

## 5. Pesten als groepsdynamisch fenomeen

Pesten is een complex en universeel probleem waar leerkrachten vaak niet goed mee om weten te gaan (Swearer e.a. 2010). Pesten is een vorm van agressie waarbij door één of meer personen een ander schade wordt toegebracht. Kenmerkend aan pesten is dat het negatieve gedrag bewust en stelselmatig gebeurt, dat de macht ongelijk verdeeld is en dat het slachtoffer zich meestal niet kan verdedigen. Het onderscheid met plagen is soms moeilijk te maken. Plagen vindt echter incidenteel plaats en beide partijen zijn aan elkaar gewaagd of zelf vrienden van elkaar.

Behalve op school kan er ook thuis of in de vrije tijd worden gepest. Er is tegenwoordig steeds meer aandacht voor digitaal pesten. De onderliggende oorzaken van digitaal pesten zijn echter dezelfde als die van traditioneel pesten (Salmivalli, Sainio en Hodges, 2013). Pesten kan op verschillende manieren gebeuren. De meest voorkomende vormen van pestgedrag zijn:

- Verbaal: schelden, narroepen, imiteren, belachelijk maken of uitlachen
- Bedreigen: iemand tot iets dwingen, chanteren, intimideren
- Fysiek: spugen, schoppen, slaan of knijpen
- Materieel: spullen stukmaken, afpakken of verstoppen
- Relationeel: iemand uitsluiten, over iemand roddelen of geruchten verspreiden
- Digitaal: belastend materiaal zoals filmpjes of foto's op internet plaatsen of via GSM versturen.

Pesten heeft tal van negatieve consequenties (Salmivalli en Peets, 2009). Slachtoffers kunnen last hebben van psychische klachten, zoals gevoelens van eenzaamheid, gebrek aan zelfwaardering, geen vertrouwen hebben in anderen of depressiviteit. Niet alleen slachtoffers ondervinden (soms blijvende) problemen, ook pesters lopen het risico in hun ontwikkeling slechter af te zijn. Pesters leren niet met overleg of met begrip voor anderen iets te bereiken en blijven vaak onaangepast gedrag vertonen. Daardoor hebben ze grotere kans om op latere leeftijd probleemgedrag te vertonen, zoals delinquentie (Nansel e.a., 2004). Klasgenoten die niet direct bij het pesten betrokken zijn, ondervinden vaak ook hinder van ernstige pesterijen. Ze voelen zich minder veilig en zijn bang het volgende slachtoffer te worden. Pesten heeft tot slot ook negatieve gevolgen voor het welbevinden van leerkrachten (Espelage e.a., 2013).

Het is belangrijk dat pesten op scholen wordt aangepakt met een theoretisch onderbouwd en bewezen effectief preventief antipestprogramma. Een veelbelovend antipestprogramma is het Finse KiVa (Salmivalli e.a., 2010). KiVa is Fins voor "leuk" en is tevens een acroniem van "leuke school zonder pesten" in het Fins. KiVa wil zowel leerlingen als leerkrachten leren om adequaat op te treden tegen pesten.

Drie theoretische inzichten staan in KiVa centraal en ondersteunen de rol van de groep bij het voorkomen en verminderen van pesten.

Als eerste is dat de **rolbenadering** bij pesten (Salmivalli e.a., 1996). Deze benadering gaat er vanuit dat alle leerlingen in de klasgroep een rol spelen bij het voortduren van het pestprobleem. Er zijn zes rollen die centraal staan bij pesten:

- Pester: neemt het initiatief om anderen te pesten
- Slachtoffer: degene die gepest wordt door anderen
- Versterker: moedigt pesters aan
- Assistent/meeloper: gaat actief meepesten met de pester
- Verdediger: komt op voor slachtoffers; probeert pesters te stoppen
- Buitenstaander: weet van het pesten maar grijpt niet in.

De oorzaak ligt dus niet alleen bij slachtoffer en pester maar bij de groep als geheel. Juist de omstaanders kunnen er aan bijdragen dat het pesten in stand gehouden blijft of zelfs toeneemt. Meelopers en versterkers maken dat pesters zich gesterkt voelen. Doordat buitenstaanders niet ingrijpen, stemmen ze impliciet in met het pesten. Hun rol is daardoor minder onschuldig dan op het eerste zicht lijkt. Het is daarom belangrijk om interventies in een antipestprogramma niet alleen te richten op pesters en hun slachtoffers, maar ook op de vier andere rollen in de groep.

De rollen van leerlingen bij pesten zijn vaak niet statisch, maar dynamisch. Pesters kunnen bijvoorbeeld ook verdedigers zijn, vooral van hun eigen vrienden die vaak ook pesten (Huitsing en Veenstra, 2012).

Als tweede element gaat KiVa uit van de **goede sociale positie** die pesters vaak hebben (Volk e.a., 2012). Pesters zijn meestal populaire en opvallende leerlingen in de klas. Juist doordat pesters aanzien genieten, staan ze veel sterker dan hun slachtoffers. Sociaal succes is een belangrijk doel voor alle leerlingen en dus ook voor pesters. Leerlingen kunnen hun status verhogen door andere leerlingen te domineren, bij voorbeeld door te pesten. Dit is dus een oorzaak van het pesten. Pesters kiezen hiervoor niet-populaire, afgewezen leerlingen om wie anderen weinig geven om de goede relatie met anderen niet te verliezen. Pesten kan dus een gunstige opbrengst opleveren omdat het helpt om belangrijke doelen te bereiken.

Dit is iets dat KiVa probeert te veranderen. Het doel is om leerkrachten en leerlingen overduidelijk tegen pesten te laten zijn en voor slachtoffers op te laten komen. Daardoor verminderen de opbrengsten (zoals het verkrijgen van status) voor pesters, wat hun motivatie om te pesten verkleint.

Een derde uitgangspunt is dat pesten kan stoppen als leerkrachten er **daadkrachtig tegen optreden**. Sommige leerkrachten denken het pesten goed onder controle te hebben en zegen bij voorbeeld tegen ouders dat bij hen in de klas niet wordt gepest. Dat zal doorgaans zonder meer kloppen, want slechts 10% van de leerlingen geeft aan dat ze worden gepest als de leerkracht in de klas is. Het gebeurt veel vaker als de leerkracht er niet bij is, bv op het schoolplein, tijdens het overblijven of als de leerkracht even de klas uitgaat. Leerkrachten doen er in dat opzicht goed aan hun taak breder op te vatten:

als er bij voorbeeld op internet wordt gepest, dan gebeurt dat meestal door leerlingen van dezelfde school. Ook dan is het pesten een groepsproces en kan het probleem op school worden aangepakt. Bij het aanpakken van pesten moet een leerkracht zich ook verantwoordelijk voelen voor wat er zich afspeelt op al die vrije momenten. Als dat niet gebeurt, is de taakopvatting van de leerkracht ook een belangrijke oorzaak van het ontstaan en voortduren van pesten.

Het belangrijkste doel van KiVa is pesten op scholen terug te dringen daarvoor beoogt het een cultuurverandering in de groep te bereiken. De nadruk ligt op preventie en het kijken naar de groep als geheel en niet alleen naar daders en slachtoffers. De groep vormt het probleem maar biedt ook mogelijkheden tot oplossing en daartoe moeten er positieve normen in de klas worden gecreëerd (zie groepsontwikkeling, fase drie: norming). Om leerkrachten duidelijker de norm te laten bepalen in de klas biedt de KiVa methodiek scholing en training aan tot professionalisering. Ook posters bijvoorbeeld dragen bij aan het bekrachtigen van de norm.

De KiVa-aanpak is al gelukt op een aantal Finse KiVa-scholen, waar pesten gemiddeld afnam met 30 tot 40%. Ook verdedigden meer leerlingen de slachtoffers. Daarnaast stelden minder leerlingen zich op als assistenten of versterkers (Karna e.a., 2011). Een neven doel van KiVa is het bevorderen van welbevinden, motivatie en schoolprestaties van alle leerlingen. Ook in dat opzicht zijn de resultaten van KiVa positief (Salmivalli e.a., 2012).

Het KiVa-antipestprogramma beïnvloedt tevens leerkrachten. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten van KiVa-scholen negatiever over pesten denken, beter in staat zijn om tegen pesten op te treden en er daadwerkelijk voor zorgen dat pesten vermindert (Veenstra e.a., 2013). Leerkrachten zijn een waardevol rolmodel voor leerlingen. In klassen waar de leerkracht daadkrachtig tegen pesten optreedt, wordt minder gepest. Tot slot is het waarschijnlijk dat door KiVa het welbevinden van leerkrachten wordt verhoogd. KiVa-leerkrachten zijn beter toegerust om pesten aan te pakken en kunnen daardoor een prettigere sfeer in de klas creëren.

KiVa wordt nu ook stapsgewijs in andere Europese landen ingevoerd.

## LEERINSTRUMENT 9



### **3. Positieve betrokkenheid en verbondenheid als draagvlak van goed samenwerken in de klas**

#### **3.1. Correcte en respectvolle interactie en zijn positieve effecten**

Uit gesprekken en enquêtes bij leerlingen blijkt dat ze erg waarderen dat de leerkracht hen erkent om wie ze zijn, dat hij respectvol en vriendelijk is, deskundig is en zich engageert tegenover hen. Ze voelen zich verbonden met deze leraar. Deze verbondenheid is het uiteindelijke draagvlak voor goed klasmanagement.

Bij deze leraren leren de leerlingen meer en gedragen ze zich beter. Als ze voelen dat de leerkracht echt om hen geeft en hen positief bejegt, gaan ze liever naar school en zijn ze bereid zich sterker in te spannen. Positieve ervaringen in de klas zijn immers een goed lanceerplatform voor de ontwikkeling van de leermogelijkheden van kinderen en jongeren. De openheid is dus circulair en heeft een positief effect op het realiseren van het gemeenschappelijke doel. Bij een goede verhouding leerkracht-leerlingen zullen deze laatste meer open staan voor de leerstofinhouden die de leerkracht wil overbrengen. Het voeling houden met de groep, geloven in het potentieel van de groep en invoelend oog hebben voor de persoon van elke jongere rendert dus (op korte en/of halflange termijn)! De leerlingen zijn loyaal en stellen weinig storend of antisociaal gedrag. De klasgroep als geheel zal bij deze leraren meer verantwoordelijkheid nemen voor het klasgebeuren. De klas is immers een kruispunt van loyaliteiten.

Van Mossevelde (1999) maakt onderscheid tussen institutionele en verworven loyaliteit. De institutionele loyaliteit steunt op het wederzijds formeel engagement. De leraar heeft een engagement tegenover het schoolproject (en dus ook direct ten aanzien van elke potentiële leerling) en ook de leerling heeft een min of meer bewuste keuze gemaakt voor die bepaalde school. Deze situatie maakt dat ze een band van rechten en verplichtingen hebben.

Verder is er nog de verworven loyaliteit. De leraar die de vijf rollen, waarvan sprake is in 'klasmanagement als onderdeel van het takenpakket van de leraar' goed vervult, krijgt respect van de leerlingen. Het logische psychologische gevolg is 'verworven loyaliteit'.

De loyaliteit leidt tot gezag. Een leraar die gezag heeft, is een goed klasmanager. Zijn gezag steunt op twee pijlers: hij heeft bekwaamheidsgezag (hij is een vakexpert en een goed didacticus) en pedagogisch gezag. Dit laatste krijgt hij als hij zijn opvoedkundige rol en zijn rol als groepsbegeleider goed vervult. Leraren die enkel het bekwaamheidsgezag verworven hebben, komen wellicht toch in de problemen in klassen waarbij naast het bespreken van de leerstof ook een 'verborgen agenda' het klasgebeuren kleurt.

Een onderzoek van het HIVA (Hoger Instituut van de Arbeid) en de KU Leuven bevestigt bovenstaande beschouwingen. Ze duiden drie criteria aan die leerkrachten in het Beroeps Secundair Onderwijs armslag geven (Klasse nr. 105).

Om te beginnen vinden leerlingen dat een leerkracht goed moet lesgeven. Wat houdt dat in? Hij beheerst zijn vak, legt alles boeiend en duidelijk uit, maakt duidelijk waarom dat vak relevant is voor later, geeft afwisselend les en biedt concreet materiaal aan. Dan is er een persoonlijk aspect. Een goede leerkracht heeft persoonlijk contact met zijn leerlingen op basis van wederzijds respect en aanvaarding. Hij gelooft in de mogelijkheden van de leerlingen, geeft elke leerling positieve aandacht tijdens de les en geeft vaak positieve motiverende feedback.

Tenslotte verlangen die leerlingen een consequente en duidelijke aanpak van de leerkracht. Zij zien met andere woorden ook het belang in van discipline. Het HIVA peilde ook bij leerkrachten naar toverformules. Ze kwamen tot dezelfde criteria. Ten eerste: een leerkracht moet motiveren door een inhoudelijke invulling van het vak en werkvormen die hij aanpast aan de belangstelling van de leerlingen. Ten tweede: hij moet motiveren door regelgeving en discipline. Ten derde: hij moet aandacht hebben voor de leerlingen als mens.

Getuigenis van Robby V, vijfde jaar Metaal: 'een goede leraar? Meneer Wouters! Zoals die over zijn vak kan vertellen ... En daar kan ik altijd bij terecht. Maar die is ook streng, hoor! Voor zo iemand heb ik respect. Die man is tenslotte ouder dan ik, hij heeft meer levenservaring. Daar wil ik wel naar luisteren, want die luistert ook naar mij. Maar zo iemand die mij uitscheldt, die zegt dat ik te dom ben, daar zwijg ik niet voor!'

### 3.2. Verwachtingen, leerresultaten en zelfbeeld van leerlingen

Verschillende onderzoeken (Klasse, nr 50, 1994) hebben het verband tussen verwachting van leerkrachten en leerprestaties en zelfbeeld onderzocht. Telkens blijkt dat positieve lerarenverwachtingen leiden tot betere resultaten en zelfbeeld bij de leerlingen. Een negatief verwachtingsbeeld leidt tot minder punten en minder okee-gevoelens bij lerenden.

Zo is er het bekende experiment van Rosenthal en Jacobson (in hun boek 'Pygmalion in the Classroom', 1992).

*Het experiment zelf:* verdeel een groep leerlingen met hetzelfde IQ gewoon in twee klassen. Zeg tegen de ene leraar dat hij de slimme leerlingen krijgt en de andere dat hij het met de domme zal moeten doen.

Wat blijkt na verloop van tijd? De zogenaamde slimme leerlingen hebben veel meer geleerd, halen betere resultaten en gaan liever naar school dan de zogeheten domme leerlingen van wie toch niets te verwachten valt.

Het Pygmalion-experiment werd overgedaan en toont dan aan dat het heel goed mogelijk is de leerprestaties en houding van leerlingen in positieve zin te beïnvloeden, louter en alleen door aan de betrokken leerkracht een positief vervalst beeld van de te verwachten prestaties van de leerlingen op te hangen. Daarvoor vervalsten zij de IQ

testresultaten van bepaalde leerlingen. Ze maakten de leerkrachten in het begin van het schooljaar dus iets wijs en op het eind van het schooljaar bleek een en ander nog waar te zijn geworden. Dit algemeen voorkomend denkpatroon in het hoofd van de leerkracht heet self-fulfilling prophecy of de zichzelf waarmakende voorspelling. Het positief verwachtingspatroon bevestigt zichzelf.

Recente analyses hebben de invloed van het effect zelfs mathematisch vastgelegd. Verschillende onderzoekers komen daarbij tot dezelfde bevindingen. Gemiddeld over alle leerkrachten en over alle categorieën van leerlingen blijken verwachtingseffecten verantwoordelijk te zijn voor 5 à 10% van de verschillen in leerresultaat. Het gaat hierbij om het zogeheten netto-effect. De verschillen die kunnen worden verklaard door vroegere leerprestatie en intelligentie, zijn er dus al afgetrokken (Klasse, 50, 1994).

Hoe komen dergelijke verwachtingseffecten dan tot stand? De verschillen in verwachtingen bij de leerkrachten geven aanleiding tot subtiele verschillen in de omgang met leerlingen. Grosso modo blijken leerlingen over wie de leerkracht negatieve verwachtingen koestert, minder positief benaderd te worden. Ze genieten een minder positief klimaat en ontvangen minder blijken van sympathie. Ze krijgen minder (of minder adequate) feedback en in verhouding tot wat ze doen of presteren, meer negatieve en minder positieve opmerkingen. Als ze een vraag stellen, krijgen ze minder (of minder adequate) uitleg en ze komen in de les minder aan het woord. Als ze aarzelen bij het geven van een antwoord, schakelt de leerkracht vlugger over naar een andere leerling.

Klasse, het maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen, presenteert nog andere onderzoeken rond het welbevinden van leraren (Klasse, 50, 1994).

Leerkrachten met een zogeheten hoge werktevredenheid reageren meer leerlinggericht en geven minder snel op als leerlingen fouten maken, klagen minder over problemen en stress, vertonen meer arbeidsvreugde en zijn meer vernieuwingsgezind. Hun leerlingen zijn ook sterker gemotiveerd en halen betere prestaties dan leerlingen die les krijgen van leerkrachten die weinig geloof hechten aan de mogelijke invloed die ze kunnen uitoefenen.

