteenvallen”. Dit houdt in dat men zich losmaakt van de taak en van de overige groepsleden. Geplande afsluitingen voorzien doorgaans mogelijkheden voor het uiten van wederzijdse erkentelijkheid en een persoonlijk afscheid. Volgens Tuckman moet elke beëindiging van een groepsproces beperkt zijn in de tijd.

Leidinggevend gedrag van de leerkracht in een klasgroep kan rekening houden met deze fasen van groepsontwikkeling van de leerlingen. Tussenkomen kunnen het ontwikkelingsproces versnellen of vertragen. Aandacht voor de fase waarin groepen zich bevinden is bijgevolg essentieel!

Het model dat Hersey en Blanchard ontwikkelen, sluit goed aan bij dit model over groepsontwikkeling. Het is eveneens gebaseerd op de relatie tussen taakgerichtheid en relatiegerichtheid van de leidinggevende enerzijds en de maturiteit (competentie) ten aanzien van specifieke taken van de groepsleden anderzijds.

Het model van Hersey en Blanchard is net als dat van Tuckman een sequentieel, ontwikkelingsgericht en thematisch gedragsmodel.

Toepassing van het model op klasgroepen houdt in dat men:

- de taak waaraan de groep werkt juist omschrijft
- de taakrelevante maturiteit (competentie) van de groep inschat
- de voor die situatie toepasselijke leiderschapsstijl ontwikkelt (wat de juiste dosering van taakstructurering of sturing en van socio-emotionele ondersteuning veronderstelt).

Waken over de competentie van de klasgroep veronderstelt dat men tegelijkertijd aandacht heeft voor taakgerichte aspecten en relatiegerichte aspecten. Maturiteit (het competentieniveau) houdt de bekwaamheid en bereidheid van de klasgroep in om opdrachten tot een goed einde te brengen.

Kennis, vaardigheden, ervaringen en motivatie zijn hierbij sleutelbegrippen.

Het competentieniveau van groepen kan op een schaal van laag (C1) tot hoog (C4) gesitueerd worden. Als de groepstaak verandert, dan verandert ook deze schaal. Afhankelijk van het gedrag dat een groep tentoon spreidt, en afhankelijk van de behoeften van een groep, dient een effectieve leider meer of minder relatie- of taakondersteunend op te treden.

Stijl 1 en fase 1 (tot stand komende groep)

Stijl 1 is in het model van Hersey en Blanchard een erg directieve benaderingswijze, die gekenmerkt wordt door veel taakgericht gedrag en weinig relatiegericht gedrag.

Dit is de meest effectieve stijl voor groepen met een laag competentieniveau (C1), dit wil zeggen voor groepen die onbekwaam en niet bereid zijn om een taak uit te voeren. Deze stijl betekent voor de leraar dat men duidelijk zijn verwachtingen uit en dat men de leerlingen klaar en duidelijk instrueert wat, waar, wanneer en hoe een taak moet uitgevoerd worden. Nauwlettend toezicht is wenselijk. De ondersteuning (relatiegericht gedrag) staat op een laag pitje omdat leerlingen niet beloond worden omdat ze onbekwaam of niet bereid zijn om hun job te doen. Meer zelfs, men mag het gedrag niet te veel ondersteunen omdat het verlangen om beloond te worden de groep moet prikkelen om “op te klimmen”.

Niettemin is wat ondersteunend (relatiegericht) gedrag van de leraar nodig om de communicatiekanalen open te houden. Omdat de stijl van de leraar in deze situatie directief is, spreken Hersey en Blanchard hier van “instrueren”.

Analyse van groepsinteractie duidt erop dat in de eerste fase van de groepsontwikkeling veel energie gaat naar individuele problemen. Gedrag van leerlingen is naar binnen gericht. Individuen scoren laag op het vlak van bekwaamheid. Hoge onafhankelijkheid en onbetrouwbare lidmaatschapsrelaties zijn schering en inslag. Er is veel vraag naar verheldering en oriënterende uitspraken. De extreme roep naar veiligheid is een belangrijke “motivator”. In termen van de behoeftetheorie van Maslow staat de behoefte aan veiligheid, zekerheid en geborgenheid centraal.