Dat heeft alles te maken met de houding die de leerkracht aanneemt in de les. Als hij gelooft in de invloed van het onderwijs en van zijn persoonlijke inzet, zal hij zich anders gedragen in de klas.

De onderzoekers stelden vast dat dergelijke leerkrachten op een positievere manier omgaan met de leerlingen. Ze volgen de leerlingen meer van nabij, geven hen meer individuele aandacht en gaan meer in op hun vragen en opmerkingen. Ze tonen ook in hun lichaamshouding een positievere ingesteldheid, maken minder gebruik van straf en laten leerlingen minder links liggen. Leerkrachten met hoge doelmatigheidsverwachtingen reageren bij een fout antwoord van een leerling duidelijk minder verwijtend en geven minder snel op met doorvragen tot de leerling het begrijpt. Leerlingen die minder goed meekunnen krijgen bij die leerkrachten dus meer kansen in de les.

Vettenburg geeft verder aan dat vooral voor leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare doelgroepen (leerlingen uit kansarme gezinnen, allochtone scholieren) de school een sleutelrol speelt bij een goede socialisering. Daarom is het voor een goede begeleiding van groot belang dat de leraar zicht heeft op de culturele achtergrond van de leerlingen. Positieve onderwijservaringen zijn hefboomen voor emancipatie (Vettenburg, 1999 & De Waard en King, 2000).

Ook voor jongeren met bijzondere begeleidingsbehoeften (zorgverbreding en -verdieping) is betrokkenheid en begrip van leraren heel belangrijk. Leraren met een goede kennis van de problematiek kunnen het verschil maken. Goed handelen steunt immers op inzicht en invoelen in de problematiek. Jongeren die openheid, gehoor en betrokkenheid vinden bij de leerkrachten krijgen vaste voet aan de grond en kunnen verder evolueren.

Wat houdt positieve betrokkenheid nu concreet in?

- De leraar is responsief in het opvangen en interpreteren van signalen die leerlingen uitzenden in verband met hun leren en hun motivatie. Hij staat open voor de signalen en heeft oog voor het effect van de leerstofonderdelen op de leerlingen (slaat dit aan, snappen ze het, hebben ze er iets aan, beseffen ze het belang ervan). Eenmaal de signalen opgevangen, gaat hij de leerlingen vlot bijsturen, zodat zij zich comfortabel voelen bij het volgen van de les en het verwerken van de leerstof. Na de observatie en de reflectie gaat de leerkracht zich afstemmen op de reacties en uitingen van leerlingen.
- Hij is betrokken op het welzijn van de leerlingen. Hij geeft om die leerlingen en probeert er het beste mee te bereiken. Hij wil zich inzetten voor de leerlingen en zich empathisch inleven in hun gedachten- en gevoelswereld. De leerling heeft het gevoel dat hij niet zomaar een van de twintig leerlingen is, maar dat hij in zekere mate uniek is voor de leerkracht. De leerkracht probeert het contact met de leerlingen zo aangenaam en zinvol mogelijk te laten ervaren. Dit blijkt uit tal van duidelijke en minder duidelijke tekenen van emotionele betrokkenheid. Een afwezige leerling wordt opgemerkt, iemand die er wat bleker uit ziet krijgt een welgemeende vraag (hoe gaat het?). Met andere woorden, de leraar is niet onverschillig ten aanzien van de leerlingen. Geven om de leerlingen hoort bij het kunnen les geven. Hij gaat in op uitingen van leerlingen vanuit een positieve betrokkenheid.
- Verder zet de klasmanager zich in om goede lessen te geven. Hij verheldert de relevantie van de les, beheerst zijn vak, legt alles boeiend en duidelijk uit, geeft afwisselend les en biedt concreet materiaal aan.
- Hij engageert zich ook om leiding te geven aan de klas. Hij zal het klasbelang laten primeren. In die zin is de leraar niet onpartijdig, maar zelfs meerzijdig partijdig. Leerlingen houden de leraar streng in de gaten en waarderen een rechtvaardige, consequente, duidelijke en transparante aanpak van de leerkracht.
- Een goede leerkracht heeft aandacht voor de leerling als mens. Hij weet dat de leerling meer is dan een leermachine. Aanvaarding en respect geven de leerling een goed gevoel. De gewaardeerde leerkracht gelooft in de mogelijkheden van de leer-



lingen, geeft elke leerling positieve aandacht tijdens de les en geeft vaak positieve motiverende feedback.

- Hij is dynamisch en professioneel enthousiast en onderhoudt een open communicatie met de klas.
- De betrokkenheid toont zich verder in vele situaties die zich aandienen: hij doet mee met de sportdag, is bereikbaar wanneer hij wordt gecontacteerd, bij een buitenklasactiviteit of in de gang, op de speelplaats slaat hij soms een praatje met de leerlingen, hij kan een grapje maken en schuwt een speels moment niet.
- Samengevat kunnen we stellen dat betrokkenheid zich toont in de mate dat de leraar vier rollen op zich neemt. Hij is naast organisator (gids) en oppasser (controleur, soms crisismanager) ook steungever en bemiddelaar (bewaker van het groeps-samenwerkingsproces in de klas).

Tegenover de betrokken leerkracht die we ook de ‘warme’ leraar kunnen noemen, plaatsen we de ‘koude’ leraar. De ‘koude’ leerkracht is weinig betrokken, creëert afstand, is ambtelijk en formeel, soms unfair. Soms zijn deze mensen verbitterd of uitgeblust. Wat ook de reden is, ze worden dikwijls als hautain ervaren, als mensen die ‘zich beter voelen’ dan de leerlingen. De ‘koude’ leerkrachten krijgen het vaak moeilijk. Ze vragen als het ware om spanning. Wellicht zal de collega van de volgende les of de klasleraar de frustratie en het onbegrip moeten opvangen. ‘Warme’ en betrokken leerkrachten daarentegen krijgen meer krediet van de klas.

### 3.3. Verdere aanvulling uit de dagelijkse klaspraktijk

Heel wat leraren kennen leerlingen die bij de start van het nieuwe schooljaar gedurende een zekere tijd gesloten gedrag stellen. Ze laten zich eerder niet kennen. Ze kiezen ervoor de kat uit de boom te kijken en tonen dit in verbaal gedrag, maar vooral in hun lichaamstaal (bijvoorbeeld: afwachtende houding, armen gekruist, vlakke mimiek, weinig open oogcontact, laat reageren op agenda nemen, niet noteren van bordschema's, provocerend gedrag, tegenwerken).

Goede leerkrachten laten de situatie niet zo en volgen deze situatie op, vragen zich af wat de leerlingen beweegt zich zo te gedragen, presenteren zich ook aan deze leerlingen, creëren openingen, geven tijd om te ontdooien en nodigen uit.

Dikwijls heeft dit een positief effect. De leerling ervaart de erkenning en de betrokkenheid van de leerkracht en gaat actief participeren in een veranderingsproces.

De verandering merkt men vrij snel in de openheid die opnieuw ontstaat. De lichaamstaal van de leerling zal hier erg betekenisvol zijn.

Uiteraard lukt dit niet altijd. Sommige leerlingen hebben diverse redenen om zich zo te gedragen. Dit kan te maken hebben met gebrekkige sociale competentie, het vermijden

van een open en kwetsbare opstelling (negatieve ervaringen), met situationele gegevens (problemen uit de persoonlijke context), schoolmoeheid, zich niet gemakkelijk voelen in de stijl en het klimaat van de school, profileringsdrang ten aanzien van volwassenen of 'peergroep', dwingend en antisociaal gedrag en de ervaring dat een harde houding winst oplevert, ...

Het is dus heel belangrijk hoe de leerkracht met de leerlingen omgaat. Zij voelen vrij snel of hij geeft om hen, beschikbaar, betrokken en aanspreekbaar is, of ze de moeite zijn, of de leraar de weg wil gaan met hen. Laat de leerkracht hen in gevaarlijke onverschilligheid en apathie of slaagt hij erin om die deskundig te voorkomen en constructief om te buigen?

Betrokkenheid kent ook valkuilen. De leerlingen verlangen wel dat de leerkracht zich aan zijn rol houdt. Hij moet voldoende afstand houden van de groep en de grenzen van de jongeren(groep) respecteren! Het bewust bewegen op de lijn nabijheid-afstand is een blijvend aandachtspunt voor de leraar. Hoe vertrouwelijk is hij met de leerlingen? Hoe dicht laat hij ze komen? Hoeveel afstand bouwt hij in? Hoe dicht mag hij komen van de groep?

Aan het ene uiterste is er een grote afstand, veel formaliteit, clichématig gedrag en een heel zakelijke omgang. Op het andere uiterste is er veel amicaliteit en grote intimiteit. De kunst is om de contactgrens steeds opnieuw te bepalen in functie van de context en het doel.

Concretisering 1: De leerkracht die zich laat verleiden om mee te gaan met klachten van leerlingen over een collega, gaat collegiaal in de fout.

Concretisering 2: Stel ... een leerling blijft na de les wat rondhangen in de klas. De leerkracht vraagt hoe het met hem is, of hij iets wil zeggen. Deze vragen impliceren openheid en betrokkenheid. De leerkracht nodigt de leerling uit om zijn verhaal te doen en moet hier professioneel op reageren. Dit wil zeggen: met de nodige afstandelijke betrokkenheid en wijsheid (De Waard, p. 121). Zich opdringen is uit den boze.

Concretisering 3: De leerkracht die per se 'de sympathieke' wil zijn, valt uit zijn rol. De groep wil zijn identiteit behouden en zal dit lerarengedrag wellicht zielig vinden. De leerlingengroep zal hem hier na een tijdje op wijzen. Er is een verschil tussen populair zijn en gerespecteerd worden.

Het zal duidelijk zijn dat goed leraar zijn positief correleert met emotionele intelligentie (Goleman, 1999). De vaardige klasmanager is zelfbewust: hij heeft professioneel zelfvertrouwen, kan zichzelf goed inschatten, is empatisch en begripvol. Verder kan hij zichzelf als instrument hanteren in het werken met de klas. Zelfcontrole, stabiliteit en flexibiliteit zijn troeven. Zijn motivatie, betrokkenheid en optimisme kan hij met een ruim arsenaal van sociale vaardigheden overbrengen op de groep. De groep zal de emotioneel en pedagogisch intelligente leraar appreciëren en zodoende wordt het draagvlak voor goed samen werken in de klas vrij stabiel.

#### 4. Een coherente regelhantering

In de klas als taakgerichte groep worden spelregels opgesteld. Regels, gewoonten en afspraken bieden duidelijkheid en bepalen de modaliteiten van het samenwerken in de groep.

De klasmanager heeft als regisseur een centrale rol in het doen naleven van de regels, zoniet ontstaan wanorde en chaos. Deze regels moeten wel functioneel zijn. Goede regels dienen het groepsbelang en worden als dusdanig als zinvol, redelijk en realistisch ervaren door de groep. Verder zijn ze bekend, klaar en helder. Dergelijke regels zijn een goede basis voor goed samen werken in de klas, voor orde en tucht.

De leerkracht, die de klas gedurende enkele uren per week leidt, dient zijn klasreglementering te enten op (de geest van) het schoolreglement. Verder is het nodig dat binnen het klasteam voldoende uniformiteit is in de regels. Zeker bij moeilijke klassen moeten de basisregels heel duidelijk zijn en door alle leraren worden gevolgd. Als de klassenraad bijvoorbeeld beslist om vaste plaatsen in de klas te geven kan het niet dat sommige collega's in hun les de vrije plaatskeuze zouden laten. Zij doorbreken immers het noodzakelijke solidaire pedagogische front.

Voor het individuele klasmanagement is transparantie in wat de leerkracht verwacht, erg belangrijk. Daarom moet hij zeker bij het begin van het leertraject zijn verwachtingen en richtlijnen expliciteren. Hij moet duidelijk maken wat hij wil en wat hij niet wil, hoe hij met de leerlingen wil samenwerken. De krijtlijnen en dus het speelveld moeten duidelijk afgebakend zijn. Hoewel Voets enkel schrijft over het basisonderwijs, willen we hem citeren: 'Om het sterk uit te drukken: eerst moet een efficiënte omheining aangebracht worden (geen prikkeldraad) om zo een ruimte te creëren waar kinderen met positiviteit omringd kunnen worden. Niets is zo vervelend als voortdurend scharel- en grensgevechten: kinderen die voortdurend over de regels (omheining) stappen. De hiermee gepaard gaande negatieve processen verzwakken immers de positieve betrokkenheid. Het is aan de leerkracht om dit kader positief te installeren en in te vullen. Zo schept hij in de klas een pedagogisch klimaat waarbinnen effectieve leerprocessen plaats kunnen hebben.' (Voets, 2002)

Bij zijn regelhantering moet de leerkracht er wel over waken dat hij de groep niet in een stresserend keurslijf brengt. Met andere woorden, de grenzen moeten redelijk en haalbaar zijn en binnen de grenzen moet ruimte zijn.

Overreglementering leidt ertoe dat leerlingen zich gefrustreerd voelen en door de bomen het bos niet meer zien. Enkele indicaties volstaan.

Bijvoorbeeld: het woord vragen kan door je hand in de lucht te steken; pas als je het woord krijgt, mag je praten; luisteren naar wie het woord heeft en elkaar laten uitspreken; geen scheldwoorden, wel beleefd zijn; taken de dag na opdracht afgeven; er is puntenverlies als je je taak te laat afgeeft; wie niet op de toets was, komt de eerstkomende

woensdagmiddag inhalen; beheersingsniveau slaat zowel op het reproduceren als op produceren; 'laten we er een goed schooljaar van maken'.

De bewuste klasmanager zal de grenzen en de spelregels ook moeten bewaken. Hij zal ook zelf voorbeeld moeten zijn. Concreet wil dit bijvoorbeeld zeggen: correct zijn ten aanzien van leerlingen, niet ridiculiseren, laten uitspreken, echt luisteren, fouten toegeven, rechtvaardig en eerlijk zijn, verantwoordelijkheid nemen voor orde in de klas en samenwerken waarderen.

Verder zal hij zijn verwachtingen geregeld moeten bijstellen en zijn regels consequent moeten opvolgen. De leerkracht die zijn prioriteiten ontkracht, verliest immers zijn gezag en zijn zeggingskracht.

De normering en de reglementering moet hij wel voldoende soepel hanteren. Binnen de normen moet de leider een marge voorzien. Nogmaals: te strakke grenzen en te veel regeltjes zijn nefast voor het groepsfunctioneren. Ze laten immers weinig eigenheid en invulling door de groep. De regels moeten wel houvast en geen beklemming bieden.

De leerkracht, zeker de beginner of de onzekere leerkracht, moet, om zijn eventueel probleem juist te kunnen inschatten, ook weten dat een inherente en dus normale fase in groepsontwikkeling is dat de groep zoekt naar de grenzen van de verwachtingen. Het zoeken naar en het overschrijden van grenzen of relationeel geformuleerd, het uittesten van de leerkracht, zijn normale processen in de groepsevolutie. De leraar gaat uitgetest en aangevallen worden tot er duidelijkheid is. Deze aanvallen kunnen variëren van kleine speldenprikken tot verholde of openlijke sabotage (De Waard en King, 2000). Aftasten en zoeken naar grenzen, duidelijkheid en transparantie in het lerarenklasbeleid zijn inherent aan de groepsontwikkeling. Rustig, alert en consequent reageren is een essentiële vaardigheid van de bewuste klasmanager.

Het meest voorkomende probleem voor leerkrachten is *orde houden* in de klas. Heel wat onderzoekers hebben nagegaan waarom de ene leerkracht daar beter in slaagt dan de andere. En wat blijkt.

Veel leerkrachten zijn eigenlijk voortdurend bezig met ordeproblemen op te lossen.

De meest succesvolle leerkrachten daarentegen steken hun energie meer in het voorkomen van die problemen. Ze zorgen ervoor dat de kans op ordeverstoring in hun klas zo klein mogelijk is. Dat doen ze door planning, organisatie en overzicht.

Problemen rond regelnaleving kunnen slaan op verschillende terreinen van het klasgebeuren.

Zo kunnen ze slaan op lesbetrokkenheid: er is weinig gerichte aandacht voor de les, de leerlingen zijn meer betrokken op elkaar dan op de les, ze voeren privégesprekken over het voorbije weekend en praten door elkaar.

Ordeproblemen vinden hun oorsprong ook soms in materiaalproblemen: de leerkracht of de leerlingen hebben het juiste materiaal niet bij, er is materiële chaos in de klas (de gangen zijn verstopt met boekentassen en banken), een deel van de leerlingen kan het bord of de leerkracht niet goed zien of de leerkracht zelf kan de klas niet goed overzien.

Een volgend probleem dat tot ordeproblemen kan leiden, is een gebrek aan structuur in de les: er is bijvoorbeeld weinig continuïteit in de les, de overgang van activiteiten (theorie – oefening, agenda nemen) verloopt rommelig, de leerlingen weten niet precies wat ze moeten doen, waar ze moeten zijn, welke materialen ze nodig hebben, wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun werk, het lesverloop is weinig gestructureerd en wordt voortdurend onderbroken, de doelstellingen en de verschillende onderdelen van de les zijn onduidelijk.

Het tijdstip van de dag, het vorige lesuur, de aard van het vak, de grootte van het lokaal, de aanwezigheid van afleiders, de grootte van de klasgroep, straatlawaaï, wespen en dergelijke kunnen problemen uitlokken.

Tenslotte kunnen ordeproblemen ook te maken hebben met het imago van de leerkracht, zijn naam en faam. Leerlingen geven deze voor hen zeer waardevolle informatie snel door aan elkaar (oral history of mondelinge overlevering). Ze weten vrij goed hoe ver ze kunnen gaan bij welke leraar.

De leerkracht die niet duidelijk is in zijn verwachtingen, die vaag communiceert, die onzeker reageert op uitdagend gedrag, die zelf zijn verwachtingen niet voorleeft (bijvoorbeeld zelf absoluut niet stipt is terwijl hij het absoluut verwacht van leerlingen), vraagt om wanorde, om kritiek en om uitgetest worden. Als wanorde kenmerkend is voor de normale klassfeer, is dit een negatief teken. Het gevaar bestaat zelfs dat wanorde en chaos gaan aanzwellen en dat de situatie geregeld zal escaleren.

Beter dan opnieuw orde na de chaos te creëren zijn preventieve acties door de krijtlijnen van het speelveld duidelijk vooraf te trekken. Een goede, consequente en transparante regelgeving is heel belangrijk aspect van klasmanagement. Tijdig reageren is de boodschap. Zo wijst Van Mossevelde (1999) er op dat het bijna gezellige leergeruis, snel kan evolueren tot rumoer en later tot lawaai.

Dit wil echter niet zeggen dat bij goed klasmanagement regelovertredingen uitgesloten zijn. Ze zijn er sowieso. De veerkracht van de leraar zal de kwaliteit van zijn reactie bepalen. Maar ... hoe kan hij reageren op regelovertredingen?

Een eerste stelregel is zeker: reflectie voor de actie of anders gesteld: zoek naar de oorzaak van het probleem, maak een juiste beoordeling en pak het dan tijdig aan!

De reflectie voor de actie slaat ook op de inschatting van de ernst van de regelovertreding. De ernst hangt af van een 4-tal interfererende parameters.

Een eerste is de aard van het probleem. Er is een verschil qua probleembeoordeling tussen dagdromen en dus niet opletten enerzijds en zomaar van zijn plaats lopen anderzijds.

Een tweede parameter is de frequentie van het problematisch gedrag. Hoe vaak doet het probleem zich voor? Is dit occasioneel, geregeld, frequent of constant? Het objectiveren door bijvoorbeeld te turven kan leraren brengen tot een realistische inschatting van de hoeveelheid probleemgedrag. Soms lijkt een probleem veel frequenter voor te komen dan het feitelijk verschijnt. De subjectieve beleving van de frequentie van het storend gedrag in de klas hangt samen met de volgende parameter, namelijk de intensiteit van de regelovertreiding.

Met intensiteit bedoelen we onder andere de kracht van het probleemgedrag. Praat de leerling stil of luid met zijn buur, helpt hij ongevraagd een leerling bij het antwoord of roept hij zomaar het antwoord op de vraag. Intensiteit slaat ook op de impact van het probleemgedrag op de hele klas enerzijds en op het functioneren van de leraar anderzijds. Intens probleemgedrag heeft een groot negatief groepsdynamisch effect (alle aandacht gaat naar 'spannend ... en hoe loopt dit hier af?' en is weg van het lesonderwerp) en/of heeft ook een serieuze impact op de leraar. Bij een intens probleem is hij wat uit zijn lood geslagen, wankelt hij even en dreigt hij zijn sereniteit te verliezen.

Tenslotte is er ook de omvang van het probleemgedrag. Is dit storend gedrag beperkt tot de lessen van een bepaald vak, is dit in meerdere lessen? Is het ook zichtbaar op de speelplaats? Is de regelovertreiding beperkt tot een leerling, tot een subgroep of tot de hele klas? Hoe vervelend zijn de gevolgen voor de persoon en/of de omgeving?

Uiteraard heeft de leraar niet veel tijd om deze beschouwingen rustig te maken. Het publiek blijft aanwezig en verwacht een actie van de leraar. Het wikken en wegen zal meestal zeer snel moeten gebeuren en zal gevolgd worden door een pedagogische actie (bijvoorbeeld afremmen, motiveren, berispen, negeren).

Een volgende stap is de reflectie na de actie. Nagaan wat de opeenvolgende elementen van de gedragsketen waren, welke aanpak welk effect resorteerde en dergelijke kan heel leerrijk en vormend zijn. De leraar kan also lessons trekken uit het gebeurde.

Een tweede overweging is: had dit probleem voorkomen kunnen worden? Zijn er condities die het probleem induceren? Het kritische zelfonderzoek van de leerkracht en het klasteam dringt zich op: is de regel nog steeds een goede regel, wordt hij door elkeen gelijk geïnterpreteerd en nageleefd en hoe is het zover kunnen komen. Met andere woorden is het probleem niet uitgelokt door een onduidelijke of niet functionele regelhantering?

Een volgende vraag is wie ervaart een probleem en wie definieert het op welke manier? Wat is de communicatieve waarde van de regelovertreiding? Heeft de leerling een probleem? Ervaart de leerkracht alleen een knelpunt of is de samenwerking met de klas moeilijk?

Welke acties kan de leraar ondernemen?

Hij kan exploreren wat de klas als probleem ervaart ('begrijp ik het goed dat jullie het moeilijk vinden dat ...') en wat de problemen rond het samenwerken zijn ('ik stel vast dat de helft van de klas onvoldoende haalt op de toets, ik neem aan dat jullie het daar ook over willen hebben ...'). Telkens zal de grondtoon van het gesprek constructief zijn. Strategieën kunnen zijn: ik-boodschappen, actief luisteren, overlegstrategie en afwijzen van het storend gedrag.

*Als de klas of de leerlingen een probleem hebben*, is een informatieronde op zijn plaats: actief luisteren, exploreren van de probleempceptie en het standpunt van de andere proberen te begrijpen. Het veronderstelt wel dat men echt wil luisteren!

Voorbeeld: De klas zucht, blaast en is onrustig ... Zo tonen de leerlingen misschien dat het lestempo te hoog ligt en dat de leerkracht geen oog heeft voor hun werktempo.

Voorbeeld: Een leerling werkt niet mee ... Misschien is er wel iets anders. Een dergelijk probleem kan het best in een individueel gesprek besproken worden.

*Wanneer de leerkracht een probleem heeft* dat door de anderen niet zo wordt gezien, moet de leraar rustig, consequent en snel reageren. Enkele vuistregels:

- blijf kalm
- formuleer je eigen standpunt in neutrale bewoordingen, vermijd een agressieve toon
- benoem verkeerd gedrag, herinner aan de afspraak en vraag correctie. Maak eventueel duidelijk onder welke voorwaarde het gedrag accepteerbaar zou zijn en laat merken dat je het probleem niet wilt laten escaleren
- reageer misschien ook met humor of relativering en vraag correctie
- leg bij negatief gedrag alle activiteiten stil, ook die van leerlingen die niet bij het incident betrokken zijn
- eis dat de leerlingen het gedrag verleggen naar gedrag dat aan de afspraak beantwoordt
- laat geen andere activiteiten toe voordat het gedrag volgens de regels is (bevriesstrategie)
- volg het gedrag van de leerling(en) op zodra de gewone activiteiten hernomen worden. Bij de minste afwijking herinner je de leerling opnieuw aan de regel.

De reactie kan geformuleerd worden in een 'ik-boodschap'.

Voorbeeld: De leerkracht accepteert het praten van een leerling niet, wil niet dat de leerling zomaar opstaat om zijn boek uit de kast te halen. Een ik-boodschap geeft aan welk effect het gedrag van de leerling heeft op de leerkracht. Hij vertelt de leerlingen hoe hij zich voelt bij het probleemgedrag.

Concreter:

- Ik vind het absoluut niet prettig dat je praat terwijl ik op het bord schrijf ... Zo wil ik niet verder werken.

- Ik sta niet toe dat je zomaar opstaat om je boek uit de kast te halen. Ik wil dat je dit boek haalt voor de les begint of je moet je vinger opsteken om dit te vragen.
- Ik zou graag hebben dat je actiever meewerkt in de les, zo niet loop je achterstand op.
- Ik vind het jammer dat jij die tekst niet hebt gelezen, terwijl ik je dat nochtans expliciet heb gevraagd.

Ik-boodschappen bevatten drie delen:

- Omschrijf het gedrag van de leerling.
- Zeg welke gevoelens dat negatief gedrag bij de leerkracht oproept.
- Deel mee welke gevolgen dit voor leerling en leerkracht heeft.

De leerkracht moet natuurlijk ook proberen te verhinderen dat de leerling of de groep plezier of 'winst' beleven aan hun gedrag. Als niet-opletten wordt gevolgd door bijvoorbeeld een goed geformuleerde ik-boodschap, maar de leraar herneemt daarna rustig het pas besproken leerstofdeel -alsof er geen vuiltje aan de lucht is- is er een aanzienlijke winst voor de leerlingen. Terwijl ze niet aan het opletten waren, hebben ze ongetwijfeld zeer interessante informatie uitgewisseld. Bovendien ervaren ze macht over de leraar (hij herneemt zijn les), hebben ze minder leerstof gezien en hebben ze uiteindelijk toch de uitleg van de leerstof gehad. Het zal duidelijk zijn dat de klasmanager in de fout gaat.

Beter is om de negatieve gevolgen van het storend gedrag te laten ervaren. Het aansluitend huiswerk zal wel moeilijk zijn, doordat de basisleerstof onvoldoende geassimileerd is.

Nog beter is het belonen van positief gedrag. Wie zich herpakt en wel goed oplet, krijgt positieve feedback.

*Wanneer de samenwerking leerkracht – klas spaak loopt* moet wellicht overlegd en onderhandeld worden. Dit kan gebeuren in een klasgesprek. Het resultaat van onderhandelingen eindigt best in een win-win situatie. Wanneer een van beide partijen duidelijk verliest, is het bereikte akkoord wellicht heel labiel.

Enkele aanwijzingen voor het goed (bege)leiden van een klasgesprek.

- De grondhouding van de leraar tijdens de klasgesprek vertrekt vanuit een positieve betrokkenheid. Zowel leerlingen als leerkracht engageren zich om mee te zoeken naar een oplossing waar beide partijen zoveel mogelijk bij winnen.
- Beide partijen en zeker de leraar moeten het formele doel van de groep bewaken. Oplossingen kunnen er niet in bestaan dat de klas plezier als eerste doel stelt.
- Toegeven 'om spanningen te vermijden' is geen goed motief. Flexibel onderhandelen, vertrekkend vanuit prioritaire criteria is wel aangewezen. Voorbeeld: de leerlingen zeggen dat ze te veel moeten luisteren en dat ze veel leerstof krijgen die ze nog moeten leren. De leerkracht moet voor de examens nog een gedeelte van de leerstof bespreken. Een afspraak zou kunnen zijn: je leest zelf in de les, je markeert, je duidt aan wat je niet goed begrijpt, je kunt vragen stellen, je maakt een schema en je studeert actief in de les.



- Het effect van een onderhandelde oplossing is dat alle partijen gemotiveerd zijn om de oplossing in praktijk te brengen. De oplossing heeft in die zin een grotere kwaliteit. De leerlingen zijn mee verantwoordelijk voor de oplossing en ontwikkelen er hun probleemoplossende vaardigheden door. Men voorkomt dat de leerlingen het voor bekeken houden bij de leerkrachten en dat ze zich apathisch gaan opstellen.
- Een belangrijk punt is dat de leraar het gesprek goed en stevig leidt. Dit wil zeggen dat er een duidelijk begin en einde aan het gesprek zijn, dat het ordelijk verloopt, dat er gespreksdiscipline is en dat er besluiten zijn. Door elkaar schreeuwen kan niet.
- Goed leiden is niet altijd eenvoudig omdat de leraar zowel gespreksleider als een van de deelnemers van het gesprek is. Bij ernstige gevallen kan het goed zijn dat een collega de rol van gespreksleider op zich neemt.
- De leraar moet zich naar de groep als geheel richten. Het gevaar bestaat dat de leraar zich vooral richt naar de informele leider of dominante subgroep. Dit is in wezen een bevestiging van de statushiërarchie die er in de groep is. Hij kan dit vermijden door bewust de hele groep aan te kijken en appél te doen om de anderen om hun inbreng te doen ('wat vinden de anderen ervan?').
- Het gesprek kan best in verschillende rondes gebeuren. Eerst is er een verkenning van de problemen, waarbij de betrokkenen hun visie, hun ervaring en aanvoelen van het probleem verwoorden. De leraar moet tonen aan de klas dat hij goed luistert. Parafaseren of eventueel doorvragen helpen hier om het gesprek sereen te laten verlopen. Hij zegt dan bijvoorbeeld: 'begrijp ik het goed als je ... of jij vindt dat .... Of je hebt het gevoel dat ...'. Soms zal de leraar delicate punten zelf moeten aanbrengen. De groepsdruk is vaak groot om een afwijkende mening te geven.
- Een volgende fase in het gesprek is het synthetiseren van de problemen. De probleeminventaris kan bijvoorbeeld op het bord komen te staan.
- Hierna is er de fase van het herformuleren van het probleem in een gezamenlijk oplosbaar probleem. Voorbeeld: 'de les is saai' wordt 'wat kunnen we doen om de les aantrekkelijker te maken?'
- Hierna volgt de fase van het zoeken naar oplossingen en het afspreken van concrete actiepunten. Uiteraard zijn niet alle oplossingen mogelijk. We wezen al naar de essentie van onderwijs, namelijk om in een zo goed mogelijk klimaat de leerdoelen te realiseren. Bovendien is de leraar op allerlei punten gebonden door wat de buitenwereld oplegt: de school en de overheid.
- Het gesprek kan geen vrijblijvend praatje zijn. De besluiten zijn actie- of aandachtspunten. Ze kunnen het best zo concreet mogelijk geformuleerd en geoperationaliiseerd zijn.
- In de mate dat de besluiten consequenties hebben voor de collega's die ook met de klas werken, worden die bij voorkeur geïnformeerd. De leraar geeft als teamlid de info snel en gelijktijdig door, zodat ook zij op de hoogte zijn van de nieuwe afspraken, eventueel over een nieuwe fase in de groepsontwikkeling.

- Uiteraard zullen de moeilijkheden de wereld niet uit zijn met zo'n gesprek. Er is wel een nieuw begin gemaakt en de misschien wel vaste (negatieve) patronen in het klasfunctioneren zijn wat gedestabiliseerd.
- Tenslotte willen we wijzen op een defensieve reactie van de leraar. Het kan dat in het gesprek kritiek op de leraar en zijn lessen komt. Het is invoelbaar dat de leraar zich onmiddellijk gaat verdedigen, maar dat haalt niet veel constructiefs uit. Het gesprek wordt spannend, soms ook 'leuk' voor de groep. Beter is het in eerste instantie akte te nemen van de inbreng, de probleemformulering te verkennen en verder te behandelen zoals andere aangebrachte punten.

Een klasgesprek is natuurlijk niet altijd het juiste forum voor problemen in de klas. Soms is een gesprek met een subgroep of met individuele leerlingen aangewezen. Soms moet er niet eens onderhandeld worden.

De leraar moet er verder over waken dat het klasgesprek niet nog maar eens een leuke schorsing van de normale les is. Uiteraard begint de leraar geen klasgesprek bij een incidenteel probleem maar bij veeleer chronische of terugkerende probleemsituaties.

Hier volgt een overzicht van allerlei ordemaatregelen (Lagerwerf, 1987):

De ingrepen die hierna opgesomd worden en geplaatst moeten worden in het model van klasmanagement, zijn communicatieve acties en moeten als dusdanig beantwoorden aan de principes van goede communicatie. Voorafgaand aan deze maatregelen zijn de preventieve acties, de goede les, de goede relatie en een orde-norm. Het zijn ook geen simpele trucjes die sowieso werken. Ze moeten op het juiste moment toegepast worden met inschatting van het groepsdynamisch en communicatief effect.

- Iemand die niet zo goed meedoet onopvallend bij de les betrekken door hem bijvoorbeeld een antwoord dat hij kent laten geven.
- Je zin afbreken en even wachten en de leerling om wie het gaat even aankijken.
- De naam van de leerling noemen.
- Een opmerking tegen de klas in het algemeen. 'Ik ben hier iets aan het uitleggen, de helft van de klas is aan het praten. Zo wil ik niet verder werken met jullie'.
- Waarschuwen voor de gevolgen van het ongewenst gedrag voor de individuele leerling(en), casu quo de klas.

Voorbeeld: Leerlingen weten dat ze bij uitschelden van de leraar bij de directeur moeten komen. Bij het begin van een conflict kan de leraar de onrustige leerling wijzen op de logische consequenties van zijn gedrag. De reactie kan alle richtingen uitgaan. Misschien roept het de leerling een halt toe. Maar misschien is het kookpunt niet ver meer af en is de leerling te opgewonden en te emotioneel dat hij dit rationeel 'stop'argument volledig in de wind slaat.