Veel sturing door de leraar geeft aan klasgroepen in deze fase de kans afhankelijkheidsproblemen op te lossen en stimuleert in de richting van een grotere taakoriëntatie.

Stijl 2 en fase 2 (onrustige groepen)

Stijl 2 is van toepassing bij het leiden van klasgroepen die onbekwaam, maar wel bereid zijn, met andere woorden groepen met een middelmatig competentieniveau (C2). Ook al verstrekt de leraar nog sturing en geeft hij nog richtlijnen, hij besteedt veel aandacht aan het uitleggen en toelichten van opdrachten en hij probeert de groep ervan te overtuigen erachter te staan.

Hij geeft zijn leerlingen de gelegenheid om vragen te stellen, of met andere woorden hij geeft veel sturing.

Door het geven van steun, aanmoedigingen, lof en aandacht worden de groeiende bekwaamheid en bereidheid versterkt, of met andere woorden de leraar geeft veel ondersteuning.

Omdat deze tweede stijl erop gericht is groepsleden meer verantwoordelijkheidsgevoel bij te brengen, noemen Hersey en Blanchard hem “overtuigen”.

In fase 2 van de groepsontwikkeling duiken al dan niet hevige spanningen en emoties op.

Gevoelens van vijandigheid en frustratie kenmerken de vijandigheid. De zucht naar erkenning en sociaal contact is in deze onrustige fase onderliggend.

Terwijl leerlingen zich nog wat onbekwaam en onzeker voelen, neemt het zelfvertrouwen en de bereidheid toe. Opwellende conflicten maken deze fase tot de meest kritieke. Het is van het grootste belang goed met deze conflicten om te gaan om groeikansen te scheppen. Conflicten die uit de hand lopen, creëren chaos, terwijl onderdrukking ervan tot apathie kan leiden. De leraar moet in deze fase een actieve en sturende houding combineren met het uitleggen van beslissingen en het kansen scheppen voor verheldering.

Zowel het instrueren als het overtuigen passen in een ontwikkelingsfilosofie.

Ondersteunend gedrag is laag bij instrueren, maar het neemt geleidelijk aan toe naarmate de groep evolueert naar meer bekwaamheid en meer bereidheid. Omdat overtuigen zowel veel sturing als ondersteuning vraagt, zal het veel tijd en inspanning vragen van de leraar, maar het zal de leerlingen ertoe aanzetten zich nog meer te vervolmaken en in te zetten.

Stijl 3 en fase 3 (normerende groepen)

Het competentieniveau van de klasgroep is nu vrij hoog (C3). Leerlingen beschikken over de juiste bekwaamheden voor het uitvoeren van de taak, maar ze zijn niet erg geneigd om die in de praktijk te brengen. Dit gebrek aan bereidheid vloeit vooral voort uit het feit dat ze onzeker of bang zijn om het werk zelfstandig uit te voeren, veeleer dan uit een negatieve ingesteldheid. Veel ondersteuning in de vorm van het aanmoedigen van inbreng en betrokkenheid en terughoudendheid op het richtinggevende vlak zijn hier aangewezen.

Het gemeenschappelijk groepsgevoel zal verhogen. Omdat er in deze fase sprake is van tweerichtingsverkeer in de communicatie en van gedeelde besluitvorming, wordt de erbij horende stijl van leiding geven aangeduid met de term "overleggen".

In deze derde fase tekent zich een groepseenheid af waarbij de klemtoon ligt op openheid en harmonie. Hecht lidmaatschap wordt versterkt door het stimuleren van integratie, betrokkenheid en het luidop opperen van denkbeelden. Individuen schatten activiteit en initiatief hoog in. In termen van Maslow ligt de behoefte aan erkenning en waardering aan de basis.

De nadruk op overleggen bevordert het normaliseringsproces in groepen.

Het hoge ondersteuningsgedrag van de leraar bevordert de groepssamenhang, terwijl het laag sturingsgedrag het vertolken van meningen of opinies uitlokt en een open gesprek mogelijk maakt. Samenwerken wordt ervaren als realistisch en haalbaar.