Waarschuwen heeft niet altijd effect, omdat leerlingen onder groepsdruk staan, misschien wat zelfcontrole verloren hebben en niet altijd ver vooruit denken. Het momentaan plezier en geen gezichtsverlies leiden tegenover anderen primeren.

- Een leerling een andere plaats geven.

- Een leerling (even) uit de klas zetten.
- Hulp stopzetten. Als er bij individueel werk herrie in de klas is terwijl je uitleg geeft aan een individuele leerling, kun je je meer op de orde concentreren en hulp gedurende bijvoorbeeld 10 minuten staken.
- Een ordeverstoorder persoonlijk aanspreken.  
Voorbeeld: 'Ilse, de les is al vijf minuten bezig en nog steeds heb je je boek niet genomen. Ik kan dat niet appreciëren. Neem onmiddellijk je boek!'. De vastberaden toon die je aanslaat, is essentieel in de boodschap. De leraar gebruikt de naam, omschrijft het probleem, geeft zijn oordeel en expliciteert wat hij verwacht. De leraar geeft heel duidelijk aan welke de norm is. Het is niet in eerste instantie de bedoeling dat de leerling hierover zijn mening geeft. Een ordeverstoorder aanspreken heeft ook effect op de medeleerlingen. De leraar geeft de norm nog eens duidelijk aan en hij toont dat hij de regels serieus neemt.
- Eventueel zal de leraar straf geven. De leerling moet iets onaangenaam doen, krijgt extra werk, moet nablijven, moet zijn fout goedmaken of omdat hij zelf rommel gemaakt heeft, krijgt hij extra opruimwerk. Zie ook verder 'sanctionerend optreden' (zie deel over 'concreet interveniëren' in hoofdstuk 6).

Tot slot willen we nog waarschuwen voor de gevaren van regels.

- Onveranderlijkheid: de regels zijn statisch.  
Regels en afspraken moeten soms kunnen veranderen. Een uitzondering geven moet kunnen, voorbijgestreefde en niet-functionele regels moeten afgeschaft worden. Waar de groep zelf reguleert, dient de klasleraar dit opnemen van verantwoordelijkheid te respecteren.
- Het opduiken van defensieve regels (voorbeeld: niemand mag iets uit zijn bank of boekentas nemen tijdens de les). Dergelijke leerkrachtgerichte regels zijn er enkel om het de leerkracht gemakkelijk te maken en worden als weinig zinvol beleefd door de groep. Dergelijke regels vragen om uitgedaagd te worden.
- Overreglementering: teveel regels zetten de groep in een keurslijf, verkleinen de levensnoodzakelijke ruimte voor de groep en drukken een ongeloof in de groep uit.
- Te weinig regels. De leerkracht verwaarloost de hele regulatiefunctie omdat hij absoluut niet autoritair wil overkomen. Bij dit vermijdingsgedrag verwaarloost hij tegelijk de belangrijke noodzakelijke functie van regels.

## 5. Goede lessen

Allereerst willen we wijzen op het directe verband tussen goede lessen, orde en een goede relatie met de klas. Een goede les maakt de kans op ordeproblemen kleiner en heeft een positieve invloed op de relatie van de leerlingen en hun loyaliteit naar de leerkracht (Lagerwerf, 1987).

Orde in de klas en een goede relatie met de leraar zijn positief voor het geven van goede lessen. Verder wijst de praktijk uit dat een geordend klasklimaat wordt gewaardeerd door leerlingen en zodoende een positief effect heeft op de relatie met hen.

Slechte lessen verhogen de kans op ordeproblemen en zijn negatief voor de goede relatie met de leerlingen.

Goed en kwaliteitsvol onderwijs realiseren, in een geordend en aangenaam klasklimaat, daar draait de opdracht van de leraar om.

Het thema waarrond leerkracht en leerlingen in interactie gaan, zijn het leerplan, de eindtermen/kerndoelen en de ontwikkelingsdoelen.

Goed klasmanagement heeft -zoals al werd vermeld- veel te maken met interessante lessen, boeiende leerstof die verankerd is in 'het leven zoals het is', duidelijke bord-schema's, afwisseling in didactische werkvormen, goed gestructureerde studieboeken, aangepast tempo en een goed tijdsmanagement. Binnen de krijtlijnen van het al dan niet strakke leerplan kan de leraar zich professioneel uitleven.

Bij het bepalen van een goede lesstrategie gaat de leraar verschillende elementen na. Hij bepaalt zijn doelstellingen, schat de startsituatie in, zoekt naar een aangepast didactisch plan (methodische aanpak, leerinhouden, tijdspad, didactische middelen) en plant wanneer en hoe hij zal evalueren.

Leerlingen benadrukken in interviews dat ze graag weten waartoe de leerstof dient. In de mate de relevantie en zo mogelijk het realiteitsgehalte voor hen duidelijk is, zal er wellicht meer motivatie zijn.

Belangrijk is verder om richtingsspecifieke activiteiten aan te bieden, die dan nog het liefst realiteitsgerelateerd zijn. Aangepaste uitstappen en bezoeken, gesprekken en interviews met mensen die op het toekomstige beroepsveld werkelijk actief zijn, hebben hun effect. Voor de leerlingen worden de doelstellingen en de finaliteit van de studierichting concreet en specifiek. De leraar kan de beroepsgerichte ervaring aangrijpen als motiverend element. Wijzen op het doel kan ook helpen om de tussendoelstellingen (bijvoorbeeld de verschillende, soms saaie vakken) makkelijker te bereiken.

Bij een goede les verwachten leerlingen verder een enthousiaste leerkracht die het les-onderwerp op een boeiende, afwisselende en creatieve manier brengt. Daarbij moet de leerkracht weten dat de aandachtsboog van de lerenden niet onbeperkt is. Voldoende interactie met de klas en kans tot inbreng appreciëren leerlingen sowieso. Het didactisch 'activiteitsprincipe' speelt een grote rol. Leren heeft meer kans op succes wanneer de lerende een actieve rol krijgt in het leerproces.

De didactiek moet aangepast zijn aan het competentieniveau, het leervermogen, de leerstijl en de veerkracht van de (individuele) leerlingen. Bij de didactische uitwerking van de les kan de lesgever putten uit een breed scala aan werkvormen waarbij de activiteit

meer of minder bij de leraar of de leerlingen ligt. Zo is de leerkracht erg anbietend bij het doceren en het demonstreren. Er is meer interactie bij: onderwijsleergesprek, de groepsdiscussie, de incidentmethode, de socratische dialoog, de triadische interventie (een leerling geeft een medeleerling uitleg) en supervisie. De zelfwerkzaamheid van de leerlingen is nog groter bij groepswork, zelfstudie, het maken van een scriptie, praktijk-oefeningen, computerondersteunend leren en projectonderwijs.

Zeker voor leerlingen bij wie het abstracte denken niet zo sterk ontwikkeld is (jonge kinderen, performantie gerichte leerlingen) zal de leraar zijn inhoud voldoende concreet en aanschouwelijk moeten brengen. Hij kan visualiseren, laten ervaren en bijvoorbeeld het object van de leerstof laten manipuleren, illustraties vertellen, eventueel laten proeven. Hoe totaler hij communiceert omtrent de leerstof, hoe meer kans dat ze beklijft.

De leerkracht moet zijn didactiek verder voldoende doen aansluiten bij de leerstijl (zie Kolb) van de lerenden. Zo zijn er leerlingen die graag uitgebreide uitleg krijgen voor ze beginnen aan een toepassing (leerstijl 'conceptualiseren'; voor de denker en theoreticus). Anderen willen na een beperkte theoretische uitleg liever zelf aan de slag (leerstijl 'ervaren', voor de pragmaticus, de beslisser). Een volgende groep verkiest misschien een korte demonstratie van een oefening (leerstijl 'observeren'; voor de observator of de bezinner). Weer anderen zoeken het misschien liever eerst zelf uit (leerstijl 'doen'; voor de activist, de doener). Uiteraard is het niet mogelijk altijd tegemoet te komen aan de leerstijl van alle leerlingen. Het bewust zijn van het bestaan van meerdere leerstijlen kan de leraar helpen om bij zijn didactisch concept aan te sluiten bij meerdere leerstijlen. Het helpt om bij het lesgeven los te komen van zijn eigen voorkeur-leerstijl. Een gevarieerde aanpak is dus nodig.

Meer en meer nadruk komt bovendien te liggen op het procesmatig leren. Leraren die veel belang hechten aan kennis, zullen hun onderwijsgedrag wellicht moeten aanpassen in functie van het aanleren van vaardigheden. In onze dynamische maatschappij worden probleemoplossend gedrag en (transfer van) vaardigheden belangrijker dan het uitbreiden van kennis.

Maar ... een goede lesvoorbereiding garandeert nog geen goede les. Essentieel is dat de leraar tijdens de les open staat voor de feedback van de klas. Het lezen van en het invoelend interpreteren van het klasgebeuren en hier flexibel op inspelen zijn kenmerkend voor een goede coaching van de klas.

Heel belangrijk is de taal die hij spreekt. Verstaan en begrijpen de leerlingen wel wat de leraar zegt?

Voorbeeld: Een jonge, universitair afgestudeerde leerkracht kreeg na 14 dagen les te horen: 'Maar mevrouw, wij verstaan niet wat u daar allemaal zegt'. Deze zeer duidelijke feedback was het signaal om het roer om te gooien en af te stappen van het academisch taalgebruik. Concrete, herkenbare en directe taal zijn nodig bij de doorsnee leerlingen van het secundair onderwijs.

Tot slot: Het gebruik van allerlei didactische hulpmiddelen, zoals video, overheadprojector, power-pointpresentatie, centrale websiteprojectie met behulp van LCD-projector en dergelijke zijn best wel interessant. Maar ... soms kan onrust ontstaan door technische mankementen of door persoonlijk geknoei. De leraar vindt het begin van de geplande video-opname niet, de projector doet het niet, de kabel is niet aangeschakeld, de volgorde van de dia's is te rigide om vlot te kunnen inspelen op het lesverloop of de netwerkverbinding blijft hangen. Falen in het vlot gebruik van moderne ICT-middelen kan storend zijn voor een goed lesverloop.

## 6. Pedagogische tact

Pedagogische tact gaat over het goede doen op het goede moment, maar ook in de ogen van de leerlingen (Van Manen, 1991; Stevens en Bors, 2013). Het bestaat uit een complexe reeks kwaliteiten, vaardigheden en oriëntaties:

- Een tactvol persoon heeft de mogelijkheid om gebaren, houding, uitdrukkingen en lichaamstaal van een ander te interpreteren, motieven te doorzien en relaties te veroorzaken en te beïnvloeden.
- Een tactvol persoon kan de psychologische en sociale betekenissen van de binnenkant van een ander koppelen aan de functies daarvan. Bv het begrijpen van de diepere betekenis verlegenheid, beleefdheid, frustratie, onbeschoft zijn, boosheid of blijdschap.
- Een tactvol persoon heeft een gevoeligheid voor grenzen en standaarden en voelt zo aan hoe dichtbij hij in een bepaalde situatie mag komen, of welke afstand bewaard dient te worden.
- Ten slotte lijkt tact nauw verbonden te zijn met een zekere morele intuïtie. Een tactvol persoon voelt intuïtief aan wat wanneer juist is. Tactvol zijn is dan ook doordacht zijn, gevoelig, ontvankelijk, discreet, voorzichtig, vriendelijk en behoedzaam.

Maar pedagogische deugden gaan aan competenties vooraf. Je leert ze via anderen die als model en expert optreden. Pedagogische tact betekent in praktische zin voor de leerkracht dat hij continu het perspectief van de leerling(en) inneemt en tegen oude gewoontes ingaat die volledig bewustzijn beperken. En vanuit een positieve mindset (zie paragraaf 2) kan hij zijn verwachtingen en opvattingen juist zetten. Het draait de facto om “impliciet weten” hoe je met leerlingen moet omgaan. En expliciete kennis rust altijd op een sokkel van impliciet weten.

## 7. Het vermijden van valkuilen

De goed coachende leraar houdt zich ook in moeilijke situaties in de hand. Hij is alert voor de valkuilen die vaak gapend open liggen. Maar anderzijds is het ook inherent aan werken met de groep dat de leraar af en toe in de fout gaat. Hij beweegt zich immers op een uitgebreid en dynamisch terrein.

We willen het overzicht van de valkuilen dan ook beperken tot de meest pregnante, de meest extreme, pijnlijke en destructieve.

Soms loopt het niet lekker in de klas. Meer of minder leerlingen werken niet mee, ze hebben voor de zoveelste keer het gepaste gerief niet bij en de pedagogische huis-, tuin- en keukenmiddelen hebben onvoldoende effect. De tolerantiedrempel is bereikt, de opwinding loopt op en de frustratiedrempel is bereikt. Het is niet denkbeeldig dat de leraar 'het eens goed zal zeggen'. Hoewel het stevig ventileren van ongenoegen en frustratie vanuit menselijk standpunt deugddoend kan zijn, is de communicatie naar de klas en dus het pedagogisch effect vernietigend. Agressie lokt immers vaak agressie uit. De actoren van het groepsproces positioneren zich in een tegenstelling en de leraar is de vijand van de klas.

Beter dan de klas aan te pakken moet de leraar zichzelf in de hand houden. Een goed gesprek met een collega, coördinator en dergelijke zal wellicht meer resultaat en minder vernieling opleveren dan scherp en superieur uithalen in de klas.

Wat de leraar niet moet doen:

- Veralgemenen. 'In deze klas zijn altijd problemen. Jullie letten nooit op!' Deze uitspraken zijn wellicht inhoudelijk niet juist zijn en zijn uitingen van relationeel negatieve communicatie. Het zijn met andere woorden doders in de communicatie en in het samenwerken (Frooninckx, 2002).
- Verzet van de groep uitlokken. Vanuit het standpunt van de leerkracht gezien loopt de samenwerking met de klas niet altijd zoals gewenst, niet volgens plan, niet vlot en soepel. Het is perfect invoelbaar dat de frustratie bij de leraar oploopt. Frustratie verwoorden is een begrijpelijke reactie. Uitingen als 'jullie zijn de domste klas die ik ooit gehad heb, jullie zouden beter in deze of gene studierichting zitten, ...' hangen potentieel in de lucht. Zulke uitspraken hebben een ventilerend effect voor de leerkracht, maar komen bij de klasgroep bijna steeds negatief en pijnlijk over. Groepen gaan een dergelijke uitspraak niet appreciëren. En zelfs indien de groep deze uitspraak ervaart als een compliment (bij duidelijk negatievere klasgroepen die verwerping uitlokken), is ze niet pedagogisch. Zo wordt immers niet gewerkt naar het realiseren van de doelstellingen van het systeem (werken aan een aangename leeromgeving). De leerkracht is bovendien een slecht model.
- Het gevoel geven dat je geen rekening houdt met hun behoeften. Voorbeeld: het kan dat de klasgroep signalen geeft dat het tempo te hoog ligt of dat ze nog bijko-

mende oefeningen willen. Het lijkt ons aangewezen de klacht te beluisteren en daar rekening mee te houden, want de gegeven boodschap sluit aan bij positieve groepsnormen (wij willen de leerstof goed beheersen). Even wat vertragen en de groep opnieuw laten 'hergroeperen' rendeert. De groep ervaart begrip en ondervindt dat communiceren over het klasgebeuren effectief is.

- Maken van kleinerende opmerkingen. Deze halen niet veel uit. Ga niet bekritisseren, beschuldigen of schelden. Ga evenmin de verwijtende, foutief interpreterende of belerende toer op. Keur leerlingen niet als persoon af. Je vernietigt hun eigenwaarde en onderstreept hun faalervaringen en zwakke plekken.
- In een negatief proces geraken.
- Een goed klasmanagement zal vooral preventief werken. Wanneer negatieve normen in de klasgroep sluipen, moet zo snel mogelijk gecorrigeerd worden. De zaak laten aanslepen is meestal niet goed.

Bij het veranderingsproces moet men erover waken dat geen negatief proces op gang komt.

Negatief gedrag moet rustig worden aangepakt. De leerkracht moet voorkomen dat hij in een spiraal van geweld komt. Niemand wint bij deze situatie en het wordt moeilijk om opnieuw op het juiste spoor te komen.

Een machtsstrijd met de groep moet vermeden worden. Het creëert alleen maar afstand en nauwelijks winst. In die zin kunnen we stellen dat elke vermeden strijd wellicht een gewonnen strijd is.

## 8. Concreet interveniëren: technieken en strategieën van A tot Z

De leraar heeft verder talloze pedagogische middelen, methodieken en strategieën die hem in staat stellen de groep te sturen en te coachen. Wanneer en hoe de leraar deze middelen, technieken en strategieën moet, kan en mag toepassen, hangt erg af van de beoordeling van de concrete klascontext en de groepsdynamiek. We geven een omschrijving, aanwijzingen voor gebruik en enkele reflecties over de waarde en de beperkingen van de diverse strategieën en interventietechnieken. De lijst is alfabetisch geordend.

### *Afleiden*

Een veel gebruikt middel om onrust in de klas te doen afnemen is het afleiden. De leerkracht verlegt de aandacht van de leerlingen naar een ander onderwerp. Zo kan hij met behulp van een kwinkslag spanning doen afnemen en de aandacht opnieuw verkrijgen.

Uit zichzelf zal de groep niet snel de onrust stoppen, daarom moet het initiatief voor deze actie van de leerkracht komen. Zowel individueel als op groepsniveau kan 'afleiden' helpen.



Voorbeeld: Op vraag van het lerarenteam zijn er nieuwe bankjes geplaatst in de klas. Nu kunnen de leerlingen hun boeken en cursussen bij zich in de bank houden. Deze materiële ingreep reduceert de onrust. De leerlingen moeten hun materiaal niet meer uit de kast halen. De leerlingen mopperen omwille van deze verandering. De leerkracht motiveert de verandering en gaat onmiddellijk door op het thema 'bij elke verandering is er weerstand, met andere woorden in elke groep zijn er conservatieve krachten aanwezig'. Dit thema sluit aan bij het curriculum. De leerlingen geraken gefascineerd door het thema, passen het inzicht toe op groepen waarin zij participeren en ... zijn de nieuwe bankjes natuurlijk al lang vergeten. Met andere woorden: zij zijn afgeleid van de bron van hun ergernis.

Hoewel afleiden als techniek erg waardevol is, moet men dit omzichtig toepassen. Afleiden impliceert immers dat men niet echt ingaat op het communicatieve signaal van de groep of van het individu. Afleiden heeft een snel, maar slechts een korte-termijneffect.

Soms kan de leraar door het (niet gewild) afleiden onrust en concentratieverlies in de groep brengen. Hij leidt de aandacht af van het lesonderwerp door een punt aan te raken waar leerlingen verder (willen) op ingaan.

Voorbeeld: Tijdens de les maakt de leraar een speelse verwijzing naar een bekende en herkenbare uitspraak uit een veelbesproken televisiereeks. Het effect is dat leerlingen de laatste evoluties en roddels van de t.v.-reeks beginnen te bespreken. Hier heeft de lesgever de onrust uitgelokt.

#### *Animeren*

De leerkracht die de klas kan animeren, scoort. De videoclipgeneratie is geboeid door boeiende prikkels.

Voorbeeld: De leraar die goed typetjes of bekende personages kan imiteren, kan dit aanwenden om de les te verlevendigen.

Het animeren mag echter geen egotrippen van de leerkracht zijn. De leerling moet kunnen volgen en het optreden van de leerkracht moet wel functioneel gebeuren. Het moet een middel zijn om de leerdoelstellingen te realiseren.

Leerkrachten die hinderlijk de lolbroek uithangen, zijn even storend als leerlingen die met dezelfde rol experimenteren.

#### *Anticiperen op problemen*

Zoals al aangestipt, is het vooruitlopen op eventuele problemen een betere strategie dan problemen op te lossen. Preventieve maatregelen respecteren de sereniteit van het lesgebeuren. Er zijn minder probleemsituaties en negatieve ervaringen.

Anticiperen kan zowel op individueel, op subgroep- als op groepsniveau plaatsvinden.

Voorbeeld: Sarah wordt voor de les even apart genomen en gewezen op de afspraak van het vorige gesprek.

Bij het geven van een opdracht geeft de leerkracht heldere instructies. Zo kan hij verwachte verwarring voorkomen. De leerkracht geeft op voorhand aan wat de mogelijke problemen kunnen zijn bij het maken van een groepswork (voorbeeld in een beperkte tijd een vrij complexe opdracht uitvoeren) en geeft aan hoe de groep dit kan aanpakken (bijvoorbeeld: er wordt een tijdsbewaker aangeduid). De leerkracht expliciteert zijn verwachtingen in herkenbare taal.

### *Bekrachtigen*

Hier wordt vooral gewezen op een positieve bekrachtiging van de groep en/of de groepsleden.

Een bekrachtiger (beloning) heeft als effect dat het voorafgaande gedrag in de toekomst blijft bestaan of zelfs meer gaat voorkomen.

Voorbeeld: Na een reeks lessen met een veeleer moeizaam lesverloop, is er veel aandacht en een positieve betrokkenheid op het lesonderwerp. Een rustig gegeven compliment kan het pril ingezette veranderingsproces bestendigen.

We bespreken enkele van de vele onderscheiden die we in de literatuur rond bekrachtigers vinden.

De beste beloning voor leerlingengedrag is de intrinsieke beloning. De leerling is tevreden met zijn eigen leerproces. De leerstof is boeiend en de interesse is evident. Er is een duidelijke motivatie tot leren. Dit bereiken is wellicht een verlangen van menig lesgever.

Daarnaast is er de extrinsieke of instrumentele beloning. De motivatie tot correct leerlingengedrag ligt niet in de eerste plaats in de interesse in de leerstof, maar in extrinsieke elementen (bijvoorbeeld: meer kans op slagen, sterke troeven op de arbeidsmarkt, meer kans op een prettige weekendactiviteit, meer appreciatie van de leraar, oppoetsen van de status bij de vrienden of vermijden van onprettige prikkels). Als de leerkracht deze motieven kent, kan hij daar eventueel op inspelen.

Verder kunnen we onderscheid maken tussen tastbare en niet-tastbare beloningen.

De opportuniteit van het geven van tastbare beloningen moet beoordeeld worden in functie van de klasgroep (leeftijd van de doelgroep, waarden, ...).

Sociale beloningen en belonende activiteiten zijn eerder aangewezen.

Positieve feedback of een compliment geven (sociale beloning) is voor een klasgroep prettig. Het is een positieve impuls die goed is voor de groepsbeleving en de groepsidentiteit.

Het is voor de samenwerking belangrijk dat de leerkracht zijn appreciatie naar de groep uit, maar hij moet er wel over waken dat hij zich in zijn welbevinden niet te afhankelijk opstelt van de wispelturigheden van de groep. Als hij dit wel doet, legt hij de macht (opnieuw) in de handen van de klas en dat kan nefast zijn voor zijn gezagspositie.

Belonende activiteiten doen en in het vooruitzicht stellen, kan de motivatie in stand houden.

De wederzijdse bekrachtiging van leerkracht en leerlingen speelt een duidelijke rol.

Elke leerkracht en elke (leerling van de) klasgroep ervaart dat er een grote wederzijdse beïnvloeding is van elkaar.

Lesgeven in een aandachtige klasgroep die intekent op de voorgestelde groepsnormen, programma en werkwijze maakt het makkelijk en doet het rendement van de lesgever stijgen. De leerkracht kan de klas doen groeien, de klas kan de leerkracht dragen en deze positieve wisselwerking werkt op zijn beurt productief. De leerkracht geeft beter les, de leerlingen krijgen betere lessen en deze positieve beweging leidt tot meer efficiëntie en effectiviteit, kortom meer kwaliteit. Beide partijen bekrachtigen elkaar. De motivatie van leerlingen en leraren zijn als communicerende vaten (Klasse nr. 107).

Of ... negatief gesteld: de kwaliteit van het leergebeuren daalt als de actoren van het groepsgebeuren elkaar verzwakken. Het rendement van de leraar daalt als hij niet aanvaard wordt in de groep. Als de leraar de klas verwerpt is er evenzeer een contraproductief effect op de groep.

Wanneer de leraar (en de klas) te veel energie (moeten) steken in orde- en tuchtproblemen, is de concentratie op de leerstof en de didactiek sowieso verstoord.

#### *Bewust meer focussen op de inhoud*

Wanneer plezier maken in de klas te centraal komt te staan kan dit het taakgericht bezig zijn belemmeren. Wanneer de plezier-maken-norm of de relationele communicatie met de leerkracht te centraal komt te staan in het klasgebeuren ('Zullen we hem deze keer opnieuw aan de praat krijgen over zijn stokpaardje?'), moet de leraar wellicht de aandacht verleggen naar het inhoudelijke.

Ook wanneer de klassfeer niet positief is en de agenda van het klasgebeuren draait rond uittesten van de grenzen en de stabiliteit van de leerkracht, moet de klasmanager meer focussen op de inhoud. Dit kan door het tempo van de les op te drijven, een meer losse en interactieve werkvorm in te ruilen voor erg gestuurd onderwijs, hij laat de leerlingen veel noteren, geeft nieuwe en eerder moeilijke leerstof. Hij steekt dus een tandje bij en zorgt aldus voor een hergroepering rond de inhoud.

*Conflict ontwijken*

Bij deze actie gaat de leerkracht het conflict uit de weg.

Voorbeeld: de groep staat sterk op het uitstellen van een vooraf afgesproken toets.

Soms is het aangewezen de groep te volgen. Het aangaan van de machtsstrijd met de groep is soms delicaat. Bij machtsstrijd komt men immers zelden tot een situatie waarbij beide partijen winnen. Meestal verliezen beide partijen.

Systematisch conflicten ontwijken en ze niet aanpakken is nefast voor de positie van klasleraar. Hij geeft relationeel te kennen dat hij zijn normen – regels niet durft nakomen. Het geeft macht aan de groep en verzwakt zijn positie van klasmanager.

Beter dan het conflict te ontwijken is om het conflictueus punt ofwel snel af te werken ofwel om het conflict te onderhandelen. Luisteren naar de motieven, criteria en belangen van de andere partij wordt gecombineerd met het expliciteren van eigen motieven en criteria.

Voorbeeld: De vraag om uitstel van de toets kan op deze manier afgewerkt worden. De redenen voor de vraag om uitstel worden gebracht en getoetst aan de criteria van de leerkracht. De oplossing kan velerlei zijn.

Conflicten bespreken hoeft niet te leiden tot een compromis, het kan evenzeer evolueren naar een beter begrip voor de leerkracht die zich aan de samen afgesproken regeling houdt.

Bij een dergelijke aanpak van een conflict is heel wat pedagogische winst te halen. De leerkracht illustreert een overlegmodel en de leerlingen worden uitgenodigd om op een rationele wijze deel te nemen aan het overleg. Redelijke en zindelijke argumenten komen op tafel en worden kritisch beoordeeld.

Belangrijk bij conflicten is verder te onderzoeken wie de actoren van het conflict zijn, of er een verborgen agenda is, etcetera. Hier komt het groepsdynamische inzicht aan bod.

Voorbeeld: De vraag om uitstel van de afgesproken toets kan een testcase zijn. Hoever kan de klas de lesgever beïnvloeden, wie kan de leerkracht beïnvloeden? In dergelijk geval worden de posities in de klas ge(her)definieerd.

*Doseren*

De leraar is een evenwichtsspecialist.

Hij beweegt zich zoals al aangehaald in een dynamisch krachtenveld. Bewegen op dit vlak vraagt kunde en vaardigheid. Vooreerst is er het doseren van druk die uitgaat van de taak zelf. Er is de druk van de eindtermen en het curriculum. Gecombineerd met de feitelijke groep waarmee de leraar moet werken, is het niet denkbeeldig dat de druk van het programma weegt op de klas. Als de discrepantie tussen verwachtingen ten

aanzien van lerenden en hun mogelijkheden te groot is, is er een gemeenschappelijk probleem.

In dit geval bestaat goed klasmanagement in het toch voldoende onderhouden van een normaal tempo, met duidelijke synthese-, herhalings- en hergroeperingmomenten. Als deze niet toereikend zijn kunnen een aangepast inhaalplan, remediëringsoefeningen en dergelijke de leerling helpen opnieuw bij te benen. Wanneer blijkt dat de lat voor de betrokken leerling te hoog gelegd is, kan een tijdig aankaarten van een heroriëntering een positieve wending geven aan de schoolloopbaan van de leerling.

Naast de druk die uitgaat van de taak zelf, is er nog de druk die de leraar soms al dan niet expliciet moet zetten op de klas om voldoende lesbetrokkenheid en concentratie te verkrijgen.

Vroeger stelden we al dat het essentieel is dat de klas snel achter het klasdoel staat. Uiteraard is ook hier realisme op zijn plaats. Een klas met een zwakke leergerichtheid zal wellicht niet schitteren in leercultuur. Geheel in de lijn van het voorgestelde situationeel leiderschap zal de leraar zijn druk moeten doseren.

#### *De draad weer opnemen – herstel – afronden*

Wanneer de leerkracht zijn les tijdelijk heeft onderbroken, moet hij de draad terug opnemen en de les een normaal verder verloop laten hebben. Eenmaal het incident afgerond moet het ook gesloten zijn, en moet de leerkracht in een serene en rustige sfeer zijn lesonderwerp verder bespreken.

Dit is niet gemakkelijk omdat de leerkracht na het incident wellicht wat uit evenwicht is. Hij mag ook door zijn 'opnieuw normaal doen' zijn ordemaatregel niet ontcrachten.

#### *Feedback geven*

Feedback is een mededeling aan iemand, die hem informatie geeft over hoe zijn gedrag wordt waargenomen, begrepen en ervaren (Remmerswaal, 1998). De effectiviteit van feedback wordt sterk bepaald door de sfeer van vertrouwen in de (klas)groep en tussen de betrokken leerlingen en leraar.

Positieve feedback ondersteunt en bevordert positief gedrag, negatieve feedback zwakt het af. Verder verduidelijkt feedback de relaties en de omgangsvormen. ('Ik vind het leuk dat jullie zo veel knappe vragen stellen over dit thema.').

Gebrek aan feedback werkt eerder demotiverend. Leerlingen weten immers graag waar ze aan toe zijn.

Enkele aanwijzingen bij het geven van feedback: de informatie moet betrekking hebben op specifiek, concreet, te observeren gedrag en wordt het best gegeven meteen na de feiten. Het is wenselijk ook duidelijk te maken welk gedrag je graag behouden wilt

zien. Individueel bedoelde feedback kan men best geven in een individueel gesprek en heeft telkens een pedagogische, dus toekomstgerichte intentie. Degene die feedback geeft, moet ook voldoende open staan voor de inbreng van de andere. Verder rancuneus rondlopen of de leerling ongepast herinneren aan het besproken moment zal eerder negatief werken en de bereidheid tot het actief en constructief omgaan met de feedback fel afzwakken (Van den Broeck, 1996).

Voorbeeld: Jolijn krijgt een opmerking in de klas omdat ze een taak voor een ander vak maakt. Na de les spreekt de leraar haar aan: 'Ik vind het niet prettig dat jij met je wiskundetaak bezig bent en dat je blijkbaar ook denkt dat dit kan. Ik kon het wel appreciëren dat je je na de opmerking herpakt hebt en actief bij de les betrokken was.'

Een extreme vorm van feedback geven is confronteren.

Voorbeeld: 'Denk je zo respect van de medeleerlingen te krijgen?' 'Als de leden van jouw toekomstige stagegroep zich gedragen zoals jij nu doet ... zul jij dat dan zo leuk vinden?'

Bij de confrontatie laat je zien welk effect het gedrag van de persoon kan hebben op anderen. Het is een behoorlijke harde interventie, omdat het een zeer sterke afwijzing is van het gedrag. Opvolging van de beleving van de confrontatie is aangewezen. Eventueel kan op een rustiger moment een gesprek volgen.

#### *Het gesprek (individueel of op subgroepniveau)*

Gesprekken kunnen kort of lang zijn, occasioneel (bijvoorbeeld naar aanleiding van een of andere gebeurtenis in de klas) of meer gepland (bijvoorbeeld met een bepaald doel).

De toon en de doelstelling van het gesprek kunnen zeer verschillend zijn. Een grove indeling: (ondersteunend) begeleidingsgesprek, motivatie – of disciplinengesprek.

De doelstelling van het gesprek moet hoe dan ook een pedagogische dus constructieve en toekomstgerichte intentie hebben.

Voorbeeld: een leerling krijgt in de loop van de les enkele bemerkingen van de leerkracht en houdt daar maar partieel rekening mee. Hij zegt ook: 'Zeg, meneer, 't is al het vierde lesuur hoor en ik kan mij niet lang concentreren.' De leerkracht kan na de les de leerling bij zich roepen waarbij hij kan ingaan op verschillende aspecten: je let niet op, je hield maar gedeeltelijk rekening met mijn bemerkingen, je antwoordt mij met wat uitleg over je gedrag, wat wil je nog zeggen met je gedrag, ... De ingesteldheid en de persoonlijkheid van de leerkracht, alsook de reactie van de leerling zullen de wending van het gesprek bepalen.

Leerlingen zullen makkelijker praten met een leerkracht die openheid en betrokkenheid toont, die zich kan inleven en positief ingesteld is. Een goede gesprekshouding is bepalend voor het succes van het gesprek. Deze houding creëert condities zodat vele

boodschappen – verbale en niet-verbale, zakelijke en emotionele – uitgezonden en ontvangen worden (Rijmen, 1997). In het begeleidingsgesprek wil de leraar wellicht verandering bekomen. Hij moet wel weten dat hij de leerling alleen maar kan uitnodigen of motiveren tot veranderen, groeien en ontwikkelen. Verandering is een proces dat van binnen uit moet rijpen, groeien en daadwerkelijk gestalte moet krijgen.