Volgens Hersey en Blanchard moet de leraar in zulke groep de leerlingen helpen hun besluiten te nemen en problemen op te lossen door feedback en ondersteuning te geven.

Naarmate de klasgroep meer bekwaamheid en bereidheid vertoont, kan de leraar de ondersteuning afbouwen.

Stijl 4 en fase 4 (prestatiegerichte groepen)

De leerlingen beschikken over de vereiste bekwaamheden om hun taak te volbrengen. Het werk bevalt hen en ze zijn vol vertrouwen dat hen dit zelfstandig lukt. Hersey en Blanchard spreken voor dit hoge competentieniveau (C4) over delegeren, want de leraar draagt zijn verantwoordelijkheid voor het nemen en uitvoeren van beslissingen over aan de leerlingen.

De klasgroep verwacht van de leraar de ondersteuning of sturing, die de leraar tot dan toe aan de dag legde, niet meer. Ze hebben er ook geen behoefte meer aan.

De fase houdt mogelijkheden in voor zelfmotivatie en zelfbeheersing van de taak door de groep.

Leerlingen zijn in staat om uitdagende, maar toch realistische doelen uit te stippelen en ze gebruiken trots als een motiverende factor. De groep vereist een minimum aan toezicht, meer zelfs, ze ziet in toezicht bemoeizucht en een bewijs voor een gebrek aan vertrouwen in haar mogelijkheden. Toch blijft een zekere sturing en ondersteuning zinvol, omdat er zich plotse veranderingen kunnen voordoen en omdat nieuwe informatie met betrekking tot de taak moet worden doorgegeven. Daarom moet de leraar erover waken dat de communicatiekanalen open blijven.

Geregelde versterking van uitstekende prestaties (= ondersteuning) blijft goed. Klassieke leiderschapsbenaderingen die een hoge taakaandacht voorstellen voor leerkrachten, zijn voor groepen in dit stadium van ontwikkeling niet aangewezen.

“Zelfverwerkelijking” is volgens de behoeftetheorie van Maslow de grootste bekommernis van groepsleden in dit stadium.

De delegatiestijl stimuleert onderlinge afhankelijkheidsrelaties en zelfwerkzaamheid en is nodig voor groepsleden om als één team op te treden.

Met beperkte maar geregelde tussenkomsten zal de leider het gemeenschappelijk doel, met name de productiviteit, bewaken.

Fase 5 (beëindigende groepen)

Het model van Hersey en Blanchard kan ook in omgekeerde richting gebruikt worden.

Als er sprake is van vermindering in bekwaamheid of bereidheid van een groep, dan zal de leider op zijn stappen terugkeren.

Het beëindigen van een groep brengt altijd spanningen met zich mee die de aandacht voor de taak doen verslappen. Indien de groep verantwoordelijk was voor zijn eigen functioneren en minder bekwaam of bereid lijkt dit nog te blijven doen, dan zal de geschikte leiderschapsstijl weer naar “overleggen” evolueren.

Omdat het beëindigen van groepen te maken heeft met scheiding, kunnen zoals bij elk afscheid gevoelens van treuren en bedroefd zijn opduiken. “Overleggen” vergemakkelijkt het beëindigen van een opdracht en het ontbindingsproces.

Door weinig aandacht aan de taak te besteden schept de leider ruimte voor een actieve betrokkenheid van groepsleden bij het afscheidproces. Veel ondersteuning moet de verleiding om helemaal af te haken tegengaan en het verlangen stimuleren om binnen de veilige en voorspelbare grenzen van de groep te blijven. Lukt hem dit niet en zakt de groep nog verder af (met andere woorden, daalt het competentieniveau nog), dan zal de leraar moeten overschakelen op overtuigen of zelfs op instrueren.

Figuur 4.7. geeft de vijf fasen van groepsontwikkeling van Tuckman overzichtelijk weer in hun relatie met de erbij horende leiderschapsstijl en competentieniveau van de groepsleden volgens Hersey en Blanchard, alsook het overeenstemmende behoefteniveau volgens Maslow.