Enkele gesprekstechnieken die de leraar al dan niet bewust kan hanteren: onthullende tussenkomsten ('ik kon jouw gedrag niet blijven tolereren, je ging over de grens'), appreciërende bemerkingen ('ik waardeerde dat je onmiddellijk na mijn berisping een goed antwoord gaf'), open vragen die de leerling doen denken over zichzelf ('wat maakte dat je je opnieuw liet afleiden?'), tussenkomsten die verkennen naar of ingaan op de emoties van de leerling ('hoe voel jij je dan als je een opmerking krijgt?'), vragen om verduidelijking door het herformuleren van wat je denkt begrepen te hebben of stiltes te laten ('zeg je nu eigenlijk dat jouw buurman het jou moeilijk maakt?'), bewust laten van stiltes ('...') en informatie geven ('je weet dat de leerstof van deze les overmorgen op de toets komt').

Het is natuurlijk niet altijd gemakkelijk om tot een goed gesprek te komen. Weinig openheid, defensief optreden en arrogantie zijn behoorlijk disfunctioneel voor een goed gesprek. De leraar moet in die situaties zoeken naar mogelijke verklarende factoren voor de weerstand en hier gepast op inspelen, eventueel het gesprek snel afronden. In elk geval moet de leraar degene zijn die het gesprek regisseert, met andere woorden hij zal de grenzen (qua tijd, inhoud en toon) van het gesprek bewaken.

### *Humor*

Humor ontspant, humor creëert sfeer, en is dus indicatief voor een ontspannen of gespannen klimaat in de klas.

Bij groepen die veel behoefte hebben aan structuur, moet de klasmanager humor zorgvuldig aanwenden. Het grapje, de plezante doordenker, de karikatuur mag er niet toe leiden dat de aandacht weg is en dat de fantasie van de leerlingen op hol slaat.

Humor moet functioneel aangewend worden. Het lesitem kan inhoudelijk ondersteund worden door humor. Op het vlak van samenwerken en interactie leerkracht-leerlingen geeft het gebruiken van humor aan dat men gelooft dat de klasgroep dit aankan.

Naarmate de humor van de leerlingen zelf komt, is dit een prettig element. Enkel een groep die volgt en aandachtig is, kan humor brengen. Uiteraard moet de humor binnen de grenzen van het opvoedingsproject binnen de school volgen. Onderbroekenlol en hilarische toestanden kan men best vermijden.

Humor kan verder gebruikt worden bij gedragsbeïnvloeding en regelhantering. Storend gedrag kan soms met een kwinkslag gestopt worden.

### *Individueelgerichte middelen*

- De leerkracht stuurt de onruststoker de klas uit.  
Dit heeft onmiddellijk resultaat, maar de kern van het probleem wordt wellicht niet aangepakt. Bij de follow-up moet dit aspect aan bod komen. Het is een noodmiddel dat steunt op macht.  
Gevaar hierbij is dat de autoriteit van de leerkracht wordt aangetast, dat de leerling in zijn negatieve positie wordt bevestigd door het applaus uit de groep en dat de negatieve spiraal verder gaat.
- Het openlijk berispen van een storende leerling of subgroep.  
De leerkracht toont openlijk zijn afwijzing. Even belangrijk als de afwijzing is de positieve formulering. Wat wil de leerkracht wel van de leerling.  
Dit optreden mag niet lang duren. De draad van het reguliere lesgebeuren moet snel terug opgenomen worden.
- De ondersteuning van een randfiguur.  
Soms is ondersteuning van een sociaal beperkt geïntegreerde leerling nodig. Als de leerkracht de sterke kant van deze leerling naar voor kan halen, kan de sociale positie verbeteren.
- Het individueel gesprek met de leerling.  
De leerkracht toont zijn betrokkenheid op de leerling. De aard van de aanleiding zal uiteraard de doelstellingen en de toon van het gesprek bepalen.

### *Lichaamstaal gebruiken*

Lichaamstaal maakt een belangrijk aspect uit van communicatie. De leraar kan er natuurlijk op vertrouwen dat hij als authentiek functionerend iemand wel goed zal overkomen. Maar ... wil hij hier meer duidelijkheid over krijgen, dan zal hij moeten gericht zijn op feedback. Elkeen heeft immers elementen in zijn gedrag waar hij zich niet van bewust is en die al dan niet gepercipieerd worden door anderen.

Zo kan het zijn dat een leraar zich niet of nauwelijks bewust is van bepaald dominante typische lichaamsbewegingen en dat hij die in een sketch van leerlingen scherp gedemonstreerd ziet.

Ook onzekerheid en subassertiviteit tonen zich vooral in de (per definitie moeilijk te controleren) lichaamstaal. Deze twee eigenschappen zijn vaak negatief voor klasmanagement. Training in het bewust aanwenden van zekere en assertieve lichaamstaal kan resulteren in beter lerarengedrag. Actief, maar niet overactief bewegen, stevig 'geaard' voor de klas staan, goed stemgebruik en ondersteunende functionele gebaren zijn indicatief voor een sterke aanwezigheid van de lesgever.

Zo kan het doelgericht (durven) bewegen in de klas een sterke communicatieve act zijn.



Concretisering: Negatieve klassen krijgen soms erkenning van de grenzen en de territoriumafbakening door de leraar die de klas niet in durft gaan. Door dit wel te doen, geeft hij aan dat hij ook het territorium van de klas mee beheert.

Gaan staan bij een leerling die wat minder aandachtig is, ondertussen de les gewoon laten doorgaan en ondertussen een niet-verbaal signaal geven, is ook vaak effectief. Oogcontact met een gepaste mimiek werkt ook. De leraar kan relationele inhouden leggen in zijn aankijken van de leerling: belangstelling, aanmoediging, berisping, verwondering en steun.

Ook met het stemgebruik, meer specifiek de intonatie en het volume, kan de leraar werken. Luid of stil praten, weigeren lawaai te overschreeuwen, rustig communiceren, fluisteren of veel tegenover weinig intonatie. Allemaal middelen die, mits verfijning, kunnen bijdragen tot het verhogen van de pedagogische slagvaardigheid.

#### *Materiële orde bewaken*

De uitstraling van de ruimte en de spullen mag niet onderschat worden. Een klaslokaal dat te klein of eindeloos groot is of waar veel storend geluid van de straat of de speelplaats is, is minder geschikt voor leergericht onderwijs. Een klaslokaal dat een zekere graad van gezelligheid heeft, is een prettige en uitnodigende ruimte om te betreden. Hier liggen kansen voor de leerkracht. Het is een terrein om gemeenschappelijk te beheren. Een geordende klasschikking, aangepaste klasversiering, kunstzinnige foto's en affiches die aansluiten bij de studierichting of klasuitstappen kunnen bijdragen tot een aangepaste en krachtige leeromgeving.

Klasbanken en (verschillende soorten) lessenaars die kriskas door elkaar staan, boe-kentassen die op de grond slingeren, afgestorven kamerplanten en dergelijke hebben sowieso een negatieve uitstraling.

Een essentieel deel van klasmanagement bestaat dan ook in het naleven en bewaken van de materiële orde in de klas. Aanstellen van ordeverantwoordelijken (bijvoorbeeld per week) en het instellen van een regelmaat, voorspelbaarheid en duidelijkheid rond deze taak zijn hulpmiddelen om hieromtrent niet steeds weer opnieuw discussie te hebben over wie de klussen nu heeft. Als de klasbegeleider de groep zo ver krijgt dat ze dit als hun norm beleven, heeft hij het voor elkaar gekregen dat de groep intekent op de verwachte structuur.

Wanneer licht normverval optreedt en de orde wordt verwaarloosd, moet de leerkracht dit aankaarten. Als hij hieromtrent groepsdruk kan aanwenden, wordt de norm gemakkelijker gevolgd.

Het doen navolgen van deze ordenorm heeft een dubbel effect: er is meer orde en rust in de klas enerzijds, en de leerkracht geeft een relationele boodschap anderzijds. Hij

vindt het namelijk belangrijk dat de groep in een nette en gestructureerde leeromgeving kan les volgen.

Uiteraard kan heel wat discussie ontstaan rond de norm 'orde'. De klas is geen tentoonstellingsruimte, maar is een werkruimte. De klas moet ook aansluiten bij een reguliere jongerennorm en jongerencultuur.

#### *Memotechniek*

Bij deze techniek herinnert men de groep of de groepsleden aan een bekende maar voor hen niet actuele situatie.

Voorbeeld: de opvang van zieke leerlingen wordt niet goed opgevolgd. De nota's die zouden bijgehouden worden zijn er niet en de leerling ondervindt weinig medewerking bij het verzamelen van ontbrekend studiemateriaal. De leerkracht die hier zegt 'heb jij het ook al meegemaakt dat je, pas hersteld van ziekte, moet bedelen om nota's' of 'zou je dit zelf graag hebben?' past de memotechniek toe.

Soms kan het voldoende zijn om de leerlingen te herinneren aan een herkenbare situatie.

Dit middel helpt heel vaak omdat het een beroep doet op de onderlinge solidariteit van de jongeren.

#### *Microfoontechniek*

Bij deze techniek beschrijft de klasleraar de klassituatie op een vrij objectieve, journalistieke wijze. Bij deze beschrijving zitten geen beschuldigingen en geen duidelijke vraag naar verandering. De leraar geeft feedback. Het is een voorzetten van een spiegel voor de groep.

Voorbeeld: Ik zie papier, balpennen en andere dingen op de grond liggen. De les is vijf minuten bezig en nog altijd hebben drie mensen hun boek niet op de bank liggen.

Bij sommige groepen met negatieve normen, kan dergelijke opmerking eerder een bevestiging van de norm zijn. Uiteraard is het de bedoeling dat de werkelijke boodschap begrepen wordt. Het veronderstelt 'gevoeligheid' voor dit punt. Een snelle corrigerende actie moet het gevolg zijn.

#### *Motiveren*

Motiveren is een veel voorkomende activiteit van leraren. Het motiveren kan betrekking hebben op verwacht leerlingengedrag in de klas, op goed studeren, en dergelijke. De meest gunstige situatie is dat een motivatie van de leraar niet nodig is. De groepsnorm is dan dat het normaal is dat je lesbetrokken bent en dat je les leert.

Motiveren kan het best door een boeiend aanbod, waardoor ze intrinsiek geboeid zijn door de les. Ze zijn geïnteresseerd en betrokken, willen meer weten over het onderwerp en vinden de werkvorm best leuk. Vertrekken vanuit probleemstellingen, toewerken naar een bepaalde oplossing, praktijk- en realiteitsrelevante lessen zijn middelen om de motivatie voor de les an sich te verhogen.

Goed inschatten van de beginsituatie van de leerling is belangrijk voor de prestatie-motivatie van leerlingen. Aansluiten bij hun kunnen, hun draagkracht, hun interesses en hun belangrijkeheidsgevoel verhogen de motivatie van de lerenden. Ook positieve feedback en succeservaringen werken ondersteunend en geven houvast.

Laten we ons echter geen illusies maken. Leerlingen zijn niet altijd even geboeid door het verhaal van de leraar. Vaak is een (min of meer geëxpliciteerde) extrinsieke motivatie nodig om verwacht leerlingengedrag te bekomen. De motivatie kan liggen in het bekomen van prettige gevolgen (halen van goede punten, goed voorbereid zijn voor de praktijk) of in het vermijden van onaangename situaties (onvoldoende op het rapport, straf).

Motiveren werkt in de regel ondersteunend en is positieve relatie-communicatie.

De leraar moet wel letten op de wijze van motiveren. Hij mag niet te betuttelend of vermanend bezig zijn. Betrokkenheid wil anderzijds ook niet zeggen dat het niet voldoende gemotiveerd zijn van de leerling een probleem van de leraar wordt. De leerling moet ook zelf verantwoordelijk (leren) nemen voor zijn eigen motivatie en gedrag.

### *Negeren*

Bij negeren gaat men bewust niet in op uitdagend gedrag van een individu of (sub) groepen. De uitdager wordt niet versterkt in zijn gedrag omdat de leerkracht dit niet afkeurt.

Voorbeeld: Bij de instructie om het bordschema over te nemen doet een leerling dit ostentatief niet, hoewel hij de opdracht goed begrepen heeft. De leerling zorgt er bovendien voor dat de leerkracht dit zeker gezien heeft. De leerkracht gaat hier niet op in, hij negeert omdat hij het gedrag van de jongere als provocerend gedrag interpreteert.

Hoewel negeren een zeer logische aanpak is bij uitdagend gedrag, moet de leraar het communicatief en het groepsdynamisch effect van het negeren goed inschatten. De persoon wordt namelijk niet expliciet gewezen op zijn niet aanvaard gedrag. Het kan dat hij dit beleeft als een overwinning. Daarnaast is er het groepseffect. De negerende leerkracht riskeert om niet begrepen te worden. De klas kan denken dat de normen rustig kunnen overschreden worden. Het kan leiden tot een toename van grensoverschrijdend gedrag.

Het kan ook zijn dat de leerkracht toch kiest voor negeren omdat hij na het afwegen van de winst (die hij behaalt bij het ingaan op het uitdagend gedrag) en het verlies (de

les wordt onderbroken en de aandacht is van het lesonderwerp naar het gedrag verlegd, waarna opnieuw concentratie voor het lesonderwerp moet worden gevraagd) besluit dat de balans doorweegt naar het toch maar negeren.

Negeren is wel moeilijk omdat de leerling op die manier de relatie die hij met de leerkracht heeft opnieuw probeert te definiëren en op die manier zegt dat hij zelf bepaalt wat gewenst en ongewenst leerlingengedrag is. Als de leerling door zijn genegeerd uitdagend gedrag bovendien nog zijn publiek bespeelt en dus zichzelf positioneert tegenover de leerkracht en de groep, is het zaak snel een gedragsverandering te krijgen.

Moeten we dan besluiten dat we niet mogen negeren?

Ook hier zijn geen algemene regels te geven. Het resultaat van het inschatten van alle geschetste effecten zal de uiteindelijke keuze van de leerkracht bepalen.

#### *Ondersteunend nabij-zijn*

Weten wanneer welke leerling ondersteuningsbehoefte heeft en deze op het juiste moment en goed gedoseerd toedienen, is een vaardigheid voor de goede en fijnbesnaarde leerkracht.

Ondersteuning kan op verschillende manieren: de leerlingen aanmoedigen, je geloof in zijn competentie uitdrukken, een motiverend steuntje, soms is dit zelfs letterlijk fysiek nabij zijn en de persoon een steuntje of een duwtje geven, iets meer instructie geven of vrijstellen van te moeilijke opdrachten.

De ondersteuning heeft tot effect dat de leerling zich voldoende veilig voelt, vertrouwen wint en zich begrepen voelt in zijn nood aan steun. Wellicht zal de ondersteuning leiden tot beter presteren en meer competentiegevoelens.

Ondersteunen moet wel toekomstgericht zijn. Het mag met andere woorden niet de bedoeling zijn dat de leerling blijft steunen en even afhankelijk blijft van de leerkracht.

Gedoseerde ondersteuning moet onderdeel zijn van een strategie om het leerproces bij de leerling te realiseren.

Soms is de reële ondersteuningsnood moeilijk invoelbaar voor de leerkracht. De leraar weet dat de leerling een opgave kan oplossen, maar stelt vast dat de betrokken leerling dit niet aan het bord kan. De condities zijn niet gunstig. In dit voorbeeld is er een groot verschil tussen het kunnen (van de opgave) en het emotioneel aankunnen (aan het bord).

#### *Preek*

Bij een preek geeft de leerkracht een monoloog waarbij hij zijn beoordeling van de situatie geeft.

Helpt een preek? Soms wel en soms niet. De ondertoon en de relationele boodschap van de preek is belangrijk. De monoloog helpt als het gezamenlijk belang centraal wordt gesteld. Als de groep zich aangevallen voelt, gaat de groep zich misschien nog meer in oppositie opstellen.

Preken moet beperkt blijven, zowel in duur als in frequentie. Moraliseren en preken is een vrij hardnekkige gewoonte van leerkrachten en creëert meestal afstand tussen klas en de leraar.

Beter is ... spreken zonder preken!

#### *Probleemoplossend gedrag aanmoedigen*

Bij het toepassen van deze techniek doet de leraar beroep op de zo groot mogelijke zelfstandigheid van de groep en zijn individuen. Zijn rolinvulling bestaat in: het stimuleren van eigen probleemoplossend vermogen, het mediëren zodat de zoekende leerlingen obstakels kunnen opruimen en kansen en ruimte geven tot creatief en constructief denken (Voets, 2002).

De leerkracht is niet passief, maar weigert de centrale sturende rol die hij vaak heeft.

Het grote voordeel van deze strategie is dat hij de zelfwerkzaamheid en de potentie van de leerlingen aanspreekt, dat de lerenden actief problemen leren aan te vatten en dat zij vaardigheden ontwikkelen die wellicht een grote transferwaarde hebben.

Het probleemoplossend gedrag (problem-solving) kan betrekking hebben op de vakinhoud en op het groepsproces.

Illustratie: Sinds een week hebben de leerlingen nieuwe plaatsen in de klas gekregen. De leraar weet dat sommige leerlingen en collega's niet tevreden met het effect van deze verandering. De leraar zou kunnen opteren voor het strak volgen van de regel: om de maand wisselen we van plaats. Hij kan ook het probleem aankaarten: 'hoe gaan we dit (geschetste) probleem oplossen?'. Hij kan de groep beluisteren, alternatieven verzamelen op het bord, met hen de voor- en nadelen afwegen en uiteindelijk samen beslissen hoe de oplossing gerealiseerd, gecontroleerd en geëvalueerd zal worden. Het grote voordeel van deze aanpak bestaat er in dat leerlingen zich sneller zullen engageren voor afspraken en regels die ze zelf bedacht hebben. Het is een toepassing van de rendementsformule:  $\text{Effectiviteit} = \text{kwaliteit} \times \text{acceptatie}$ . De effectiviteit daalt als een van de factoren laag scoort. Een goede oplossing die niet geaccepteerd wordt, is weinig effectief. Een minder goede oplossing die wel van de groep zelf komt, zal wel rendement hebben.

De leraar heeft met zijn aanpak een goed voorbeeld gesteld, hij heeft appél gedaan op sociale vaardigheden van de leerlingen en de training in probleemoplossend gedrag is hoe dan ook positief.

*Relativeren*

De vaardige klasmanager beseft dat elke leerling een persoon is die meerdere rollen en taken in zijn leven heeft. Het niet verabsoluteren van het klas- en schoolgebeuren en het voldoende ruimte laten voor de andere aspecten van het jongere-zijn zijn belangrijk.

De jongere is volop bezig met zijn identiteitsontwikkeling. Deze ontwikkelingstaak is soms zo centraal in de belevingswereld van de leerling dat zijn rol als leerling onbenut is.

Het boek 'Het misverstand opvoeding' (Harris, 1999) wijst onder andere scherp op de grote socialiserende invloed van de leeftijdsgroep voor de opvoeding en de ontwikkeling van de jongere. Het relativeren van de eigen inbreng als leerkracht is wel op zijn plaats.

Dit wil uiteraard niet zeggen dat de invloed van leerkracht nihil is. Integendeel, we schetsten al dat het engagement ten aanzien van de klas en de lesinhoud essentieel is bij een gepaste lerarenattitude en ook gewaardeerd wordt door leerlingen.

We willen vooral waarschuwen voor overreageren bij incidenten enerzijds en verabsoluteren van het eigen vak anderzijds.

*Sanctionerend en remediërend optreden*

Een sanctie wijst naar iets onaangenaams. Het wordt gegeven na ongewenst gedrag.

Een sanctie kan bestaan ofwel uit voordeelverlies ofwel uit het toedienen van iets wat als niet prettig wordt ervaren door degene die de straf ondergaat.

De doelstelling van straf is een gedragsverandering in de toekomst (remediëring).

Over straf is al heel wat inkt gevloeid. Toch enkele vuistregels voor straf:

De straf moet in verhouding staan tot het foutief gedrag; de straf moet logisch zijn (er moet zoveel mogelijk een verband zijn tussen de afgewezen daad en de maatregel); de straf moet eindig zijn (de duur van de straf moet afgebakend zijn); een straf moet op een of andere manier enig inzicht (en op termijn normbesef) opleveren en liefst ook gericht zijn op herstel.

Een grove indeling van sanctioneren kan zijn: sociale straffen (berispen, vermanen, nota in de agenda, ...), activiteiten die als onprettig beleefd worden (bijkomende taken, de klas poetsen ....) of tastbare straffen (tijdelijke schorsing uit de les of uit de school, ...).

Straf is in een aantal gevallen een goed middel, maar moet omzichtig toegepast worden. "Goed" straffen zijn zeer moeilijk. De sanctie moet een pedagogische intentie hebben en mag geen uiting van blinde macht zijn. Timing is belangrijk maar vaak is het beter straf pas te geven nadat je zelf ook 'afgekoeld' bent. Hier komt de emotionele intelligentie van de leerkracht op het toneel. Het emotioneel zelfbewustzijn, dit is het erkennen van

je emoties en hun effecten, helpt bij het voorkomen van de valkuil van overdreven en onredelijk straffen (Goleman, 1998).

Wie de straf toepast, moet zeer bedacht zijn op de negatieve spiraal. Het gevaar bestaat dat straf een negatief interactieproces inzet of versterkt. Het is niet denkbeeldig dat straf wordt gevolgd door verzet. De leraar gaat nog wat bijkomende wind in de zeilen nemen en er nog een schepje straf bovenop doen. Dit versterkt zeker niet de bereidheid om dan toch maar de straf te maken. Integendeel de antagonisten positioneren zich verder en er ontstaat een gevecht om macht. Het verborgen agendapunt is dan uiteindelijk: wie zal winnen, wie zal verliezen, en ten koste van wat. Anders gezegd: men moet de invloed van de straf op het perceptie- en waarderingsniveau van de interactie goed taxeren. Het zou best kunnen dat de strafters en de gesanctioneerde het al lang niet meer hebben over bijvoorbeeld het feit dat hij voor de vijfde maal zijn handboek niet bij heeft, maar dat men de relatie nog eens duidelijk wil definiëren.

Bovendien speelt dit straf geven en krijgen zich af in een sociale arena. De klasgroep is het publiek. Met andere woorden aan deze straf-actie zit een groepsdynamisch aspect, waar men ook rekening moet mee houden. Een goed ontwikkelde sociale radar is zeker in deze situatie van grote waarde.

Daarom kan het zinvol zijn een jongere die in de fout gegaan is na de les uit de groep te nemen. De sfeer van zo'n gesprek wordt niet verstoord door het 'afgaan' voor de medeleerlingen.

Straf geven is een actie uit een geheel van opeenvolgende interacties en moet dus gelezen worden tegen de achtergrond van het geschetste kader rond het communicatieproces. Straf heeft uiteraard ook veel te maken met regelgeving en moet gelieerd worden aan de daar geschetste groepsdynamische inzichten.

Tenslotte willen we nog wijzen op het samengaan van straf en beloning. Degene die straf heeft gekregen moet ook in zijn positief gedrag bevestigd worden. Afbouwen van gedrag moet samengaan met soms heel bewust geleid opbouwen van gewenst leerlingengedrag.

De leraar moet er wel over waken dat hij niet wordt gemanipuleerd door de leerling. Het zou kunnen dat positief of negatief gedrag geprogrammeerd gedrag is. De anderen kennen het scenario van de hoofdrolspeler en genieten van de complementaire reactie van de leerkracht. Deze situatie is absoluut ongunstig voor de leraar die als marionet meedanst bij het uitgewerkt spel.

### *Structureren*

Een essentiële taak van de leerkracht is het leergebeuren te structureren.

Een heldere en voorspelbare structuur biedt houvast en zodoende veiligheid aan de leerlingen. Leerlingen verlangen duidelijkheid en transparantie. Ze willen weten wat van

hen wordt verwacht, wat ze kunnen verwachten van leerkrachten, welke de grenzen en mogelijkheden zijn, waar wat moet en bij wie ze moeten zijn.

Structureren vertaalt zich in een geheel van gewoonten enerzijds en regels en afspraken anderzijds.

De gewoonten en regels hebben betrekking op meerdere inhoudelijke terreinen.

- Materiële omgeving en ruimte: in welk lokaal moeten de leerlingen zijn, wie doet de orde en wat is 'orde houden', hoe is de opstelling van het lokaal, waar mag je eten en waar niet?
- Tijd: wanneer moet de leerlingen waar zijn, wanneer moet die tekening af zijn, wanneer zijn de speeltijden?
- Sociaal verkeer en respectvolle omgang en leefregels: wanneer en hoe mag de leerling het woord nemen, hoe spreekt men elkaar aan, welke taal kan en wat kan niet, hoe verloopt de communicatie tussen leerkracht en leerling, welk gedrag kan wel en niet?
- Functies: wat is de rol van de klastitularis of het klasteam, bij wie kan de leerling terecht bij persoonlijke problemen, waar moet men formulieren van de studiebeurzen aanvragen, wie is klasverantwoordelijke en wat is zijn functie?
- Materiaal en gebruik van middelen: wat dient waarvoor, waarvoor dient een bordenspreker, hoe wordt de computer gebruikt, welke sites kunnen niet bezocht worden tijdens de les, wat moet je mee hebben om goed les te volgen, wat doe je met je GSM in de klas?
- Procedures bij probleemsituaties (regelovertreding): wat als het fout loopt?

### *Temporiseren*

Hiermee bedoelen we dat de leraar bewust tijd wint of een onderwerp uitstelt tot een gepast moment. Temporiseren is handig als de leerkracht wordt overvallen door een vraag of probleemsituatie. Hij kan het probleem even bevroren en zijn reactie uitstellen.

Voorbeeld: Enkele leerlingen hebben klachten over de zogezegd niet 'eerlijke' punten op het rapport van een bepaald vak. Ondertussen komen ook allerlei klachten rond de collega naar voor. Hier kan de klasleraar ervoor opteren te luisteren naar de problemen die men ondervindt met die leerkracht. Het kunnen en laten uitspreken van de ergernis is een positieve relationele boodschap naar de groep. Wellicht heeft de leraar geen onmiddellijk antwoord en kan het temporiseren belangrijk zijn. Hij zegt dat hij zich verder zal informeren en dan op de zaak zal terugkomen.

### *Uitzonderingen toestaan*

De leerkracht staat een uitzondering toe. Deze maatregel getuigt van flexibiliteit. Het gevaar hierbij is dat de uitzondering een precedent wordt, waarop teruggekomen wordt



om de regel te veranderen. Uitzonderingen geven kan als de uitzondering uiteindelijk de regel niet wordt. Verklaren waarom je afwijkt, kan ook duidelijkheid scheppen.

#### *Van volgen naar leiden*

Situatie: De klas is erg ongeïnteresseerd in de les. De leerlingen zijn moe, vinden dat ze te veel werk hebben, te veel domme leerstof moeten kennen en te weinig eigen inbreng hebben. Bovendien zien ze de drie toetsen voor morgen niet zitten en komt er nog een laatste lesuur van hun 'haat'vak. Dit is niet de meest gunstige positie om een dynamische les uit te bouwen. Het overkomt je trouwens ...

Als de lesgever zonder dat hij dat wil in een 'onder' of volg-positie wordt gemanoeuvreed, moet hij proberen het initiatief terug over te nemen. Praten met de groep, verwoorden van wat hen bezig houdt, luisteren naar hun gevoeligheden, samenvatten van hun standpunt zijn communicatieve activiteiten die erg gericht zijn op de andere, maar de leiding zit opnieuw in handen van de leraar. Na de fase van het ventileren kan de leraar de groep hopelijk leiden naar een constructieve oplossing van het probleem (Van Mossevelde, 1998).

#### *Verantwoordelijkheid geven*

De klasmanager neemt niet alle verantwoordelijkheid voor het klasfunctioneren op zich. Hij is een deel van de groep. Met de klasgroep moet de klasmanager reflecteren over de wederzijdse beïnvloeding en de gedeelde verantwoordelijkheid van alle actoren van het groepsproces. Dit kan bijvoorbeeld in een klasgesprek (zie supra). Deze visie impliceert dat elke leerling naast de verantwoordelijkheid voor zichzelf ook een deel van de verantwoordelijkheid voor het geheel heeft. Als de klas goed functioneert, is het belangrijk om de groep af en toe feedback te geven voor hun verantwoordelijk gedrag. Hiermee is een basis gelegd om een eventueel disfunctioneren te bespreken.

Verantwoordelijkheid nemen is verder een ontwikkelingstaak voor jongeren en is tevens een van de kerndoelstellingen (eindoelen) van het onderwijs. De klas moet in deze ook een leersituatie zijn. Leerlingen moeten kansen krijgen tot verantwoordelijkheid nemen.

Het gevaar bestaat dat de leerkracht te veel verantwoordelijkheid geeft. Het goed doseren van verantwoordelijkheid en het stapsgewijs aanbrengen begint met een goede beoordeling van het draagvlak van de individuele jongeren en de klas als groep. Ze moeten verantwoordelijkheid op maat kunnen geven.

## 9. En nu de praktijk ...

### 9.1. Makkelijker gezegd dan gedaan

Iedereen die dagelijks in de klas staat, weet dat het realiseren van klasmanagement niet eenvoudig is. Hier zijn meerdere redenen voor. Er zijn een aantal gunstige en minder gunstige factoren die zonder meer gegeven zijn.

Er is de realiteit dat leerlingen elkaar en hun leraar niet gekozen hebben! Toch vormen ze minstens een jaar lang een vaste groep. Daarin heeft iedereen specifieke behoeften, doelen en verwachtingen. Deze beginsituatie kan echter ook positief herkaderd worden. Iedereen begint met een nieuwe lei.

Werken met elke klas gebeurt hoe dan ook op een speelveld met een massale dynamiek.

Ziehier enkele gegevens en vaststellingen (Klasse nr. 48):

- Er gebeurt veel en tegelijk.  
De klas is een dichtbevolkte plaats waarin veel mensen met verschillende voorkeuren en eigenschappen met beperkte middelen een breed spectrum van doelen trachten na te streven. Wat gebeurt, moet op elkaar worden afgestemd. Er gebeuren honderd dingen tegelijk.  
De leraar moet les geven, elk individu en de hele groep in de gaten houden, plannen, hulp bieden, onderbrekingen opvangen en de vaart erin houden.
- Het gaat snel.  
Leerkrachten hebben weinig tijd om hun handelingen te overdenken. Toch heeft elke handeling directe en veelzijdige gevolgen.  
Enkele seconden wachten op het antwoord van een leerling beïnvloedt zowel de leerling zelf, het tempo van de les, als de aandacht van de andere leerlingen.
- Het is onvoorspelbaar.  
De leraar weet nooit op voorhand hoe de les exact zal verlopen. Er zijn veel afleidingen, onderbrekingen en verrassingen. Daar moet hij gepast kunnen op reageren.
- Er is altijd publiek.  
Alle handelingen in de klas, vooral die van de leraar, worden goed gadegeslaan. Hij staat alleen te acteren voor een groep van gemiddeld 20 leerlingen.
- De groep leidt een eigen leven.  
Ze zijn zoveel uren bij elkaar, vaak voor verscheidene jaren, dat elke groep een eigen geschiedenis heeft met eigen verwachtingen, gedragingen en normen. Hoe nieuwe leerkrachten of leerlingen daarin passen wordt meestal al bij de eerste kennismaking beslist. Het begin van het schooljaar is dan ook van cruciaal belang.

Gelet op de feitelijke complexiteit kunnen we stellen dat ideaal klasmanagement niet te realiseren valt. Leraren die verwachten dat ze alles onder controle kunnen hebben en dus volgens plan hun lesvoorbereiding kunnen realiseren, zullen wellicht ontgoocheld en gefrustreerd zijn.

## 9.2. Vaardigheden van effectieve leerkrachten. Wat doen ze dan?

Uit het voorgaande blijkt dat bij effectief klasmanagement heel wat komt kijken. Is een goed klasmanager dan een supermens, een tovenaars? Niets is minder waar. Leerkrachten die een goed klasmanagement realiseren, blijken toch volgende vaardigheden te beheersen (Klasse, nr. 48).

1. *Ze reageren alert.*

Ze merken grensoverschrijdingen snel op en sturen onmiddellijk bij. Dat kan vriendelijk, vaak met oogcontact. Het gebruik van niet-woordelijke taal heeft het grote voordeel dat de les niet onderbroken hoeft te worden voor het corrigeren van een individuele leerling.

Alerte leerkrachten overzien de hele klas. Ze lopen rond in de klas of stellen zich zo op dat ze het territorium overzien. De leerlingen weten dat de leerkracht 'erbij' is en dat hij snel en consequent ingrijpt. Vooral de timing is hierbij van belang. De leerkracht grijpt in op het juiste moment.

2. *Ze spreiden hun aandacht.*

Goede leerkrachten kunnen met meerdere dingen tegelijk bezig zijn. Ze zijn bezig met de inhoud van de les, sturen de geplande didactiek bij, ze volgen het klasverloop en hebben oog voor individuele gedragingen van lerenden. Ze begeleiden de groep en individuele leerlingen zodanig dat de lesbetrokkenheid maximaal blijft.

3. *Ze steken vaart in hun les.*

Ze bereiden niet alleen de inhoud goed voor maar ook de organisatie. Tijdens de les geven ze een voortdurende stroom van stimulerende signalen waardoor alle leerlingen bij de zaak betrokken blijven. Er zit een lijn in de les die ze niet snel onderbreken.

4. *Ze houden de aandacht vast.*

De effectieve klasmanager weet de concentratie hoog te houden. De leerlingen weten dat hun elk ogenblik iets kan worden gevraagd en dat er altijd iets interessants kan gebeuren.

Daarvoor gebruikt de leraar bekende techniekjes: eerst de vraag stellen en dan pas de leerling aanduiden, geen vaste volgorde bij het laten beantwoorden van vragen, af en toe een snelle vragenronde door de klas houden, elke leerling een individueel bordje geven waarop ze hun antwoord moeten schrijven. Dit laatste heeft het grote voordeel dat leerlingen voortdurend actief moeten zijn, dat de leerkracht dit kan controleren en dat hij controle heeft op het leerproces van de leerling!