LEERINSTRUMENT 8

Groepsontwikkeling	Stijl van leiding geven	Competentieniveau van de groepsleden	Behoefteniveau (Maslow)
1. tot stand komen (forming)	instrueren S1	onbekwaam en niet bereid of onzeker C1	fysiologische en veiligheidsbehoefte
2. onrustig (storming)	overtuigen S2	onbekwaam en gemotiveerd of bereid C2	geborgenheids- en sociale behoefte
3. normerend (norming)	overleggen S3	bekwaam en niet bereid of onzeker C3	waarderings- en erkenningsbehoefte
4. prestatiegericht (performing)	delegeren S4	bekwaam en bereid en of gemotiveerd C4	zelfverwerkelijgingsbehoefte
5. beëindigend (adjourning)	overleggen S3	Bekwaam en niet bereid of onzeker	

Figuur 4.7. Groepsontwikkeling, leidinggeven, competentie en behoefte

De combinatie van de modellen van Hersey en Blanchard en van Tuckman geeft een goed inzicht voor het leiding geven aan klasgroepen en biedt hiervoor een werkzaam instrumentarium.

Het kan aan het licht brengen dat men stappen overslaat, te vlug gaat, te veel oog heeft voor de taak of een stilstand in een bepaalde fase niet bemerkt.

Een leider die niet graag met conflicten omgaat, kan te snel autoritair optreden of beslissingen overlaten aan de klasgroep en zijn rol van “helper in nood” verwaarlozen. De klasgroep zal dit als onbillijk en zwak beschouwen.

Een leraar die daarentegen enkel oog heeft voor het werk, kan zich niet bewust zijn van relaties en interpersoonlijke processen in de groep, waardoor hij niet zal weten wat te doen als op een bepaald moment afhankelijkheids- of vijandschapskreten uit de groep naar boven komen. Indien de leraar te veel aandacht schenkt aan relaties, dan zal hij op problemen stuiten als de groep dat gedrag op een bepaald ogenblik (in fase 3) als slap of toegeeflijk ziet.

Het verkeerd afstemmen van het leiderschapsgedrag op een fase van de groepsontwikkeling kan ernstige gevolgen hebben.

Het niet tijdig aanpassen van de leiderschapsstijl omdat men zich goed voelt in een bepaalde rol of omdat men slechts gewend is met enkele situaties om te gaan, kan het succes van de leider en de kansen van de klasgroep ernstig beperken. Zo zal een leerkracht met een voorkeur voor “overleggen” het bijvoorbeeld moeilijk hebben met beginnende klasgroepen. En de kans is groot dat beginnende klasgroepen te veel relatiegericht gedrag van de leerkracht niet op prijs zullen stellen of zelfs wantrouwen.

Of omgekeerd, het voortdurend willen helpen en oplossingen voorstellen van de leraar dat erg goed van pas kwam bij het begin, zal afgekeurd worden als hij zijn stijl niet aanpast naarmate de klasgroep rijper is geworden. Zijn manier van doen zal een open discussie en inspanningen om een consensus te bereiken belemmeren. Een laag moreel peil, apathie, geringe prestaties en dergelijke die hiervan het gevolg zijn, kunnen tot een vroegtijdige opheffing van de groep leiden.

Evenzeer te verwerpen is de leider die alleen die taken delegeert waar hij of zij zelf niet graag mee bezig is. Eenmaal de leerlingen dit door hebben is het onwaarschijnlijk dat opdrachten goed of tijdig worden uitgevoerd, zeker wanneer de leraar dan ook nog verzuimt om zich regelmatig van inspanningen te vergewissen en deze indien nodig te prijzen.

Verscheidene onderwijspedagogen bevelen een democratische manier van leiding geven aan om interacties in een klasgroep mogelijk te maken en aan te moedigen, omdat dit volgens hen essentieel is voor groepsontwikkeling en zelfs voor gedeeld leiderschap. De modellen van Hersey en Blanchard en van Tuckman leren dat zulk een democratische stijl het best gebruikt wordt in de latere fasen van een groepsproces.

Diagnosebekwaamheid voor groepsontwikkelingen is essentieel, maar onvoldoende. Het verwerven van vaardigheden in het gebruik van de vier stijlen en de bereidheid om regelmatig van stijl te veranderen zijn onontbeerlijk.