5. *Ze geven uitdagend en afwisselend zelfstandig werk.*

De leerlingen zijn veel met zelfstandig werk bezig. Ze krijgen afwisselende opdrachten die afgestemd zijn op hun niveau. De leerkracht begeleidt hun leerprocessen en de lerenden beleven vrij veel succeservaringen. De taken zijn goed gestructureerd zodat er weinig misverstanden ontstaan.

### 9.3. Elf tips voor beginners (Klasse, 48)

Het moet duidelijk zijn dat de tips die verder op verschillende plaatsen in dit boek gegeven worden, logische uitlopers en praktijkgerichte concretisering zijn van de voorgaande delen van dit boek. Andersom kunnen we ook stellen dat aan elke tip een theoretische duiding kan worden gegeven. Het zijn dus ook niet zomaar losstaande voorschriften die elk apart effect zouden hebben. De professionaliteit van de leraar toont zich in de juiste, consequente en samenhangende toepassing van de tips.

1. Wees duidelijk zichtbaar in de les. Blijf ook jezelf want maskers worden gauw doorprikt. Relativeer jezelf en besef dat na het succes van het afstuderen nog een hele leertijd volgt in de klaspraktijk.
2. Begin niet te soepel, dat kan later nog, maar ook niet overdreven streng. Stel in het begin duidelijke regels en handel er consequent naar. Wees mild, met een vaste hand.
3. Ga elke les meermaals rond in de klas: durf het domein van de leerlingen betreden. Luister ook naar hen. Begin nooit les te geven in een rommelige of rumoerige klas.
4. Wees tijdig aanwezig: als eerste voor, als laatste na de les. Laat je leerlingen niet alleen.
5. Ken je leerlingen: hun naam, hun aanleg, begaafdheid en belangstelling.
6. De aandacht van leerlingen gaat op en af. Breng afwisseling in de werkvormen. Geef je les niet te snel. Leerlingen zijn geen studenten.
7. Zorg voor een rustige sfeer. Voorkom escalatie en overwin incidenten met zelfbeheersing, overwogen kordaatheid of humor.
8. Zorg dat je altijd het nodige materiaal bij je hebt en ga na of de leerlingen de nodige documenten bij zich hebben.
9. Werk samen met de collega's van je klas en voel je niet te beroerd om hulp te vragen, zeker niet als je moeilijkheden hebt in een klas.
10. Weet wanneer en hoe je moet ingrijpen bij moeilijkheden: blijf kalm, wees redelijk, straf nooit te snel of te zwaar, speel niet één tegen allen.
11. Behoud constant het overzicht. Het helpt je pro-actief te reageren, je optreden juist te timen en af te stemmen op de juiste persoon.

### 9.4. Tips en aanwijzingen voor leraars die willen werken aan een beter klasmanagement

Het geschetste raamkader van klasmanagement zorgt ervoor dat de leerlingen een duidelijk beeld krijgen van wat er precies gebeurt en wat er van hen wordt verwacht.

Goed management voorkomt problemen in plaats van ze op te lossen onder andere door een goede voorbereiding (ook van het lokaal en het materiaal) en een punctuele uitwerking (op tijd beginnen en stoppen) (Klasse nr. 57). Vijf andere aandachtspunten.

### 1. Praat minder

Het is een vuistregel dat de leerkracht tijdens één lesuur in het totaal niet langer dan één tot anderhalve minuut voor elk levensjaar van de leerlingen aan het woord mag zijn. Zo kan van een klas pientere tienjarigen worden verwacht dat ze per uur ongeveer 15 minuten naar de leerkracht luisteren. Dat is het maximum. Voor de rest moeten ze de kans krijgen iets te doen: vaardigheden, oefeningen, lezen, een schema maken en bewegen. Wie daar geen rekening mee houdt vraagt om onrust of verveling.

### 2. Stel meer vragen

Daag je leerlingen uit om zichzelf iets af te vragen. Vraag dus niet alleen naar feiten maar ook naar een creatieve inbreng en naar relaties tussen aangeboden informatie. Bij zo'n les voelt elke leerling zich actiever betrokken. Laat leerlingen ook zelf vragen maken rond de leerstof. Zo help je ze ook gericht te leren.

### 3. Beweeg bewuster

Goede leraars realiseren spontaan oogcontact en hebben snel door waar er problemen kunnen ontstaan in de klas. Daar schenken ze dan speciale aandacht aan. Bovendien beslissen ze zelf waar ze in de klas naar toe gaan. Ze laten zich niet door de leerlingen op sleeptouw nemen.

### 4. Luister beter

Weinig dingen zijn voor een leerling zo frustrerend als een probleem te hebben dat hij tevergeefs onder de aandacht van de leerkracht probeert te brengen. Hij moet weten en voelen dat de leerkracht voor hem beschikbaar is, ook buiten de les. Wie goed luistert, kan bovendien zelf ook op meer begrip rekenen van de leerlingen.

### 5. Spreid je aandacht

Leerkrachten besteden vaak een onevenwichtige hoeveelheid tijd aan bepaalde individuen of groepen (de besten, de zwaksten of de meest luidruchtigen). Beter is het je tijd eerlijk te verdelen over alle leerlingen. Dat geldt ook voor opmerkingen en aanmoedigingen. Vermijd in elk geval vergelijkingen tussen groepen en individuen. Dat zorgt altijd voor wrok of verdeeldheid. En wat er ook gebeurt: beëindig de les rustig en in een vriendschappelijke stemming. Dat maakt het voor iedereen een stuk gemakkelijker om elkaar weer te zien.

### 9.5. Praktische handleiding voor leraars in de klas

Dit geldt als een overlevingsgids voor leraren (onder andere Klasse nr. 43, Van Mossevelde, 1999, Fontana, 1990, Verclyte, 2001).

#### Voor de les

1. Informeer je over de schoolcultuur, de gewoontes, regels en procedures (schoolwerkplan, organisatiecultuur, visies, schoolreglement) en kom hier geregeld op terug.
2. Praat met collega's en doe beroep op de teamwerking.
3. Sta open voor suggesties van collega's.
4. Laat je begeleiden en vraag feedback en hulp aan je beginnerscoach.
5. Volg bijscholing.
6. Geef een signaal als je voelt dat het niet goed loopt.
7. Wees correct en georganiseerd.
8. Blijf kalm, gecontroleerd en vermijd openlijke confrontaties en negatieve processen.
9. Reflecteer over je handelen, ontwikkel alternatieven en probeer ze uit.
10. Bereid je goed voor: lesvoorbereiding, voldoende woordenboeken, goed leesbare transparanten, de videotape gebruiksklaar.

#### Van bij het begin: het wij-gevoel

11. Zorg ervoor dat je eerst bij de klas bent en dat ze je kennen
12. Ga vooraan in het midden staan en bouw met iedereen oogcontact op
13. Geef niet alleen instructie maar ook indrukken, ontspannen en vol vertrouwen
14. Houd de klas in de gaten. Laat je rug niet te veel zien maar wees niet paranoïd. Durf wel stoppen in het midden van een zin als ergens de aandacht verslapt.
15. Gedraag je fris en levendig. Wees optimistisch en positief maar niet naïef. Een uitgeslagen leerkracht doet het beter. Bouw geen slaapschuld op.
16. Hou je eerste les eenvoudig. Niet te moeilijk en niet te spectaculair.
17. Leg zo snel mogelijk regels en afspraken vast, liefst in de vorm van een gesprek. Gebruik daarbij het woordje 'wij' voor het verbond tussen leraars en leerlingen
18. Leer zo snel mogelijk de namen van de leerlingen en gebruik ze meteen.

#### Net voor de les

19. Geef indien nodig opmerkingen in de gang
20. Volg het schoolreglement. Als de jassen in de gang moeten hangen, moet dit ook gebeuren.
21. Baan jezelf geen weg tussen rondslingerende schooltassen, maar wijs er op dat de boekentassen ordentelijk geordend moeten zijn.
22. Geef even tijd voor een afkoelingsperiode. De overgang van speelplaats naar les neemt wat tijd. Geef leerlingen even de tijd om de nodige spullen bij zich te nemen.

Dit mag echter niet te lang duren. Stel dat de leerlingen de leerkracht nog even willen wijzen op de winst in hun volleybalmatch tegen de leraren... moet kunnen! Maar niet te lang. Dus: het zinvolle tijdverlies beperken en zelf bepalen wanneer de les begint.

### In de les

23. Geef leiding. Immers, enkel als je aan het stuur zit, kan je de koers bepalen.
24. Installeer functionele voorspelbaarheid en routines.
25. Zorg voor een duidelijke lesstructuur, klasorganisatie, bordschema en regelhanteling. Geef zo veel mogelijk transparantie aan de leerlingen.
26. Kom meteen ter zake. Begin niet met opmerkingen en overblijfsels van de vorige les.
27. Zet de leerlingen geregeld zelfstandig aan het werk. Al is dat maar kort, het brengt rust en schept aandacht.
28. Een frisse en energieke aanpak kan ook saaie onderwerpen levendig maken.
29. Werk bij je voorbereiding ook een tijdschema uit en zorg ervoor dat al het nodige materiaal er is.
30. Organiseer en plan alle nodige bewegingen van leerlingen in de klas (wie, wat, waarom, waar en wanneer). Geef tijdig aan als er iets verandert.
31. Gebruik de helikopterblik. Houd klasoverzicht.
32. Sluit je les aan bij de aanwezige zorgen, verwachtingen, interesses en leerstijl van leerlingen.
33. Breng variatie in de leeractiviteiten: kijken, luisteren, lezen, schrijven, zelfstandig werk, groepswerk, een schema tekenen of proeven doen. Activeer ook gepast en tactvol de stille leerlingen.
34. Spreid je aandacht, vragen en schouderklopjes over heel de klas. Verdeel de aandacht eerlijk. Loop niet in de val van alle positieve aandacht te geven aan de knappe leerlingen en negatief gekleurde aandacht te geven aan andere jongeren.
35. Maak een goed gebruik van vragen. Vragen stellen is een waardevolle strategie om de lerenden, actief en betrokken te houden. Vragen naar feiten wisselen af met vragen naar meningen, naar relaties.
36. Maak de leerlingen nieuwsgierig. Krijg de klas zo ver dat ze zelf om verheldering vragen.
37. Sommige groepen hebben heel expliciete instructies nodig als ze zelf iets moeten doen. Leg de opdracht dan stap voor stap uit.
38. De arendsblik. Ook als je niet tussenkomt moet je laten merken dat je alles gezien hebt.
39. Laat je niet monopoliseren door één individu of groep.
40. Hou zelf de touwtjes in handen en laat je niet op sleeptouw nemen door opdringerig of aandachtstrekkend gedrag.
41. Wees consequent en ga niet in op gedrag dat je niet wilt. Antwoord niet op een vraag die gesteld is zonder dat de leerling het woord heeft gevraagd.

42. Houd de vaart erin. Varieer het tempo maar laat het nooit stilvallen.
43. Blijf niet te lang bij één onderwerp hangen.
44. Zorg voor regelmatige beoordeling, feedback, aanmoediging en begeleiding van alle leerlingen.
45. Verstoor het vlot verloop van de les zelf niet nodeloos door dingen die je plots te binnen schieten. Spaar die op voor later.
46. Stop niet bruusk met een activiteit om er dan even later weer mee te beginnen.
47. Beweeg je bewust in de ruimte: vooraan of aan de zijkant voor frontaal lesgeven, achteraan en mobiel tijdens groepswork en overhoringen. Zo kun je de activiteiten van de leerlingen meer in het oog houden en zie je ondertussen ook je eigen bordschema.
48. Schenk aandacht aan de problemen van de leerlingen. Ze hebben een les gemist, ze zitten naast iemand bij wie ze zich slecht voelen, ...
49. Maak het 'een moeilijke klas' niet te gemakkelijk: laat ze binnen een strakke structuur actief werken: de transparant overschrijven, schema's invullen en oefeningen maken.

### **Als het fout loopt**

50. Smoor herrie in de kiem door oogcontact, korter bij komen, kleine aansporingen om mee te werken, enzovoort.
51. Gebruik de naam van de leerling, maak zowel duidelijk wat je wel wil als wat je niet wil.
52. Geef taakgerichte in plaats van persoonsgerichte opmerkingen.
53. Stuur kort en krachtig bij: geen getreiter en gezeur, geen bedreiging of kruisverhoor.
54. Stimuleer zelfcontrolerend gedrag.
55. Kom niet terug op vorig wangedrag.
56. Vergelijk leerlingen of groepen niet met elkaar.
57. Richt je op de daad in plaats van op de dader. Ontplof niet en bewaar respect voor het individu terwijl je zijn daden bijstuurt.
58. Probeer de natuurlijke gevolgen van wangedrag als straf te beschouwen.
59. Straf nooit een hele klas of groep.
60. Stel je soepel op. Als je redenen geeft begrijpen leerlingen best dat er soms uitzonderingen moeten worden gemaakt.
61. Toon op zakelijke niet gepassioneerde manier dat je niet met bepaald gedrag akkoord gaat.
62. Een harde blik kan meer resultaten hebben dan een verbale uitval.
63. Richt je bij gelijk welk conflict niet in eerste instantie op de supporters. Die vallen wel in de plooi als je de onruststokers zelf onder controle hebt.
64. Hou bij elke confrontatie je stem laag, je armen stil en je houding ontspannen. Niet trekken, slaan of duwen.
65. Zachte terechtwijzingen onder vier ogen hebben meer effect dan publiek verbaal geweld.



66. Beëindig een conflict altijd met duidelijke en eenvoudige vredesvoorstellen.
67. Als je iemand de klas laat verlaten, begeleid hem dan met concrete en haalbare voorwaarden om terug binnen te mogen.
68. Laat de rest van de klas niet aan hun lot over als je met een moeilijke leerling bezig bent.
69. Geef vrijmoedig je eigen fouten toe. Daar wordt je gezag niet door aangetast.

#### **Voor je de deur sluit: een rustige glimlach**

70. Ook het einde van de les moet goed voorbereid en georganiseerd worden. Neem er voldoende tijd voor. Rond de les tijdig af, zo vermijd je wrevel.
71. Zorg ervoor dat iedereen alles begrepen heeft en klaar is met wat gevraagd werd.
72. Herhaal kort wat er in de les bereikt werd en leg een verband met wat nog komen moet.
73. Bij het verlaten van de klas kan er vaak een kort woordje worden gewisseld met de leerlingen die onvoldoende hebben meegewerkt.
74. Een ordelijk afscheid met een ontspannen en glimlachende leraar verkleint de problemen en vergemakkelijkt het begin van de volgende les.

#### **Na de les**

75. Kijk schriftelijk werk meteen na. Zo krijg je zicht op het leerproces en de vorderingen en moeilijkheden van leerlingen. Ook voor faalangstige leerlingen kan snelle feedback verdere onzekerheid vermijden.
76. Overloop kritisch je les en trek de gepaste conclusies.

### **Besluit**

We hopen dat we met dit boek aan de lezer een kader hebben kunnen bieden, waardoor hij geïnspireerd is en blijft om van klastijd 'quality-time te maken' en zijn lessen goed te blijven verzorgen of te optimaliseren.

In wezen heeft de leraar een vrij repetitieve maar ook een behoorlijk complexe baan. De context waarin hij zijn beroep uitoefent, blijft in de meeste gevallen vrij gelijklopend. Als participant in het onderwijsleerproces staat hij echter telkens in een nieuwe situatie. Hij is in zijn hoedanigheid als leraar ook gedurende vele uren per week actief bezig met de groep. Telkens heeft hij een min of meer centrale rol, hij wordt bovendien bekeken en leidt het geheel.

Goed leiden en 'managen' heeft -zo moet duidelijk geworden zijn in dit boek- te maken met talloze grote en kleine activiteiten, die de leerkracht al dan niet bewust doet.

We willen nog wijzen op de coherentie van de aspecten van het raamkader. De leraar als doelgericht communicator leidt de groep leerlingen. Hiervoor heeft hij inzicht in communicatie- en groepsprocessen die zich voor en met hem afspelen nodig.

Goed leiden steunt op juist inschatten van het groepsdoel, de klascultuur en de noden van de groep. Deze behoeften worden gerealiseerd op een goed afgelijnd speelveld, waar voor elke leerling hopelijk voldoende ruimte en erkenning is om geleidelijk aan te groeien. Als het spel zelf, dus de 'lessen' waarbinnen de leer- en ontwikkelingsprocessen zich voltrekken, zelf nog boeiend en gevarieerd zijn, kunnen we spreken van positieve condities om een goed leerrendement en persoonlijk welbevinden van leerlingen te realiseren.

Het zal duidelijk zijn dat de klasmanager elke les bijzonder veel impulsen geeft en strategieën gebruikt om zijn doel te bereiken. Goed les geven en de klas goed managen is duidelijk niet alleen een theoretisch verhaal dat in een boek over klasmanagement wordt beschreven. Het is elke dag opnieuw, elk uur opnieuw, vanuit een geloof in jonge mensen bereid zijn de weg met hen te gaan en het beste uit hen te halen, zodat zij ook op school gelukkige mensen worden.